



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

SÉRGIO GONÇALVES RAMALHO

LEITURA LITERÁRIA DE LENDAS INDÍGENAS

**ITABAIANA/ SE
2020**

SÉRGIO GONÇALVES RAMALHO

LEITURA LITERÁRIA DE LENDAS INDÍGENAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof^o Dr^o. Denson André Pereira da Silva Sobral.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R166l Ramalho, Sérgio Gonçalves
Leitura literária de lendas indígenas /Sérgio Gonçalves Ramalho; orientação:
Denson André Pereira da Silva Sobral. – Itabaiana, 2020.
148f.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2020.

1. Língua portuguesa. 2. Letramento. 3. Educação - Estudo e ensino. 4.
Indígenas da América do Sul - Lendas I. Sobral, Denson André Pereira da Silva.
(org.). II. Título.

CDU81'374.87



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

SÉRGIO GONÇALVES RAMALHO

LEITURA LITERÁRIA DE LENDAS INDÍGENAS

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho.

Aprovado em ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^o Dr.^o Denson André Pereira da Silva Sobral – PRESIDENTE
UFS – Itabaiana - SE

Prof.^o Dr.^o Carlos Magno Santos Gomes – AVALIADOR INTERNO
UFS – Itabaiana – SE

Prof.^a Dr.^a Christina Bielinski Ramalho – AVALIADORA INTERNA
UFS – Itabaiana – SE

**Itabaiana/SE
2020**

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a cada dia o dom da vida.

À minha esposa, Edna Oliveira da Silva Ramalho, pelo amor incondicional e pela solidariedade a cada momento de minha vida.

À minha mãe, Pedrina Ramalho da Silva (in memoriam), por sempre ter acreditado em minha competência e que me ensinou que a travessia é tão importante quanto a chegada ao outro lado do rio.

À Capes pelos recursos destinados ao Programa.

Ao meu orientador, Denson André Pereira da Silva Sobral, pelas orientações, sempre oportunas, riquíssimas e indispensáveis.

Ao meu “coorientador” Carlos Magno Gomes, pelas brilhantes observações.

Aos meus colegas do mestrado pelo companheirismo, empatia e diálogos transformadores.

Aos professores do mestrado da UFS pelas aulas magníficas, chaves de abertura para novos saberes.

RESUMO

Este trabalho consiste em apresentar uma prática de leitura literária de textos de temática indígena nas escolas do município onde o autor atua como docente. Tem como objetivo geral promover a leitura literária de lendas indígenas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, bem como, possibilitar a esses estudantes conhecer a cultura indígena por meio da leitura literária de lendas. Os objetivos específicos são conhecer traços culturais do povo indígena; identificar características das lendas indígenas do povo Pankararu; perceber a importância de elementos da cultura Pankararu. Justifica-se, assim, a relevância deste estudo, o qual sugere uma intervenção pedagógica por meio de uma proposta de leitura literária de lendas indígenas, utilizando como Corpus para a leitura e análise lendas do povo indígena Pankararu. Esta pesquisa está pautada no modelo cultural de leitura de Gomes (2012) que propõe uma leitura cultural a partir da perspectiva interdisciplinar e de uma prática inclusiva de reconhecimento das identidades. Pautou-se, outrossim, pelo modelo de leitura subjetiva proposto por Rouxel (2014) que suscita uma experiência literária que possibilita o prazer pela leitura a partir da perspectiva da subjetividade. Para subsidiar as ponderações sobre memória buscamos amparo no aporte teórico de Nora (1993) e Candau (2016) entre outros. Quanto ao conceito de lenda, como legado da memória cultural de um povo, nos embasamos em Bayard (1957), Cascudo (2001) e Witzel (2014). Sobre a história e o legado cultural do povo Pankararu buscamos amparo nas pesquisas de Mura (2013) e Matta (2009) cujas reflexões giram em torno da memória, da identidade e da cultura Pankararu. Para a nossa proposta metodológica para a aplicação da prática de leitura literária de lendas indígenas, baseada em sequências expandidas, buscamos apoio em sugestões da Sequência Expandida proposta por Cosson (2014). As sequências orientaram a produção de um produto final: um caderno de leitura, cuja função social é a de potencializar o letramento cultural dos alunos, ao tempo em que possibilitará aproximá-los da temática indígena, ainda marginalizada no contexto escolar, bem como instrumentalizar didaticamente os professores para lidar com essa temática em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento cultural. Memória. Lendas indígenas.

ABSTRACT

This work aims to present a literary reading practice of texts with an indigenous theme in schools in the municipality where the author works as a teacher. It has as general objective to promote a literary reading of indigenous legends to students in their final years of Middle School, as well as to enable these students to learn about indigenous culture through literary reading of legends. The specific objectives are to know the cultural traits of the indigenous people; identify characteristics of the indigenous legends of the Pankararu People; realize the importance of elements of the culture of these indigenous people. Therefore, the relevance of this study is justified, which suggests a pedagogical intervention through a proposal of literary reading of indigenous legends, using as Corpus for the reading and analysis, legends of the Pankararu indigenous people. This research is based on the cultural model of reading by Gomes (2012) that proposes a cultural reading from the interdisciplinary perspective and an inclusive practice of recognition of identities. It is also guided by the subjective reading model proposed by Rouxel (2014), that gives rise to a literary experience that enables the pleasure of reading from the perspective of subjectivity. To contribute to the reflections on memory, we looked for support in the theoretical contribution of Nora (1993) and Candau (2016) among others. As for the concept of legend, as a legacy of the cultural memory of a people, we rely on Bayard (1957), Cascudo (2001) and Witzel (2014). On the history and cultural legacy of the Pankararu people, we look for support in the researches of Mura (2013) and Matta (2009) whose reflections revolve around memory, identity and Pankararu culture. For our methodological proposal for the application of the literary reading practice of indigenous legends, based on expanded sequences, we look for support in suggestions from the expanded sequence proposed by Cosson (2014). The sequences guided the production of a final product: a book of literary reading, whose social function is to potentiate the cultural literacy of the students, while making it possible to bring them closer to the indigenous theme, still marginalized in the school context, as well as didactically instruct teachers to deal with this theme in the classroom.

KEYWORDS: Cultural literacy. Memory. Indigenous legends.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
2 SEÇÃO I – APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LENDAS INDÍGENAS.....	13
2.1 Lugares de memória.....	20
2.2 A memória e a lenda.....	21
2.3 O povo Pankararu.....	26
3 SEÇÃO II – PRÁTICA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	32
3.1 Sequência Expandida para a intervenção de leitura literária de lendas indígenas.....	37
3.2 Caracterização da área de pesquisa.....	46
3.3 Caracterização da escola.....	47
3.3 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	47
3.5 Descrição das atividades.....	48
3.6 Análise dos resultados.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	86

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do pressuposto de que os alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, apresentam limitação de leitura de textos literários de temática indígena nas escolas do município de Santa Brígida-BA, onde o autor atua como docente. Textos de temática indígena, como lendas, podem ser apresentados como incentivo à leitura, aos alunos desse seguimento, por professores da Educação Básica, principalmente, pelos docentes que lecionam Língua Portuguesa, Artes e História, como preconiza a Lei 11.645, aprovada em 10 de março de 2008, pela obrigatoriedade da inclusão das temáticas históricas e culturais afro-brasileiras e indígenas em sala de aula.

A partir do que preconiza a Lei, o professor de Língua Portuguesa, ao trabalhar textos da cultura indígena em sala de aula, sobretudo, nas aulas de leitura, ganha, a partir da interdisciplinaridade, ou seja, do diálogo com outras disciplinas, uma oportunidade de trazer para o debate temas a respeito de questões pertinentes a uma cultura diferente, a qual tem suas próprias peculiaridades, discussão essa que pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente formados na sociedade brasileira contra o indígena e sua cultura. Essa foi a primeira das três motivações que nos levaram, como professor formado em Letras, a escolher a leitura de lendas indígenas, principalmente, do povo Pankararu, como tema de pesquisa.

A segunda motivação para a escolha das lendas desse povo indígena foi a nossa aproximação a um grupo de indígenas Pankararu, quando este estivera, há alguns anos, em visita a Santa Brígida, Bahia, cidade onde somos domiciliados.

Os Pankararu têm forte ligação com o município de Santa Brígida. Esse contato iniciou-se devido à adesão de muitos indígenas penitentes à peregrinação do Conselheiro Pedro Batista, desde 1945, quando o beato chegou à cidade santabrigidense, após percorrer várias cidades do Estado de Alagoas e de Pernambuco. Desde então, os penitentes Pankararu participam de diversos eventos religiosos populares, em Santa Brígida, tais como: a Festa do Padroeiro São Pedro, dia 29 de Junho; da Caminhada penitencial de Pedro Batista, dia 11 de Novembro; e do aniversário de morte da Conselheira Madrinha das Dores, conhecida como Madrinha Dodô, em 28 de agosto, sucessora imediata do beato Pedro Batista.

Pedro Batista, que nasceu no município de Água Branca, Estado de Alagoas, foi o protagonista principal que deu início ao povoamento de Itapicuru de baixo – localidade essa então pertencente à Jeremoabo-Ba –, que, em 1958, se tornaria o município de Santa Brígida.

Em torno dessa figura emblemática, com seus conselhos moralistas e de cura de enfermidades, uma quantidade significativa de penitentes, de várias localidades (Alagoas e Pernambuco) encontraram segurança, como seguidores inseparáveis. Entre esses adeptos estavam os penitentes Pankararu.

A terceira motivação foi quando estivemos em visita ao Território indígena do Povo Pankararu, em 2017, mais precisamente, à Aldeia Brejo dos Padres, em atendimento ao convite feito por uma família dessa Comunidade. Nessa visita, tivemos a oportunidade de conhecer de perto um pouco da cultura desse povo tradicional, ao compartilharmos momentos de refeição, ao ouvirmos causos e histórias contadas pelos mais velhos, ao assistirmos um dos rituais típicos da aldeia, aberto ao público visitante. Na oportunidade, pudemos sentir a atenção e o acolhimento que eles têm ao outro, o não indígena, como um ser diferente, bem como, o respeito à cultura do outro como diferente da cultura deles, tendo a alteridade como um dos elementos importantes que traduzem o cotidiano vivenciado pelas famílias Pankararu. Depois dessa experiência concreta, ficou mais evidente, para nós, o estímulo de levarmos as lendas indígenas desses nativos para as aulas de leitura, em sala de aula, no sentido de incentivarmos nossos alunos a lerem lendas indígenas.

Nesse sentido, a proposta pedagógica formulada em torno dessa temática tem um alcance social relevante, pois visa atender ao professor na sua prática pedagógica com a leitura literária de textos da cultura indígena em sala de aula, bem como, possibilitar a sua atuação na perspectiva de desconstruir preconceitos sobre o indígena e sua cultura impregnados na sociedade não indígena.

Nessa perspectiva, se justifica a relevância deste estudo, o qual tem como objetivo geral promover a leitura literária de lendas indígenas aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, bem como, possibilitar a esses estudantes conhecerem a cultura indígena por meio da leitura de lendas. Os objetivos específicos são conhecer traços culturais do povo indígena; identificar características das lendas indígenas do povo Pankararu; perceber a importância de elementos dessa cultura.

Para atender a esse propósito, propomos uma intervenção pedagógica por meio de uma proposta de leitura literária de lendas indígenas. Para isso, serão utilizados como Corpus para a leitura e análise lendas do povo indígena Pankararu. As lendas dessa etnia, que serão apresentadas no presente trabalho, são narrativas de memórias, lembranças, explicações e compreensões dos fenômenos naturais e sociais vivenciados por essa etnia no estado de Pernambuco. São fruto de um trabalho coletivo de pesquisa realizado por professores indígenas Pankararus, nesse estado, na transposição da oralidade para a escrita das lendas.

Esta pesquisa está pautada no modelo cultural de leitura de Gomes (2012) que propõe uma leitura cultural a partir da perspectiva interdisciplinar e de uma prática inclusiva de reconhecimento das identidades. Pauta-se, outrossim, pelo modelo de leitura subjetiva proposto por Rouxel (2014) que suscita uma experiência literária que possibilite o prazer pela leitura a partir da perspectiva da subjetividade. A experiência de leitura cultural proposta por Gomes (2014) e de leitura subjetiva proposta por Rouxel (2014), com o texto Lenda, especificamente lendas do povo indígena Pankararu, potencializará o letramento cultural dos alunos ao tempo em que os aproximará da temática indígena, ainda marginalizada no contexto escolar.

A Tradição do imaginário coletivo do povo Pankararu tem nas suas lendas um lugar privilegiado de memória, na qual se preserva, desde tempos remotos, as serras, matas, cachoeiras e rios como lugares de morada de seus encantados, dos seus antepassados, onde estão plantados os seus guerreiros, guardam os segredos que garantem a proteção e se revelam, através dos sonhos em suas narrativas, contos e “causos”.

Sobre memória buscamos amparo no aporte teórico de Nora, segundo o qual a memória “é verdadeira, social e espontaneamente atualizadora (NORA, 1993, p. 9)”, e, sendo assim, o autor abre a perspectiva de passagem da memória individual para a memória coletiva, cujo conceito, segundo Candau “é um elemento social potencialmente forte em defesa da construção da identidade de um povo, principalmente, se esse vive em comunidade (CANDAUI, 2016, p. 44)”.

Quanto ao conceito de lenda, nos embasamos em Bayard (1957), Cascudo (2001) e Witzel (2014). A lenda, segundo Cascudo é um “Episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido ou conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo (CASCUDO, 2001, p. 328).” Para esses autores a característica principal da lenda é a sua vinculação, no imaginário popular, a algum personagem, local geográfico ou evento comunitário que, embora se trate de algo real, extrapola a realidade, colorindo-a, provocando efeitos de contraposição ao mundo sobrenatural e a ficção.

A respeito da história e do legado cultural do povo Pankararu, buscamos amparo nos estudos da antropóloga Mura (2013) e Matta (2009) cujas reflexões gravitam em torno da memória, da identidade e dos costumes desse povo tradicional.

Para buscarmos uma aproximação com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, com a temática proposta, privilegiamos o gênero lenda, tendo como corpus lendas do Povo Pankararu. Essa escolha, entretanto, não foi gratuita, por entendermos

que textos de lendas indígenas proporcionam uma abertura à sensibilidade para a ativação da memória do sujeito leitor, tendo em vista que ele possa uma vez acionada a sua subjetividade, identificar na leitura das lendas, além de elementos da memória coletiva do povo indígena, também, alguns elementos da cultura indígena.

Este estudo apresenta-se com as seguintes seções assim distribuídas: a primeira seção consta a fundamentação teórica com abordagens sobre os temas ligados à memória, aos lugares de memória, à memória e a lenda, ao povo Pankararu; a segunda trata da prática de intervenção e análise da aplicação.

Para a nossa proposta metodológica para a aplicação da prática de leitura literária de lendas indígenas, baseada em Sequências expandidas, buscamos apoio em sugestões da Sequência expandida proposta por Cosson (2014), que propõe as seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Para a nossa prática de atividades de leitura literária adaptamos, entre essas etapas sugeridas por Cosson, leitura, interpretação, contextualização e expansão.

A prática de intervenção foi procedida a partir de Sequência expandidas que orientaram a produção de um produto final: um caderno de leitura literária, cuja função social é a de potencializar o letramento cultural dos alunos, incentivando-os à leitura de lendas indígenas, bem como, instrumentalizar didaticamente os professores para lidar com essa temática em sala de aula.

Para que se potencialize o letramento cultural dos alunos é importante considerarmos que esse letramento passa pela valorização da diferença identitária do povo brasileiro. Isso quer dizer que para que possamos estimular o aluno para que ele reconheça as diferentes identidades do nosso povo é necessário que propusemos para esse discente uma proposta de leitura diferente, a partir de temáticas ligadas ao letramento cultural, como a memória, a identidade e a alteridade. A memória entendida em nosso trabalho como legado cultural, a identidade compreendida enquanto elemento plural de construção sempre em processo de transformação a partir das interrelações culturais, e a alteridade considerada como o respeito pelas diferenças que o outro apresenta, bem como, pela valorização das diferentes culturas desse outro. Esses três elementos fundamentais para a valorização das identidades perpassam a lenda indígena, texto cultural que propomos como leitura em nosso trabalho.

2 SEÇÃO I – APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LENDAS INDÍGENAS

Uma prática pedagógica que busca envolver os alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, na leitura literária, por meio da subjetividade (ROUXEL, 2014) e da identidade cultural (GOMES, 2013), sinaliza uma ruptura com a prática tradicional de priorizar o texto literário como objeto de tratamento metalinguístico.

O modelo subjetivo de leitura é um dos caminhos didáticos que busca proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, uma experiência estética com a leitura do texto literário. Essa experiência, “de acordo com a sua intensidade, marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade.” (ROUXEL, p. 22). Quer seja esse um texto canônico – este, entendido aqui, como um conjunto de livros consagrados, em função do seu estilo e cultura, como referência em um determinado período histórico –, ou, um texto, ainda, à margem do cânone – por exemplo, uma lenda indígena. E, principalmente, tornar esses discentes protagonistas do processo de leitura literária, uma vez que o aluno deve ser efetivamente reconhecido como sujeito leitor, não somente nos discursos, mas, também, na prática diária de ensino de leitura nas salas de aulas.

Essa experiência estética, aliada à experiência de leitura cultural proposta pelo modelo cultural de leitura, com o texto lenda, enquanto lugar de identificação de elementos de memória potencializará o letramento cultural dos alunos, ao tempo em que os aproximará da temática indígena, ainda marginalizada no contexto escolar.

O modelo cultural de leitura proposto por Gomes (2012), ao ampliar os horizontes de expectativas do leitor, faz com que este atue no processo de leitura do texto literário enquanto sujeito crítico, acessando as camadas do texto literário por meio de aberturas sugeridas, ora pelo autor do texto, ora pela atualização desse texto feita pelo próprio leitor, a partir das suas vivências e contextos culturais. Com esse procedimento, o modelo cultural de leitura abre novas e relevantes perspectivas no tratamento do texto literário, pois é necessário, para isso, que se tenha um leitor crítico e que se proponha a transcender a sua subjetividade, e lidar com questões sociais, a exemplo de identidade cultural, que envolvam ideologicamente os sujeitos presentes na leitura do texto literário: o leitor e o autor.

Identidade cultural diz respeito à construção da identidade de cada sujeito, de como ele vê-se a si mesmo, de como ele vê o(s) outro(s) e como lida nas relações com o(s) outro(s), no seu entorno, pois, uma vez imerso em seus diversos contextos culturais, o indivíduo não tem

sua identidade fixa e imutável, porque ela está sempre propensa às transformações, sempre sujeita a deslocamentos identitários por meio das interrelações sociais e culturais do indivíduo no seu cotidiano.

Segundo Hall (2006), a identidade é definida pela história do sujeito e não pela sua vida biológica. No decorrer de sua história, o sujeito adota identidades distintas em contextos diferentes, “identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas,” (HALL, 2006, p. 13).

O conceito de identidade proposto por Hall é relevante, pois provoca uma mudança de rumo na compreensão de que a identidade do sujeito seria plenamente unificada, estruturada, concluída. Ao contrário, a identidade plena, integral e completamente consolidada é uma ilusão, uma vez que nossas identidades se alteram com os possíveis deslocamentos, diante dos diferentes contextos, conforme se multipliquem os sistemas de significações e representações culturais. (HALL, 2006).

Nesse sentido, falarmos em identidade indígena é dizermos, antes de tudo, que ela faz parte da história do sujeito indígena, da sua personalidade, por isso, que ela não é plena, acabada, concluída, integralmente formada, visto que essa identidade sofreu e continua sofrendo alterações ao longo do tempo, a partir de interrelações do sujeito indígena com diferentes grupos culturais, em diversos contextos sociais. Entretanto, apesar de a identidade do indígena não ser imutável, inalterada, ela foi historicamente construída por representações culturais que fixaram estereótipos e preconceitos que, ainda, permanecem arraigados na sociedade não indígena. Estereótipos como preguiçoso, imaturo, violento continuam vivos na sociedade.

A identidade indígena foi criada historicamente com uma narrativa como se o indígena fosse uma pessoa intocável, pura, idealizada, isolada da sociedade não indígena. Ao contrário, ter essa visão significa não compreender que a identidade indígena sofreu mutações e se modernizou, assim, como tantas outras identidades de minorias subjugadas à exclusão social.

Reconhecermos a identidade indígena como uma identidade em construção significa considerarmos que o indígena não está preso ao passado e busca resgatar suas tradições para ser reconhecido como sujeito indígena. Significa reconhecermos que esse sujeito está lutando por sua dignidade, por seu direito de ser diferente do não indígena, de afirmar essa alteridade – mesmo não sendo uma alteridade completamente diferente –, na reelaboração e atualização da dinâmica de sua cultura, com a adição de elementos provenientes de outras culturas, pois, como afirma a antropóloga Mura (2019).

Somos tendencialmente orientados a pensar em alteridades totalmente diferentes, um Outro totalmente diferente, mas precisamos conhecer e reconhecer que os indígenas incluíram, nos próprios estoques culturais, elementos que não são originários da tradição indígena. Eles os incluíram, reelaboraram, atualizaram, portanto, a diferença cultural é constantemente construída e atualizada. Não podemos pensar sempre que são as tradições milenares que se reproduzem constantemente sem nenhum tipo de alteração (MURA, 2018, p. 2).

A partir das colocações de Mura, compreendemos que a identidade indígena passa pela construção e atualização da diferença cultural, em contato com diferentes culturas, uma vez que, nesse processo, a identidade da pessoa, também, sofre alterações constantes, diante de diversos contextos interculturais, ou seja, na relação entre as culturas, na troca de saberes entre elas. Entretanto, para que aconteça o diálogo intercultural entre a cultura indígena e a não indígena é necessário que esta reconheça aquela como protagonista na construção da história da identidade nacional brasileira, para que não se perpetue a relação de assimetria, de desigualdade, de imposição de poder e de saber estabelecida por séculos, pelo colonizador europeu aos povos indígenas, por meio de representações, narrativas e histórias produzidas no intuito de marginalizar esses povos, pois, como afirma Mura (2014, p. 2) “a própria construção da história da nação brasileira têm excluído os indígenas, tem os colocado à margem de tudo, inclusive à margem da economia, e nunca foram pensados como produtores de valores, produtores de riquezas, produtores de cultura”.

Na proposta de leitura de lendas indígenas direcionada aos alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, valorizamos as narrativas indígenas no sentido de incentivar esses discentes na leitura de textos de uma cultura diferente, para que esses estudantes busquem valorizar outras identidades, pois entendemos que esses estudantes são adolescentes pertencentes a outra cultura, a não-indígena, e que vivem em um processo cambiante, em um constante pulular de indefinições na busca de significados identitários, diante dos sistemas de significações e de representações culturais.

A proposta de leitura de lendas indígenas é pautada, também, na pedagogia interdisciplinar de leitura proposta pelo modelo cultural de leitura, cuja prática prioriza o conceito de literatura não como objeto estético-artístico, mas, sim como produção estético-cultural, “marcada pelas diferenças ideológicas que fazem parte da construção textual e da recepção crítica.” (GOMES, 2012, p. 18)

A lenda indígena – corpus de nosso trabalho – é um texto cultural, pois pertence a um povo indígena, cuja identidade cultural foi histórica e ancestralmente construída ao longo do tempo. A partir do modelo cultural de leitura, que propõe por meio de uma pedagogia interdisciplinar de leitura a formação do leitor crítico, bem como está sendo formado esse

leitor, nossa proposta de leitura de lendas indígenas assume, também, essa postura pedagógica e, nesse sentido, visa contribuir no processo formativo desse leitor, tornando-o cidadão autônomo, na perspectiva de que esse sujeito possa desconstruir o seu imaginário em torno da folclorização do enredo indígena, levada a termo pela narrativa hegemônica.

Numa lenda indígena, um dos elementos preservados e atualizados pela memória do povo indígena é a obediência dos mais novos à palavra da pessoa mais velha, seja da família, como o pai ou a mãe, o avô ou a avó, o tio ou a tia, o irmão mais velho, seja o ancião mais antigo da aldeia indígena, o ancestral, a pessoa, cuja imagem impõe respeito em função de sua autoridade na comunidade. A obediência aos mais velhos, além de ser um elemento de afirmação da identidade do povo indígena, constitui, também, um elemento memorial que fortalece a existência desse povo.

Na nossa proposta de leitura literária de lendas indígenas o propósito é de não apenas introduzir os alunos na leitura desses textos, mas de estimular a ampliação de seus horizontes de expectativa no processo de letramento cultural. Processo pelo qual passa o reconhecimento das diferentes identidades que formam o povo brasileiro. Essa valorização é basilar no processo de formação identitária que se potencializa na valorização das heranças culturais presentes na memória do nosso povo.

O nosso trabalho será, também, o de explorar a sensibilidade dos alunos, provocar-lhes a aproximação à experiência estética do texto literário. E, nesse sentido, os seus relatos serão tomados no sentido de provocar aproximações das lendas com as realidades sociais deles mesmos. Nesse contexto, trazemos como contribuição à nossa proposta de leitura literária a categoria da experiência estética na formação do leitor proposta pelo modelo subjetivo de leitura de Rouxel (2014). Na visão dessa autora “a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade.” (ROUXEL, 2014, p. 22).

Ao trazermos à nossa proposta de leitura literária a contribuição do modelo cultural de leitura é no sentido de enriquecer e de ampliar a experiência de leitura do texto literário, modelo cultural que considera “o texto como um espaço plural, um espaço de confronto de linguagens e de memórias: do autor, da leitura já recebida pelo texto e a atualização feita pelo leitor politizado” (GOMES, 2012, p. 170). É o de promover ao aluno uma leitura do texto cultural, a lenda indígena, no sentido de que esse leitor possa ampliar o seu olhar crítico no sentido de reconhecer os limites identitários e passe a construir conhecimentos a partir de seu contexto atual. Nesse sentido, a nossa proposta de leitura de lendas indígenas valoriza

questões voltadas ao pertencimento identitário proposto pelo modelo cultural de leitura; questões que suscitam por meio de uma leitura aprofundada do texto cultural a possibilidade de ampliação do conhecimento prévio dos alunos sobre temas ligados à cultura indígena que, numa primeira leitura, mais voltada para a superfície textual, são difíceis de perceber, como o reconhecimento do outro como um ser diferente.

A proposta de valorizar o outro como diferente, bem como, respeitar as diferentes culturas, é essencial para o modelo cultural de leitura, cuja “pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, ou de gênero, de sexualidade etc. (GOMES, 2011)” Essa proposta, ao considerar a alteridade como um dos eixos principais de leitura, eleva o debate em torno de questões cruciais a respeito do reconhecimento das culturas discriminadas, como a indígena.

A alteridade tem como base o acolhimento do outro como pessoa plena de singularidade, de subjetividade, que busca se sustentar na sua própria diferença, enquanto sujeito diante da pluralidade de diferenças existentes entre os outros sujeitos e entre os arranjos culturais igualmente diferentes, que permeiam a sociedade. Nesse sentido, a alteridade abre caminho para uma experiência literária que busca fortalecer o leitor na sua capacidade, não apenas, de ler o texto cultural com prazer, mas, de apreciar a narrativa literária da cultura do outro, com um olhar mais sensível, mais amplo, sem reducionismos, uma vez que essa narrativa integra uma cultura que apresenta diversas significações, as quais, muitas vezes, fogem à compreensão do leitor que vive distante dessa cultura. A respeito da experiência literária, afirma Cosson (2011), que ela

não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2011, p.17).

O leitor que faz a sua experiência literária – especialmente, se esse leitor faz a experiência de leitura do texto literário cultural –, deixa para trás a leitura rasa, aparente, para, no nosso entendimento, aproximar-se da leitura cultural (GOMES, 2011), uma vez que, por meio desta, o leitor começa a assimilar o que o outro vivencia culturalmente.

Para se tornar um leitor cultural, o leitor necessita ampliar o seu olhar para além da leitura superficial, para buscar uma leitura crítica que atenda a perspectiva interdisciplinar, conforme aponta o modelo cultural de Leitura (GOMES, 2011). Essa leitura possibilita ao

leitor o reconhecimento do seu lugar cultural, assim como, a partir desse local, busca reconhecer o lugar cultural do outro.

Outra categoria não menos importante em nossa proposta de leitura literária de lendas indígenas é o da memória. A memória tem o seu sustentáculo na lembrança; seja uma lembrança de um tempo recente, seja de um tempo longínquo. Nesse sentido, a memória carrega, inevitavelmente, no seu cerne, a temporalidade. Esta, por sua vez, faz a memória ser original e absoluta, em contraste com a história, que é relativa. Essa contraposição é percebida

[...] entre uma memória integrada, organizadora e espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado das origens e do mito – e a nossa, que só é história, vestígio e trilha. (NORA, 1993, p. 8).

Ao afirmar que a memória verdadeira é social e espontaneamente atualizadora, o autor abre a perspectiva de passagem da memória individual para a memória coletiva. Assim, ao tornar-se coletiva, a memória não estaria mais no recôndito da memória do sujeito individual, mas sim na amplitude do sujeito coletivo, do sujeito em interação com o outro, em processo de compartilhamento de lembranças, entre o ancião e o novo, entre a herança do passado e a atualização dessa herança na potencialidade do sujeito, não mais individual, e sim, coletivo.

Por estar intrinsecamente ligada à vida, a memória, que é sempre conduzida e transmitida, individual e coletivamente, por comunidades vivas, está em “permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações” (NORA, 1993, p. 9).

O processo de revitalização pelo qual passa a memória não é contínuo, linear, mas ativado, mentalmente, em momentos imprevisíveis e em contextos específicos. Nesse sentido, a memória se atualiza por meio das lembranças, se eterniza no presente.

Por ser um fenômeno sempre vivo e presente na atualidade, faz com que a memória mesma possa transitar no terreno do encanto e do afeto, e ir além das minúcias que a tornaria presa à sua área de conforto: o passado em si mesmo. Nesse sentido, a memória é inerente à sensibilidade humana e provoca, por meio da subjetividade, projeções simbólicas factíveis no terreno da sacralização. O sagrado, principalmente, na memória indígena, faz unir as lembranças do passado com o presente e permite a socialização da memória do indivíduo com o grupo comunitário, tornando as memórias individuais e diversas em uma memória coletiva, pois, a memória “emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, que há tantas memórias

quanto grupos existem; que ela é múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (NORA, 1993, p. 9)”.

Assim, na perspectiva de Nora (1993), é perceptível que a memória, dotada de plena vitalidade, porque experienciada por grupos humanos é essencial na construção de uma comunidade. No contato, no encontro com o outro, na interrelação entre os indivíduos, a memória se potencializa, por meio da lembrança, e torna-se presença viva no presente.

Embora revitalizada pelas lembranças, a memória não se cristaliza no passado; o elo com o presente torna-a sempre viva e atualizada. Nesse sentido, a vivência dela por grupos vivos constata a sua força coletiva. Esta, por sua vez, não se constrói senão pelos elos de lembrança concebidos pela memória individual de cada sujeito pertencente à comunidade.

Em torno da manifestação da memória, seu efeito dependerá proporcionalmente da sua força. Há, portanto, duas memórias: a memória forte e a memória fraca. A memória forte é “uma memória passiva, coerente, compacta e profunda, que se impõe a uma grande maioria dos membros de um grupo, qualquer que seja seu tamanho, sabendo que a possibilidade de encontrar tal memória é maior quando o grupo é menor.” (CANDAUI, 2016, p. 44). Nesse sentido, uma memória forte é uma memória sistematizadora, organizadora e, como tal, é importante na composição de um grupo.

A memória fraca, por sua vez, é uma memória sem traços definidos, superficial e fragmentada, de difícil compartilhamento por um conjunto de pessoas. A memória forte desencadeia no grupo, na comunidade, um forte potencial de revigoração das lembranças, das memorizações, pois, em um contexto de vivências mais próximas de um indivíduo com o outro, e estes em comunidade de pequena escala geográfica, as memórias individuais se sustentam em contato constante com elas mesmas.

Nesse sentido, as sociedades que se caracterizam pelo forte e concentrado conhecimento mútuo entre seus pares, são mais favoráveis à formação de uma memória coletiva. Nesse contexto, não pode haver formação de uma memória comunitária, ampla, se as memórias dos indivíduos não se permitem abrirem-se umas às outras para alcançar objetivos comuns, adotando a mesma meta de ação. Nesse sentido, não mais o sujeito em si, individual, detém o registro de memória, mas sim, também, o outro e, os outros, o coletivo como espaço aberto para o compartilhamento da memória, pois,

cada vez que no interior de um grupo restrito as memórias individuais querem e podem se abrir facilmente umas às outras, como nos casos em que existe uma “escuta compartilhada”,[...] percebe-se então uma focalização cultural e

homogeneização parcial das representações do passado, processo que permite supor um compartilhamento da memória em proporções maiores ou menores. (CANDAU, 2016, p, 46)

Sendo assim, podemos afirmar que para que o compartilhamento da memória tenha o impulso necessário para se consolidar em memória coletiva forte, é necessário que seja uma memória verdadeiramente compartilhada, a qual deverá ser construída e reforçada pelas heranças, podendo ser filtradas, eliminadas ou adicionadas outras lembranças do passado, vez que o contexto da consolidação de uma memória coletiva é aquele de uma memória forte que tenha suas raízes fincadas em uma tradição cultural. Para se dar a consolidação de uma memória coletiva forte, um dos caminhos é o registro da memória, por meio dos lugares de memória.

2.1 Lugares de memória

Os lugares de memória inserem-na no universo da complexidade humana. A memória, concomitantemente, dada a sua simplicidade e complexidade, atrai a compreensão, e se distancia pelo seu grau de ambiguidade. Essa experiência de ambiguidade, que é uma experiência sensível, Halbwachs denomina de “primeiro plano da memória de um grupo”, no qual “se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos, os que estiveram em contato mais próximo com ele.” (HALBWACHS, 2006, p. 51).

Segundo Candau (2016), os lugares de memórias carregam sua função identitária, a qual é definida pelo historiador como toda unidade que tem um significado, idealizada ou materializada, em que o desejo dos indivíduos ou o trabalho temporal produziu do patrimônio da memória de uma comunidade um traço simbólico. Nesse sentido, um lugar de memória é aquele no qual a própria memória desenvolve o seu trabalho cotidiano.

Nesse contexto, compreendemos que o trabalho da memória acontece imbricado com a história. Mas não a história que obedece, sem mais, à linearidade temporal, mas sim, a que atende à retrospectividade em que se aproveitam as várias vivências dos períodos temporais nos quais a pessoa se estabelece seja no âmbito da sociedade, seja no âmbito da coletividade.

A partir dessa compreensão, seguimos o pensamento de Nora (1993), segundo o qual, os lugares de memória surgem e se alimentam do sentimento de que não existe espontaneidade na memória, que é necessário produzir arquivos de eventos da memória, como

festas de aniversários, celebrações fúnebres, anotações de atas, uma vez que esses procedimentos não são naturais. É por isso que as comunidades tidas como minorias, como os indígenas, preservam na memória coletiva, com atenção redobrada e com certa reserva, suas comemorações, conservando esses eventos simbólicos como lugares de memórias privilegiados.

Para Nora, o material, o simbólico e o funcional são, simultaneamente, os lugares de memória. Para ele,

[...] mesmo um lugar de aparência puramente material, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre. (NORA, 1993, p. 21-22)

A partir desses esclarecimentos de Nora, a respeito dos lugares de memória, depreendemos, portanto, que é nessa coexistência entre o material, o funcional e o simbólico que reside a força da memória coletiva, uma vez que o lugar de memória é materializado por seu teor demográfico; é funcional por ser hipotético, pois permite, simultaneamente, a consolidação da lembrança para que seja transmitida; mas é simbólico por conceituação, uma vez que suas características são reconhecidas por um evento de experiências vividas por um pequeno número de uma maioria que não participou desse evento.

Lugares que, conforme Le Goff, são “lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas, os museus; lugares monumentais, como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos, como as comemorações, as peregrinações; e lugares funcionais como os manuais, as autobiografias,” (LE GOFF, 2016, p. 443). Afinal, em oposição aos não lugares, vulgarizados, repletos de funções e que atravessam os tempos, os lugares de memória perpassam a memória viva. Esses lugares, privilegiados de memórias vivas, são conservados pela memória indígena.

2.2 A memória e a lenda

A lenda é um lugar de memória, principalmente, um lugar de memória coletiva. A lenda, transmitida por meio da oralidade, pelos anciãos, no contexto de uma Aldeia indígena, se atualiza sempre que é recontada aos membros dessa Comunidade, sobretudo, aos mais novos, tornando-se, assim, uma memória coletiva forte.

Lenda e memória estão intrinsecamente ligadas, particularmente, para o Povo indígena Pankararu. Para compreendermos melhor essa ligação, é importante nos aproximarmos do conceito de lenda e de suas características.

Segundo Bayard (1957) o termo lenda provém do baixo latim *legenda*, que significa aquilo que deve ser lido. A lenda, que é transformada ao longo do tempo pela tradição, é o produto inconsciente que nasce da imaginação popular. A lenda como um enredo no qual a ação fantástica se fixa com precisão, os personagens são específicos e definidos. Uma narrativa cujas ações estão alicerçadas em fatos históricos conhecidos. Não raro, o enredo sofre modificações pelo imaginário popular.

Cascudo (2001) corrobora com a definição de Bayard, quando conceitua Lenda como um

Episódio heroico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido ou conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo. De origem letrada, lenda, legenda, *legere*, possui características de fixação geográfica e pequena deformação. Liga-se a um local, como processo etiológico de informação, ou à vida de um herói, sendo parte e não todo biográfico ou temático. Conserva as quatro características do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato, oralidade. Os processos de transmissão, circulação, convergência são os mesmos que presidem a dinâmica da literatura oral. Muito confundida com o mito, a lenda dele se distancia pela função e confronto. (CASCUDO, 2001, p. 328)

Assim como as características do conto popular, a lenda tem na antiguidade o seu tempo histórico de origem, na persistência a sua continuidade, no anonimato a sua imprecisão de autoria e na oralidade a sua via de transmissão, de geração em geração.

Lendas, mitos, contos e fábulas são narrativas populares, que fazem parte do rico repertório folclórico brasileiro. Entretanto, devido essas narrativas se entrecruzarem, se misturarem, não raro, se confundem quanto ao conteúdo, aos aspectos e aos personagens apresentados no enredo. Diante da dificuldade de diferenciar essas narrativas, Weitzel (2013, p. 35) didatizou as características relativas a cada um desses tipos narrativos.

Narrativas Populares			
Tipos	Conteúdo	Aspectos	Personagens
Lendas	O real	História e Geografia	Seres humanos – precisão
Mitos	O sobrenatural	Religião e Magia	Deuses, semideuses, heróis divinizados

Contos	O fictício	Vida e Experiência	Seres humanos – imprecisão
Fábulas	O doutrinário	Alegoria	Animais, plantas, seres inanimados.

Por ser de cunho popular, a mesma narrativa, diante do sentido atribuído, pode historiar uma lenda, um mito, um conto. Ou, ainda, simplificando, conforme Cascudo (2012, p. 2103) “O mito passa ao estado de lenda e a lenda se torna conto. Invertendo os termos: - um conto popular é um fragmento ou material total de uma lenda, esta de um mito primitivo”. Nesse sentido, o mito pode transitar para o estado de lenda e a lenda mover-se ao estado de mito. Em termos inversos, um conto popular constitui-se em uma parte ou em um todo de uma lenda, esta, por sua vez, pode ser uma parte ou o enredo total de um mito primitivo, ou seja, um mito de origem remota. Cascudo (2012) caracteriza o mito como uma narrativa em movimento constante, ao passo que a lenda como uma narrativa posicionada em um estado de imobilidade de referência. Segundo ele, o mito é de

ação constante e a lenda de ação remota, inatural ou potencial. Uma ação em suspensão. O mito acusa-se pela função. A lenda explica qualquer origem e forma local, indicando a razão de um hábito coletivo, superstição, costume transfigurado e ato religioso pela interdependência divina. O mito age e vive, milenar e atual, disfarçado noutros mitos, envolto em credices, em pavores cujas raízes vêm de longe, através do passado (CASCUDO, 2012, p. 2112).

Diante das constatações de Cascudo, depreendemos que a lenda, pela sua força ancestral, primitiva, tem um potencial que transcende o aspecto individual – uma vez que um dos principais aspectos da lenda é o seu caráter coletivo –, no sentido de esclarecer elementos de qualquer princípio e formação geográfica, assinalando o critério de costume coletivo, credice, rotina transformada e conduta religiosa pela reciprocidade celestial.

Quanto às narrativas do mito e do conto, também, acontece, com frequência, uma mistura entre elas, pois, segundo Eliade (1972, p. 172 apud Weitzel, 2013, p. 35) “Os mitos são frequentemente misturados aos contos ou, então, aquilo que se reveste de prestígio do mito em uma tribo será apenas um simples conto na tribo vizinha”. Quanto ao mito, à lenda e à fábula, mesmo que haja certa mistura entre essas narrativas, existem entre elas alguns traços que as tornam específicas: os mitos se conservam para a vivência, a prática e a extinção dos deuses e semideuses; a lenda se preserva para os ídolos; ao passo que a fábula compõe concepção poética, a partir do imaginário humano, além de ser um exemplo educativo.

A lenda tem como característica principal o seu vínculo, no imaginário popular, a algum personagem que seja reconhecido por sua fama, ou mesmo a um lugar, ou a um evento comunitário. A lenda é um mundo real, embora tenha contornos de exagero, em contraste ao mundo sobrenatural e ficcional do mito e do conto (WEITZEL, 2014, p. 36).

Lenda era a nomeação dada pelos antigos a uma história narrada a respeito da vida dos santos e mártires, para ser contada, durante as refeições, no refeitório dos mosteiros e conventos, que, com o tempo, foi sendo aplicada a toda narrativa de cunho maravilhoso. Entretanto, a lenda não surgiu com o cristianismo. Desde tempos mais remotos, povos primitivos tinham criado histórias que envolviam o fantástico, como relatos de fatos verídicos ou reconhecidos como tais.

Conforme Weitzel (2014), a lenda é a mãe da história, uma vez que esta, em seu período mais longínquo, não foi senão uma continuidade de lendas transmitidas de forma oral de geração em geração, sempre desenvolvidas pela fantasia popular. Segundo esse autor, as lendas estão divididas em

“Pessoais, ligadas a um indivíduo conhecido, herói ou vilão, podem ser heróicas (personagens da história), hagiográficas (figuras de santos e mártires) e anedóticas (ligadas a pessoas excêntricas ou a ditos espirituosos); as *locais*, tópicas ou geográficas, se vinculam a uma localidade, ou falam sobre serras, rios, lagos, cavernas, grutas e demais acidentes geográficos; as *episódicas* se ligam a um acontecimento particular, a um evento que interessa à comunidade; e as *etiológicas*, que se referem à origem de um animal ou planta.” (WEITZEL, 2014, p. 36-37)

As lendas indígenas são mais locais, voltadas para o seu limite territorial, seus aspectos geográficos, como relevos, serras, grutas, encostas, vales, trilhas, nascentes de água, pois, são nesses ambientes, nos quais muitos indígenas foram criados, que a sua ligação com a natureza, com os animais, com as árvores, com os rios, tem um sentido profundo de alteridade para com seus costumes, para com seus ancestrais, para com o outro indígena que vive na mesma aldeia e outras dentro do seu território, bem como para com o outro – o não indígena e sua cultura. Esse respeito para com os costumes do seu povo, para com o outro e sua cultura, essa alteridade (Gomes, 2012) que o indígena aprende, desde cedo, a cultivar, a partir do exemplo dado por seus familiares e pelos mais velhos da comunidade, transcende os limites demarcados de suas terras, uma vez que transmite esse costume aos não indígenas, quando entra em contato com estes, nos diversos contextos socioculturais.

É na perspectiva da relevância do respeito pela diferença cultural que os indígenas, sobretudo os Pankararu, preservam desde cedo em contato com seus pares, que as lendas indígenas se constituem num suave segredo, que se comunicam por meio da fraternidade

coletiva entre os indígenas, com um aceno à honestidade de entendimento feito por um conjunto de enigmas, comprovações, cerimônias, superstições, conquistas, criatividade, divindades.

Outro aspecto relevante da lenda indígena é a linguagem dos grafismos. Essa linguagem representa para os indígenas, em particular, para os Pankararu, a importância que eles conferem ao diálogo entre o visual e a escrita, por meio de ilustrações, desenhos, imagens, tonalidades de cores diferentes, o que não quer dizer, que a linguagem visual, os grafismos, se sobreponha à linguagem verbal, ao texto escrito, ao contrário, essas linguagens se complementam, se interagem. É notório que para os indígenas a linguagem dos grafismos é muito mais familiar, comum, do que para os não indígenas, pois estes não atribuem os mesmos sentidos, uma vez que pertencem a outra cultura, aos traços culturais que são peculiares aos indígenas, traços esses representados pelos grafismos nas lendas. Portanto, os grafismos têm um valor inestimável para os indígenas, pois, são tão importantes quanto o texto escrito das lendas.

Uma outra característica, também, importante da lenda indígena é o elemento maravilhoso, sobrenatural. A presença do maravilhoso, do fantástico na lenda indígena faz parte do universo imaginário dos povos indígenas, não simplesmente de uma crença. Para os não indígenas, que fazem parte de outra cultura, o elemento maravilhoso causa estranhamento, provoca desconforto na leitura da lenda indígena. O elemento maravilhoso presente nas lendas indígenas, entretanto, tem contornos singulares nas lendas do povo Pankararu, uma vez que pertence, somente, à cultura desse povo. Na cultura Pankararu o elemento maravilhoso contido nas lendas é tratado com respeito, pois, faz parte da história desse povo, transmitida oralmente, ao longo dos anos, pelos anciãos das aldeias de povo.

Não menos importante que os grafismos nas lendas indígenas são os temas comuns que geralmente elas abordam, tais como: a valorização da natureza, o cuidado com os animais, com as plantas, com os rios, os costumes religiosos, o mistério do sagrado, a memória dos ancestrais, dentre outros. São temas que permeiam o cotidiano dos indígenas na aldeia em que vivem, temas esses que circulam nas rodas de conversas entre eles, bem como, estão presentes nos rituais que são celebrados pela comunidade.

Apesar da força da oralidade na transmissão de lendas indígenas, pelos mais velhos, de geração em geração, assim como, da imprecisão da autoria dessas lendas, é importante mencionar que alguns povos indígenas do Nordeste, a exemplo do povo Pankararu – etnia que vive no Território Indígena, no município de Tacaratu, Estado de Pernambuco – têm-se concentrado no sentido de preservarem essas narrativas para as gerações futuras, por meio da

transposição da oralidade para a escrita. A transcrição da linguagem oral para a escrita, no caso do povo Pankararu, foi procedida por um grupo de professores e lideranças Pankararu. Isso quer dizer que ao tornar as lendas indígenas em registro escrito não diminui a vitalidade da transmissão oral das lendas, nem tampouco, descaracteriza a relevância da presença da memória dos ancestrais, dos anciãos, como componente essencial na difusão dessas narrativas via oralidade, aos mais jovens, ao contrário, coloca em relevo essas histórias oralizadas, na perspectiva de preservá-las em textos escritos para que não caiam no esquecimento.

As lendas indígenas quando transcritas da oralidade para a escrita por um grupo de professores e lideranças, apesar de sofrerem adaptações, assume um caráter de escrita coletiva, uma vez que não apenas um autor as escreveu, mas, um conjunto de autores que representa toda a comunidade indígena, inclusive os seus ancestrais. Esse grupo de escritores detém inteira responsabilidade perante essas histórias escritas, narrativas que se constituem como patrimônio coletivo de toda comunidade indígena.

Portanto, as lendas do povo Pankararu estão ligadas às localidades do seu território, às formas geográficas das serras, das grutas, dos desfiladeiros, das trilhas, como, por exemplo, a lenda A Porta do Palácio Encantado (anexo f), assim como, as episódicas, como por exemplo, a lenda Pai do mato ou caipora assobiador (anexo e). Essas lendas fazem parte da cultura do povo Pankararu, que foram transmitidas oralmente de geração em geração pelos antigos indígenas das aldeias Pankararu. Cultura essa, rica em narrativas que surgiram com os ancestrais Pankararu e que foram passadas de geração em geração. Histórias que são transmitidas pelos indígenas que moram nas aldeias do território, pelos indígenas que residem fora das aldeias, e, principalmente, por professores indígenas que lecionam nas escolas Pankararu. Esses docentes assumem, também, na sua prática pedagógica, o papel de transmissores às crianças e adolescentes, das lendas contadas pelos mais velhos da aldeia.

Esse papel pedagógico cabe não somente aos professores indígenas, nas aldeias, bem como, aos professores não indígenas que lecionam nas escolas públicas, tendo em vista disseminar a cultura indígena, por meio da leitura de lendas indígenas, como proposta de intervenção pedagógica, aos alunos dessas escolas.

2.3 O povo Pankararu

Os Pankararu estão estabelecidos entre os municípios de Petrolândia, Jatobá e Tacaratu, no contraforte da Serra da Borborema, próxima às margens do Rio São Francisco,

no estado de Pernambuco. Esta localização, conforme afirma o antropólogo Arruti (1996, p. 19)

está associada ao registro de um quarto aldeamento, designado por “Brejo dos Padres”, cuja origem e administração não é plenamente esclarecida pela documentação e do qual sabe-se apenas que deve ter sido criado no início do século XIX por oratorianos ou capuchinhos, possivelmente em 1802 (HOHENTAL, 1960), a partir do ajuntamento dos Pancararú e Porú com outros grupos identificados como Uman, Vouve e Jeritacó.

A terra indígena Pankararu abrange uma área de 8.100 hectares, e a terra indígena Entre Serras, também Pankararu, uma área de 6.190 hectares, totalizando as duas áreas 14.290 hectares. Há, também, uma grande quantidade de Pankararu na cidade de São Paulo, precisamente na favela Real Parque, bem como em outras áreas da capital paulista. A população Pankararu está estimada, pela Funasa, com dados de 2010, no total de 8.477 pessoas, reunindo as duas terras em Pernambuco, a área na cidade de São Paulo e no município de Coronel Murta, Estado de Minas Gerais (MURA, 2013, p. 36-37).

A terra indígena desse povo tradicional soma 17 aldeias: Barriguda, Logradouro, Barreção, Espinheiro, Serrinha, macaco, Serra Grande, Agreste, Saco dos Barros, Tapera, Serra da Tapera, Jitó, Bem Querer de Cima, Bem Querer de Baixo, Serra de Lianô, Brejinho dos Correias, Caxiado, Caldeirão, Carrapateira e Brejo dos Padres.

Segundo Mura (2013, p. 40-42) é na aldeia Brejo dos padres, por estar localizada no centro das duas terras indígenas, que se concentram as atividades de cunho religioso, administrativo e político. As terras dessa aldeia, bem como das outras que a circundam, são irrigadas pelas várias fontes de água existentes no centro da área do território indígena. A irrigação faz com que essas aldeias se destaquem pelo verde que apresentam em contraste com o semiárido do restante do Sertão. A fertilidade dessas terras possibilita aos indígenas Pankararu plantarem uma variedade de legumes, como feijão, milho, mandioca, e outros alimentos que sustentam a subsistência das famílias com plantações roceiras nas diversas áreas da região.

Além de toda essa variedade de legumes, há, também, muitas frutas, tais como, mangas, cajus, pinhas, muricis que algumas pessoas comercializam nas feiras-livre em diversos municípios da região, na tentativa de atender as carências das famílias, que têm na agricultura de subsistência a mais significativa atividade econômica.

Na região de Brejo dos padres, assim como em todas as redondezas do território indígena Pankararu, as plantações geralmente se iniciam no mês de março, depois das

trovoadas, e terminam no mês de setembro. Porém, o período de plantações varia conforme as chuvas que ordenam sempre se o ano foi bem sucedido ou não em termos colheita.

Ainda como elemento de subsistência de várias famílias desse povo, há a criação de caprinos, suínos, e de aves, como galinhas. Existem, também, algumas famílias que têm criatório de poucas cabeças de gado. Quanto à atividade da caça para reforçar o atendimento às necessidades das famílias, os mais antigos da aldeia Brejo dos Padres e de outras aldeias, dizem que, com o desmatamento de algumas partes do território indígena, teve uma redução de algumas espécies de animais, comprometendo, assim, a continuidade da prática da caça.

O Povo Pankararu está organizado de forma básica conforme duas categorias: os “troncos”, ou seja, os mais antigos, e as aldeias, que estão relacionadas à organização das famílias, sendo que, no caso dos “troncos” está relacionada à história; no caso das aldeias à questão espacial. A categorização dos grupos familiares em status diferenciado, por meio de ligação a “troncos” de família que são divididos entre os mais velhos e os mais novos não se refere a nenhum segmento de classe ou linhagem; é apenas uma separação de base entre os indígenas que têm sua descendência de índios “puros” e os que descendem de indígenas “misturados”, em alusão a uma maneira de organização de cunho mais histórico do que estrutural, não comprometendo a identidade indígena das famílias formadas de troncos mais recentes, uma vez que os mais novos também têm direitos plenos na divisão das terras, das cerimônias e na organização política.

Abaixo dos “troncos” está a família, que é a organização social que funciona no cotidiano, família essa que define a quem deverá solicitar ajuda caso necessite, acompanhar nas definições que envolvam a política, com quem faz plantações em roças, perto de quem reside, e com aqueles com quem divide o alimento.

A organização dessa etnia se vincula ao modo como as residências ocupam o espaço, ou reunidas uma ao lado da outra ou em linha reta nas entradas principais da comunidade, ou, ainda, em agrupamentos de moradias de uma mesma família formados em círculo, cujo centro se encontra a residência patriarcal. Essa organização espacial comunitária faz parte do seu modo de vida cultural e social.

Silva (1978 apud MURA, 2013) descreve concisamente algumas particularidades da vida cultural, social e religiosa do povo Pankararu. Num empenho de categorização das práticas rituais, o autor distribui da seguinte maneira:

- a. festas e cerimônias indígenas tradicionais (Menino do Rancho, Corrida do Imbu, Festa do Mestre Guia, puxamento do Cipó e o Toré);

- b. festas e cerimônias ligadas a um catolicismo popular arcaico (rituais dos grupos penitentes masculino e feminino);
- c. festas e cerimônias vinculadas ao catolicismo popular moderno (festa de Santo Antônio, novena de São João, novena de São Pedro, Semana Santa, romarias de culto a santos e líderes espirituais, tais como Cosme e Damião e Padre Cícero (SILVA, 1978, p. 117 apud MURA, 2013, p. 33)

Sobre a extensa cultura da etnia apontada acima, o presente trabalho de pesquisa faz menção, apenas, à festa da Corrida do Umbu e à Dança do toré, por terem essas cerimônias indígenas tradicionais, além do significado cultural expressivo para os Pankararu, um alto valor de afirmação da identidade indígena dessa etnia, não obstante, o valor de respeito que os Pankararu atribuem às demais atividades elencadas, sejam as ligadas à tradição ou ao catolicismo arcaico ou catolicismo ao popular.

Conforme Matta (2009, p. 166), destaca-se a Corrida do Imbu, ritual de enorme expressão entre os Pankararu, que ocorre todos os anos na aldeia Brejo dos padres. É uma cerimônia de calendário que faz o anúncio das condições da colheita e prevê se o ano que entra será ou não de bons frutos. O rito da Corrida do Imbu tem o seu principal momento no início das trovoadas no qual começa sempre o período de plantação. A parte central da cerimônia tem a duração de quatro semanas, com início no domingo de Carnaval e se encerra após quatro finais de semana. Segundo Mura (2013, p. 336):

Embora as fases mais relevantes do ritual aconteçam nesses finais de semana, os índios enfatizam que seu início se dá antes, quando se encontra o primeiro umbu maduro. Esse fruto é particularmente apreciado e tornou-se símbolo de grande fartura, pois é a própria natureza que se encarrega de oferecê-lo com grande abundância, sem precisar do cuidado humano para o seu florescer. O primeiro umbu maduro pode ser encontrado já em novembro ou dezembro, e anuncia as primeiras chuvas da estação, que são essenciais para a preparação da terra para o futuro plantio, que geralmente acontece no mês de março.

Quando o primeiro umbu maduro for encontrado, serão realizadas as primeiras fases do ritual, que culminará com a corrida. Quem encontra o primeiro umbu deve levá-lo aos responsáveis pelo terreiro de Poente, localizado na Aldeia Brejo dos Padres.

O ritual da Corrida do Umbu, que é realizado em terreiros, que são espaços nos quais se cumprem os rituais, é formado por cerimônias públicas nas quais é celebrada a participação de todas as comunidades do território indígena Pankararu. É um momento especial que marca todos os anos a vivência desse povo. Nos cerimoniais públicos a participação envolve, além dos indígenas das comunidades locais, os de fora das aldeias que visitam o território, para conhecer a cultura dessa etnia.

No final da cerimônia acontece a dança do toré, que faz parte, desde tempos mais remotos, da cultura dos indígenas. O toré é uma dança que é procedida ao ar livre por várias

peessoas, sejam homens, mulheres, jovens ou crianças, em qualquer período anual, condicionada apenas ao entusiasmo comunitário da aldeia. Ela, que acontece, preferencialmente, nos finais de semana e, dependendo do contexto festivo, procede-se de forma ininterrupta, sem hora para acabar, para os nativos é uma demonstração de intensa alegria, bailado ao qual se dedicam regularmente, caso a vida não esteja muito penosa mesmo com o período árduo da seca.

A dança é realizada em um local chamado de terreiro, no qual os integrantes, em duplas, se agrupam de forma compacta em círculo que gravita ao redor de um núcleo. Cada par, ao seguir a dinâmica grupal, circula em torno de si mesmo. Para caracterizar o compasso do bailado, os participantes executam-no pisando forte o terreiro. Associado a essa característica, há, também, o movimento da dança que é sinalizado por maracás – peças artesanais feitas com pequenas cabaças e madeira ou cabaças, madeira e penas –, bem como, pelas vozes em refrão dos seus componentes.

Para os Pankararu, o toré se tornou a marca fundamental de sua singularidade indígena. Marco da sua cultura imaterial, o toré é um elemento extremamente importante, pois promove a visibilidade desse povo diante da sociedade não indígena. Segundo Mura (2013, p. 322)

“fora do terreiro ou até da própria aldeia, os Pankararu podem decidir levar os praiá para dançar toré em circunstâncias e lugares em que é preciso mostra a própria identidade étnica diante de um público que assim o solicite ou para afirmar a sua presença em contexto como forma de reivindicação. O toré se dança também por ocasião de encontros com outros grupos indígenas ou em encontros com outros grupos rituais não indígenas, como as romarias.”

Os praiás, protagonistas da dança do toré, são tidos como encantados, entidades sagradas, cuja origem remonta a um tempo mítico, respeitadas pelos nativos, que se caracterizam como uma irmandade secreta instituída apenas de homens. Os indígenas consideram os praiás como uma concepção divina. Geralmente, estes – que representam os encantados por meio de vestimentas e máscaras rituais –, são expostos como “índios encantados em vida, que não passaram pela experiência da morte, mas por um processo de transformação, tornando-se imortais. São também definidos como protetores da aldeia, guias, encantos, espíritos superiores, mestres” (MURA, 2013, p. 170). Os praiás, portanto, constituem-se figuras essenciais dos saberes tradicionais desse povo nativo, bem como, a prática do toré, como um elemento expressivo de visibilidade dessa cultura.

No tocante, aos saberes e práticas tradicionais desse povo de aldeia, há, também, uma produção de artefatos artesanais que mobiliza diversas famílias de indígenas dentro do seu território. Artesanato feito da cerâmica, como potes, jarras, vasos, panelas, pratos, tachos, moringas; feito da palha do ouricuri, como bolsas, aiós, cestos, abanadores, vassouras, esteiras; feito de madeira, como cachimbos, imagens de praiás, arcos, flechas, lanças; feitos de sementes, como colares, pulseiras, brincos, anéis, etc., são comercializados em feiras-livre das cidades ao entorno do território indígena, como meio de contribuir para a subsistência familiar. Há, outrossim, a partir da palha, a feitura dos cocares e chapéu para serem usados nas festas e rituais, bem como, dos maracás, produzidos a partir da cabaça, madeira e penas, utilizados nos cerimoniais.

A criatividade dos nativos na utilização de seus saberes e fazeres com a argila, a palha, a madeira e a semente consiste, para algumas famílias, mais do que ajudar na renda mensal, no fortalecimento dessas artes cultivadas pela tradição, transmitida de geração em geração, no intuito de não deixar esse rico patrimônio cultural, cultivado pela memória dos mais velhos, desaparecer frente às novas formas de produção industrial.

Como arte lúdica, mantém-se, também, nessa cultura étnica, a prática tradicional de jogos indígenas, que são considerados, para os nativos, não apenas jogos, simplesmente, mas expressão de resgate da memória viva desse povo, passada de geração em geração para os mais novos. Para os indígenas, os jogos, como arremeço de lança, a luta corporal, o bate gancho, entre os homens; a corrida com o feixe de palha na cabeça e a caminhada com o pote de água na cabeça, entre as mulheres, são modalidades que representam uma história de vida. Os jogos são praticados durante os eventos festivos de comemorações nessa Comunidade tradicional.

Além desse precioso patrimônio, existem nos saberes culturais dessa tradição indígena transmitidos de linhagem em linhagem, diversas histórias antigas contadas, oralmente, pelos mais velhos, os chamados anciãos. Dentre essas histórias, há as lendas que integram o rico acervo de narrativas orais, que são comuns aos nativos dessa etnia, mas, ainda, desconhecidas do público não indígena. Sendo assim, a leitura dessas narrativas, que são textos literários e que pertencem à cultura de um povo indígena, devem ser incentivadas em escolas não indígenas, a alunos do Ensino Fundamental, Ciclo II, tendo em vista diminuir a não discriminação do indígena, bem como, da sua cultura.

3 SEÇÃO II – PRÁTICA DE INTERVENÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na presente seção, abordaremos as atividades executadas na prática de intervenção. Nesse contexto, discorreremos e descreveremos nossas práticas no decorrer da execução da Sequência Expandida, como também, a metodologia utilizada em nosso trabalho. Para a realização da prática de intervenção, como primeiro passo escolhemos as lendas do povo Pankararu. Elas formam nosso Corpus e devem ser lidas como memória cultural do povo brasileiro. Os textos escolhidos para aplicação das atividades foram as lendas Umbu, O pai do mato ou Caipora assobiador e A porta do palácio Encantado. Escolhemos esses textos por serem significativos para a cultura Pankararu, uma vez que apresentam elementos característicos da lenda indígena como a autoria coletiva, a linguagem dos grafismos, a valorização da natureza, o elemento maravilhoso, assim como, temas como memória, identidade, alteridade e o respeito ao sagrado, entre outros.

A lenda Umbu narra uma história antiga sobre o fruto umbu. A lenda narra uma história na qual os pais contam para os seus filhos que quando estes acharem o primeiro umbu na mata com um furinho, não devem chupá-lo, pois, quando anoitecer, e a mata estiver calma, os espíritos malignos podem se abrigar dentro do buraquinho do umbu, e que os primeiros umbus encontrados serão encaminhados para a casa do pajé, para, depois de flechados, serem oferecidos a uma pessoa anciã presente no terreiro. No outro dia, os indígenas poderão degustar do fruto e aprontar saborosos pratos.

A lenda O pai do mato ou Caipora assobiador narra uma história sobre um dos mistérios que existem na mata. Um desses mistérios é o aparecimento do Pai do mato ou Caipora assobiador, uma espécie de entidade sobrenatural, que protagoniza alguns eventos fantásticos, como o aparecimento em forma humana ou, também, em aparência de animal. Esse ser fantástico é reconhecido pelos indígenas Pankararu como protetor da mata. Com seus assobios estranhos, às vezes finos, às vezes grossos, ele alerta os caçadores para se protegerem de perigos na floresta, como, também, sinaliza aos curandeiros da aldeia que estão tratando de algum doente em estado grave para não desistirem da cura.

A lenda A Porta do Palácio encantado narra uma história sobre a morada dos Encantados, que, segundo acredita o povo Pankararu, são indígenas que passaram por um processo de encantamento sem passarem pela morte. A lenda diz que um indígena ao passar por uma nascente ouviu um som, como alguém que chamava sua atenção dando psiu de forma repetida. Quando ouviu o som chamando-o, o indígena olhou para cima e viu uma

imagem de uma bela índia no alto de uma porta de pedra na entrada do Palácio Encantado. O indígena chamou um compadre seu, que se assustou ao ver a imagem, o que levou a índia a lançar uma pedrinha nas ancas do homem que ironizou a imagem, deixando-o aleijado, por não acreditar que a nascerça é onde moram os Encantados.

O segundo passo para a aplicação da nossa intervenção foi a escolha do ano e turma de alunos. Escolhemos uma turma do ano final do Ensino Fundamental, Ciclo II, por se tratar de alunos que apresentariam um nível de discussão mais elaborado, já que estavam no período de transição para o Ensino Médio. Mais do que isso, a escolha se deu pelo fato de que a maioria deles reside no campo, que lida diariamente com a terra para ajudar no sustento de suas famílias. Nesse sentido, eles poderiam se identificar com a realidade de muitos indígenas Pankararu, que, também, são lavradores. Em geral, são estudantes carentes do mínimo para sobreviver, cujos pais são dependentes ou dos programas de renda mínima promovidos pelo Governo Federal ou de aposentadoria e pensão, sem perspectiva de emprego, a não ser a alternativa de serem explorados como mão de obra barata no trabalho braçal em roçados dos poucos fazendeiros da região. Alguns discentes cuja família tem a renda mensal, que atinge, muitas vezes, à metade de um salário mínimo, que é utilizada por seus pais no sustento domiciliar. Nesse sentido, considerando a realidade social da maioria dos estudantes, bem como, a possibilidade de reconhecimento identitário a partir do seu lugar cultural, promover para eles a leitura de lendas indígenas seria oportunizar-lhes uma nova perspectiva de leitura, tendo como base o modelo cultural de leitura (GOMES, 2012), que propõe a partir da interdisciplinaridade, o reconhecimento das identidades e a valorização da alteridade, bem como, o modelo de leitura subjetiva (ROUXEL, 2013), que postula a subjetividade como elemento essencial para o prazer da leitura.

O terceiro e último passo para iniciar a nossa intervenção foi verificar as possibilidades de suportes materiais que a escola e os alunos dispunham para a aplicação das atividades. A opção pelo caderno como suporte para o registro das impressões subjetivas dos discentes, bem como das suas opiniões de crítica cultural sobre o texto, se deu por força do contexto da aplicação do trabalho. Dos dezesseis alunos da turma, apenas seis dispunham de celulares. Além disso, a escola não disponibilizava o acesso à Internet para os alunos. Acrescente-se a isso, os equipamentos multimídia, como data-show e aparelho e caixas de som não estavam em funcionamento. Diante dessa situação de precariedade, orientamos os discentes para que recorressem ao suporte comum e de fácil acesso a todos: o caderno. Esse instrumento, embora de uso tradicional, atendeu às nossas expectativas, no sentido de levar a todos os discentes da turma escolhida, a nossa proposta de leitura literária.

A nossa prática de intervenção teve como metodologia Sequências expandidas adaptadas a partir da proposta de Sequência Expandida de Cosson (2014). Essa Sequência sugere sete momentos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Desse processo sugerido pelo autor, adaptamos ao contexto de nossa prática de leitura literária de lendas, principalmente, as etapas de leitura, interpretação, contextualização e expansão. Adaptamos a motivação ao momento de leitura subjetiva do texto a partir de questionamentos pertinentes, no sentido de propiciarmos aos alunos o primeiro contato com o texto base, ou seja, a lenda indígena proposta para leitura e interpretação. Utilizamos o próprio texto base para a introdução da leitura. No passo seguinte, propomos questões norteadoras para contextualização temática e interpretação do texto. Logo após, visando expandir o conhecimento dos alunos, propomos um texto de uma linguagem diferente, uma letra de música para cada oficina de leitura, que propiciasse o diálogo com o texto base, pois, conforme Cosson “o trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. (COSSON, 2014, p. 147)” Para isso, utilizamos algumas questões para que os alunos pudessem fazer a conexão entre os textos, bem como, expandir os seus conhecimentos sobre a temática proposta das lendas.

Para efeito de análise da impressão avaliativa nas Sequências Expandidas optamos pelo relato oral dos alunos a respeito das experiências que lhes foram suscitadas durante as leituras das lendas. Nesse sentido, valorizamos a subjetividade de cada discente, a importância de suas emoções e sentimentos (ROUXEL, 2013) quando do ato da leitura, assim como, a oralidade e a memória como elementos relevantes da cultura indígena. Fatores esses que estão ligados à subjetividade do leitor, pois, ao recorrer à memória quando se expressa, principalmente, de forma oral, relata suas emoções durante a leitura, cujas impressões subjetivas são permeadas pelas identificações identitárias e culturais a partir do lugar social do leitor (GOMES, 2012).

Para o registro das respostas, solicitamos aos alunos que pontuassem no caderno, pois esta se nos apresentou como a possibilidade mais prática e comum a todos eles, por força de que poucos alunos possuíam celular, além do mais, a unidade escolar não disponibilizava conexão de Internet para os discentes.

A seguir, apresentaremos sucintamente como se sucederam os principais momentos das Sequências expandidas, bem como, algumas sugestões pedagógicas como possibilidades abertas para o professor, que assim o deseje, possa adaptá-las em sua realidade escolar. Logo

após, apresentaremos um quadro com o conjunto dessas Sequências seguido pela descrição das atividades de cada uma delas.

A Sequência Expandida I aconteceu em três momentos. No primeiro momento, lançamos um desafio: os alunos fizeram a leitura de fragmentos de enigmas sobre as lendas Iara e Vitória-Régia. No segundo momento os alunos responderam e anotaram no caderno algumas questões sobre o que eles conheciam a respeito do gênero lenda. No terceiro momento, eles leram e interpretaram algumas imagens de indígenas em diferentes contextos sociais, em seguida puderam expandir a sua perspectiva de leitura a partir de algumas questões que apresentamos, no sentido de aproximá-los da cultura indígena.

Essa Sequência Expandida que utilizamos em nossa intervenção é apenas uma das possibilidades de prática pedagógica, o que vale dizer que o professor, dependendo do contexto e do objetivo que queira alcançar, poderá adaptá-la para outras turmas ou criar novas alternativas. Uma das possibilidades é a de o professor criar enigmas a partir de diversas lendas, como, por exemplo, O boto, O Curupira, O boitatá, bem como, se assim o quiser, usar outros suportes de apresentação dos fragmentos de texto dos enigmas, como cartolina, papel madeira, ou até mesmo um projetor de imagens, como o data-show, caso a escola tenha esse equipamento multimídia à disposição para suporte pedagógico. Outra alternativa é o professor apresentar um repertório de textos materializados de lendas, na íntegra, para cada aluno escolher um texto e criar enigmas para a turma decifrar, o que seria uma ótima possibilidade de dinamização de leitura.

A Sequência Expandida II ocorreu em quatro momentos: no primeiro, os alunos fizeram a leitura subjetiva e socializaram os sentimentos que essa leitura lhes suscitou. No segundo, procederam a interpretação da lenda a partir da identificação de características da lenda; no terceiro, a contextualização foi feita pelos discentes a partir de questões temáticas; e no quarto, expandiram a leitura por meio de questões referentes à cultura indígena.

Essa Sequência Expandida, a exemplo da primeira, é apenas uma das possibilidades pedagógicas. A nossa intervenção foi direcionada para uma turma do 9º ano, entretanto, isso não quer dizer que a nossa proposta esteja engessada, cristalizada, sem nenhuma abertura para novas possibilidades de aplicação para outras turmas entre o 5º e o 9º, ao contrário, nossa proposta se traduz em um convite para inovações pedagógicas. Como dissemos anteriormente, o professor, dependendo da realidade da turma que ele pretenda aplicar a nossa Sequência Expandida, poderá assumir outros critérios, como, por exemplo, o nível de leitura dos alunos. Assim, caso o docente queira adaptar a nossa proposta para uma turma com um nível menos evoluído de leitura, poderá elaborar questões menos complexas voltadas para o contexto desse

público-alvo, tornando nossa Sequência perfeitamente adaptável ao contexto educacional que os discentes estiverem inseridos, do 5º ao 9º ano.

Como uma das possibilidades de contextualização temática e de expansão, no terceiro e quarto momentos respectivamente, o professor poderá propor aos alunos uma letra de música que tenha ligação com o tema da lenda explorada na Sequência, no sentido de que eles possam identificar a relação temática entre as duas obras buscando ampliar a perspectiva de leitura crítica e cultural. Nesse caso, o professor terá a oportunidade de propiciar à turma um momento de sonorização da música para dinamizar mais esse processo. Tendo em vista expandir o olhar do aluno a partir da identificação de pontos de contato temático entre os textos, o educador poderá, ainda, fazer uso de imagens que possa estabelecer alguma relação com a letra da música e a lenda.

A Sequência Expandida III ocorreu em quatro momentos: no primeiro, os alunos procederam a leitura subjetiva e a socialização das possíveis evocações suscitadas durante a recepção do texto; no segundo, fizeram a interpretação do texto a partir da identificação de características da lenda; no terceiro, contextualizaram tematicamente a lenda a partir de questões propostas; e no quarto, produziram a expansão da leitura provocada por questões para reflexão crítica referente à cultura indígena.

Nessa sequência, uma das possibilidades para o professor lidar com o momento de expansão de conhecimentos dos alunos será a utilização do celular, caso a maioria da turma tenha esse dispositivo móvel e a escola disponibilize o acesso à internet para os alunos. Assim, o docente poderá solicitar para que eles pesquisem, em sites de busca, alguma letra de música ou imagem que se associe tematicamente à lenda, em seguida, pedir que cada um exponha oralmente associação do texto que pesquisou com a letra da música e a lenda para a turma. Esta é uma oportunidade de instigá-los a descobrir, por eles mesmos, outros textos que possam expandir os seus conhecimentos por meio de novas associações temáticas com o texto base. Porém, a depender das circunstâncias e do encaminhamento da sua prática pedagógica, o educador poderá orientar os alunos para que façam a pesquisa, em sites previamente selecionados por ele, assim que tiverem acesso a alguma rede wifi disponível.

A Sequência Expandida IV ocorreu em quatro momentos: no primeiro, os alunos fizeram a leitura subjetiva e socializaram as evocações suscitadas durante a leitura do texto; no segundo, interpretaram o texto a partir da identificação de características da lenda; no terceiro, procederam a contextualização temática a partir de questões propostas; e no quarto, fizeram a expansão da leitura provocada por questões referentes à cultura indígena. Ainda no quarto momento, para finalizar, promovemos um debate oral, orientado por questões

propostas, no qual os discentes socializaram suas experiências e os conhecimentos que adquiriram durante as Sequências expandidas.

Nessa Sequência Expandida final, o professor poderá fazer uso das possibilidades apresentadas nas Sequências anteriores. Para concluí-las fica aberta a possibilidade de o educador, ao invés de fazer um debate oral com a turma, solicitar aos alunos que façam um resumo escrito no caderno sobre o processo de aprendizagem ou pedir para que eles escrevam em uma folha de papel madeira ou cartolina e exponham oralmente na sala de aula. O docente poderá, ainda, promover um momento de leitura literária das lendas indígenas por meio de uma exposição mais ampla, no pátio da escola, escolhendo, antecipadamente, três alunos da turma, para que cada um faça a leitura de uma das lendas aplicadas nas Sequências Expandidas. Em seguida, abrir um momento para os alunos exporem suas experiências e conhecimentos adquiridos durante a prática de intervenção. Essa exposição abriria a possibilidade de motivar educadores da escola, não somente os da área de linguagens, mas, também, os da área de humanas, a aplicarem a seus alunos, com as devidas adaptações aos contextos de suas turmas, a nossa proposta para a intervenção de leitura literária de lendas.

3.1 Sequência expandida para a intervenção de leitura literária de lendas indígenas.

A nossa prática de intervenção baseada em Sequência Expandida, além de incentivar a leitura literária de lendas indígenas, busca suscitar para a importância da valorização da subjetividade do aluno (ROUXEL, 2013), assim como, para a relevância da valorização do lugar social atual do discente como ponto de partida para uma leitura crítica que priorize o local cultural de leitura como um ambiente formativo de novos sujeitos conscientes das diferenças enquanto perspectiva cultural de convivência (GOMES, 2012). O discente, uma vez tendo a oportunidade de desenvolver o seu senso crítico a partir da leitura literária na perspectiva subjetiva e cultural, terá aberto uma nova perspectiva de construção de sua cidadania. A seguir, apresentamos as Sequências Expandidas para a intervenção de leitura literária de lendas indígenas.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA I

- Finalidade da Sequência Expandida: ativar conhecimentos prévios a respeito de lenda e aproximar os alunos da cultura indígena a partir da percepção da identidade indígena.
- Tempo previsto para realização: duas aulas.
- Textos de referência: lendas Iara e Vitória-Régia.
- Proposição temática para possíveis discussões: autoria indígena e identidade indígena.
- Estratégias de organização espacial da sala de aula: em semicírculo.

PRIMEIRO MOMENTO (mobilização inicial): iniciamos com a distribuição para cada aluno, de um envelope fechado contendo dois enigmas, o enigma 1 e enigma 2, para que o discente pudesse desvendar de qual personagem se tratava cada enigma. Propomos esse desafio a partir dos personagens das lendas Iara e Vitória-Régia. Por se tratar de personagens da cultura indígena, não antecipamos essa informação; deixamos que os próprios alunos associassem o enigma ao personagem.

Orientação: Estimados alunos: leiam atentamente, em voz baixa, os fragmentos dos enigmas. Em seguida, tentem descobrir “Quem é o personagem”. Logo após vocês decifrarem os enigmas, podem revelá-los oralmente para a turma. Esse momento é muito importante, pois servirá de base para o momento seguinte.

ENIGMA 1

Moça linda que vive nas águas. Gosta de brincar com os peixinhos, tem longos cabelos, canta e encanta os moços que a veem. As índias velhas pedem aos filhos para não se aproximarem dela, pois gosta de afogá-los.

ENIGMA 2

Jovem índia que cismou em ser estrela foi ao encontro de seu amado na lagoa grande e transformou-se em uma linda flor. Sua folha tem o formato de um círculo com as bordas levantadas. Flutua sobre as águas da região amazônica.

SEGUNDO MOMENTO (mobilização de conhecimentos prévios):

Orientação: Agora, que já decifraram os enigmas, tentem lembrar-se desses textos, a partir dos conhecimentos prévios de vocês, e respondam:

1. “Em que tipo de texto esses personagens costumam aparecer?”
2. “O que mais vocês sabem sobre esse tipo de texto?”
3. “Vocês conhecem quem escreveu essas lendas?”

TERCEIRO MOMENTO: distribuimos para os alunos, coletivamente, cópias impressas de três imagens fotográficas de indígenas, em diferentes contextos (anexo c). Em seguida, acionamos a seguinte orientação pontuada na lousa, para que todos pudessem visualizar melhor. Logo após a discussão, encerramos essa Sequência Expandida.

Orientação: Caro aluno: observe atentamente as imagens fotográficas e respondam as seguintes perguntas:

4. O que vocês vêem em cada imagem? O que as pessoas estão fazendo? Como elas estão vestidas?
5. Que reações vocês sentiram ao verem cada imagem? (Espanto? Indiferença? Distanciamento cultural? Afinidade?)
6. Quem são as pessoas que aparecem nas fotografias?
7. Será que essas pessoas são indígenas ou não indígenas?

SEQUÊNCIA EXPANDIDA II

➤ Finalidade da Sequência Expandida: exercitar a leitura literária, identificar

características da lenda e refletir a respeito de temáticas da cultura Pankararu.

- Tempo previsto para realização: duas aulas.
- Textos de referência: lenda Umbu.
- Proposição temática para possíveis discussões: memória e identidade indígena.
- Estratégias de organização espacial da sala de aula: em semicírculo.

PRIMEIRO MOMENTO: iniciamos com a distribuição de cópias da lenda proposta para a leitura. Em seguida, propusemos a leitura silenciosa. Depois da leitura, conversamos com os alunos a respeito das sensações suscitadas em cada um durante a leitura. Os relatos sobre o texto lido e os comentários sobre as questões apontadas foram procedidos oralmente, com o registro escrito no caderno dos discentes, para socialização das respostas.

ROTEIRO DE LEITURA 1

Orientação inicial: Estimados alunos, agora que já leram a lenda, apresentamos alguns questionamentos que servirão de base para orientar as suas reflexões sobre o texto e a troca de ideias entre vocês. Os comentários poderão ser feitos oralmente, porém, o registro escrito desses comentários no caderno é importante para o momento da socialização. Para a sua reflexão e a troca de ideias com os colegas, siga o roteiro abaixo:

- a) Quais sensações a leitura da lenda Umbu provocou em você? Estranhamento? Inquietação? Distanciamento cultural? Curiosidade? Alteridade?

SEGUNDO MOMENTO Após a socialização das impressões dos alunos sobre a lenda, apresentamos, oralmente, algumas perguntas para eles identificarem algumas características da lenda Umbu, como autoria coletiva, os grafismos e o elemento maravilhoso. Em seguida, abrimos a discussão para que cada comentasse sobre essas características.

- a) Identifique na lenda, palavras e/ou expressões que indiquem a autoria coletiva do texto.
- b) O que você observa nos desenhos, nas pinturas, nas cores? Esses grafismos mostram o que a história conta? Comente.

- c) A lenda apresenta um elemento maravilhoso, sobrenatural, que só pertence ao universo cultural do povo Pankararu. Reflita sobre esse aspecto e destaque do texto o elemento inexplicável.

TERCEIRO MOMENTO: Propomos para reflexão dos alunos questões a respeito de temáticas presentes na lenda, como a memória, a valorização da natureza e costumes religiosos. Em seguida, discutimos esses temas, coletivamente.

- a) O narrador diz logo no início da primeira parte da lenda, que “Os nossos pais falam...” Ao ler essa expressão, você acha que a lenda está ligada apenas ao passado ou continua presente na memória do povo indígena Pankararu?
- b) A lenda apresenta a valorização do Umbu. O que a valorização desse fruto significa para a cultura Pankararu?
- c) No segundo parágrafo da lenda, o narrador fala que “os primeiros umbus encontrados serão levados, com muito cuidado, para a casa do pajé para serem flechados.” Que aspecto da cultura Pankararu é possível identificar nesse trecho da lenda? O que esse trecho revela sobre a memória do povo Pankararu?

QUARTO MOMENTO: Após o compartilhamento de ideias sobre algumas temáticas da lenda, apresentamos para os alunos alguns questionamentos, a seguir, para possíveis reflexões a respeito da cultura indígena Pankararu, como identidade indígena e alteridade. Depois das reflexões, abrimos espaço para que cada um fizesse seus comentários sobre a cultura desse povo, considerando a pertinência dos questionamentos propostos. Cada aluno pode expor suas opiniões em diálogo com os colegas e o professor. Depois da socialização, encerramos a Sequência.

- a) A lenda mostra uma imagem do indígena como uma pessoa real, concreta, ou alguém com uma imagem idealizada, oculta, distante da realidade?

- b) A lenda apresenta o umbu, um fruto que faz parte da cultura indígena Pankararu. O cultivo do umbu faz parte da cultura da região onde você mora?
- c) A partir da leitura da lenda, identifique um trecho que mostre uma das características da identidade do indígena Pankararu, como agricultor.
- d) A alteridade é o respeito para com o outro e a cultura do outro. Você acha que a alteridade é um dos elementos da identidade indígena? Comente.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA III

- Finalidade da oficina: exercitar a leitura de lendas, identificar características da lenda, além de refletir e discutir temáticas a respeito da cultura indígena.
- Tempo previsto para realização: duas aulas.
- Textos de referência: lenda O Pai do mato ou Caipora assobiador.
- Proposição temática para possíveis discussões: memória e identidade indígena.
- Estratégias de organização espacial da sala de aula: em semicírculo.

PRIMEIRO MOMENTO: iniciamos com a distribuição de cópias da lenda proposta para a leitura. Em seguida, propusemos a leitura silenciosa. Depois da leitura, conversamos com os alunos a respeito das sensações suscitadas em cada um durante a leitura. Os relatos dos alunos sobre o texto lido e os comentários sobre as questões apontadas foram procedidos oralmente e o registro das respostas no caderno.

ROTEIRO DE LEITURA 2

Orientação: Estimados alunos, agora que já leram a lenda, apresentamos alguns questionamentos que servirão de base para orientar as suas reflexões sobre o texto e a troca de ideias entre vocês. Os comentários poderão ser feitos oralmente, porém, o registro será escrito no caderno. Para a sua reflexão e a troca de ideias com os colegas, siga o roteiro

abaixo:

- a) Quais sensações a leitura da lenda O Pai do mato ou Caipora assobiador provocou em você? Estranhamento? Inquietação? Distanciamento cultural? Curiosidade? Alteridade?

SEGUNDO MOMENTO: Acompanhamos atentamente as colocações dos alunos sobre as impressões que tiveram durante a recepção do texto. Em seguida, apresentamos, oralmente, algumas perguntas para os alunos identificarem características como autoria coletiva e grafismo presentes na lenda proposta para leitura. Em seguida, discutimos esses aspectos, coletivamente.

- a) Identifique na lenda, palavras e/ou expressões que indiquem a autoria coletiva do texto.
- b) O que vocês veem nos desenhos, nas pinturas, nas cores? Os grafismos mostram o que a história conta? Comente.

TERCEIRO MOMENTO: Depois da socialização sobre características da lenda, propomos questões a respeito de algumas temáticas presentes na lenda, como a valorização da natureza e elemento maravilhoso. Em seguida, discutimos esses aspectos, coletivamente.

- a) Por que a lenda apresenta vários desenhos de árvores verdes, de flores, de animais, de aves?
- b) A lenda fala sobre um mistério que pertence ao imaginário Pankararu e que faz parte da cultura desse Povo. Que mistério é esse? Lendas que apresentam mistérios fazem parte, também, da cultura onde você mora?

QUARTO MOMENTO: Após o compartilhamento de ideias sobre algumas características da lenda, apresentamos alguns questionamentos para possíveis reflexões a respeito da cultura indígena Pankararu, como identidade indígena, alteridade e memória. Depois socializamos as reflexões dos alunos. Abrimos espaço para que cada um fizesse seus comentários sobre a

cultura Pankararu, considerando a pertinência dos questionamentos propostos. Cada aluno pode expor suas opiniões em diálogo com os colegas e o professor. Depois da socialização, encerramos a oficina.

- a) Um dos desenhos da lenda representa um indígena vestido com trajes comuns, de calça e camiseta, deitado ao lado de uma árvore. Esse indígena vestido com essa roupa representa a identidade do povo pankararu? Reflita sobre isso e comente.
- b) A alteridade é o respeito para com o outro e a cultura do outro. Diante do texto que você leu, reflita e comente, quem seria esse outro diferente de cada um de nós?
- c) O que faz a lenda Pankararu resistir ao tempo e continuar presente na cultura desse povo é a memória. Identifique na lenda um trecho que confirme essa afirmação.

SEQUÊNCIA EXPANDIDA IV

- Finalidade da Sequência Expandida: exercitar a leitura literária, identificar características da lenda e refletir a respeito de temáticas da cultura Pankararu.
- Tempo previsto para realização: duas aulas.
- Textos de referência: lenda A Porta do palácio encantado.
- Proposição temática para possíveis discussões: identidade indígena e alteridade.
- Estratégias de organização espacial da sala de aula: em semicírculo.

PRIMEIRO MOMENTO: iniciamos com a distribuição de cópias da lenda proposta para a leitura. Em seguida, propusemos a leitura silenciosa. Depois da leitura, conversamos com os alunos a respeito das sensações suscitadas em cada um durante a leitura. Logo após, apresentamos alguns questionamentos para possíveis reflexões a respeito da cultura indígena. Os relatos sobre o texto lido e os comentários sobre as questões apontadas foram procedidos oralmente, sendo necessário o registro escrito no caderno para socialização.

ROTEIRO DE LEITURA 3

Orientação inicial: Estimados alunos, agora que já leram a lenda, apresentamos alguns questionamentos que servirão de base para orientar as suas reflexões sobre o texto e a troca de ideias entre vocês. Os comentários poderão ser feitos oralmente, mas o registro escrito no caderno é necessário para a socialização das respostas. Para a sua reflexão e a troca de ideias com os colegas, siga o roteiro abaixo:

- a) Quais sensações a leitura da lenda provocou em você? Estranhamento? Inquietação? Distanciamento cultural? Curiosidade? Alteridade?

SEGUNDO MOMENTO: Socializamos as experiências dos alunos e solicitamos que cada um fizesse suas observações sobre as sensações que tiveram a respeito da leitura da lenda. Em seguida, discutimos, a partir da leitura da lenda proposta, algumas características da lenda como a autoria coletiva e os grafismos presentes no texto.

- a) Identifique na lenda, palavras e/ou expressões que indiquem a autoria coletiva do texto.
- b) O que vocês vêem nos desenhos, nas pinturas, nas cores? Os grafismos mostram o que a história conta? Comente.

TERCEIRO MOMENTO: Após o compartilhamento de ideias sobre características da lenda, propomos para reflexão dos alunos questões a respeito de temáticas presentes na lenda, como a valorização do sagrado, alteridade e identidade Pankararu. Em seguida, discutimos esses temas, coletivamente.

- a) No início da lenda, o narrador diz que um Pankararu ao passar por uma nascente, ouviu um som, parecendo alguém o chamando. A partir da leitura da lenda, o que significa nascente para o povo Pankararu?
- b) No último parágrafo da lenda, o narrador fala que a índia jogou uma pedrinha que

bateu na cintura do homem, aleijando-o, por não ter acreditado que na nasença é onde moram os encantados Pankararu. A partir do princípio da alteridade, em sua opinião, o indígena ao duvidar do que viu desrespeitou a herança cultural do seu povo? Comente.

- c) A lenda fala a respeito da morada dos Encantados, uma entidade sagrada para os indígenas Pankararu. O culto aos Encantados está ligado à memória e à identidade do povo Pankararu. Em sua opinião, o respeito ao sagrado faz com que o indígena Pankararu seja uma pessoa com uma imagem idealizada, fora da realidade ou uma pessoa comum, concretizada no cotidiano da aldeia?

QUARTO MOMENTO: Propomos algumas questões como orientação para que os alunos socializassem os conhecimentos adquiridos durante as Sequências Expandidas.

- 1) Que sentimento(s) essas lendas despertaram em você?
- 2) Com qual lenda vocês se identificaram mais e por quê?
- 3) Depois que vocês leram as lendas Pankararu, o que elas têm em comum?
- 4) Agora, que vocês adquiriram alguns conhecimentos sobre as lendas Pankararu, a leitura dessas lendas continua da mesma forma ou mudou alguma coisa?
- 5) A leitura das lendas indígenas Pankararu a partir da alteridade ajudou você a ter outro olhar sobre a cultura indígena?

3.2 Caracterização da área de pesquisa

O Centro Educacional Zenor Pereira Teixeira está situado na área rural, atendendo além dos moradores da própria Comunidade, estudantes de Povoados adjacentes, tendo, assim, um público-alvo socialmente diversificado, com seus costumes, visões de mundo e de objetivos de vida.

No seu entorno, há a existência de casas residenciais e comerciais, bares, posto médico, padaria. O Povoadado não possui ruas pavimentadas e nem saneamento básico (coleta se dá por fossas sépticas) e com pouca arborização. No geral, a comunidade participa dos

eventos promovidos pela escola. As comunidades do entorno da escola apresentam deficiências de infraestrutura e de desenvolvimento, boa parte da renda familiar provém dos repasses promovidos pelos programas Sociais do Governo federal (particularmente o Bolsa Família) e da previdência Social (aposentadorias e pensões) ou da produção agrícola. Infelizmente, há uma grande dependência do poder Público nesse quesito; outros são trabalhadores autônomos ou prestam serviços temporários ao município, e desempregados.

3.3 Caracterização da escola

O Centro Educacional Zenor Pereira Teixeira, Instituição Pública de Ensino, mantida pelo município de Santa Brígida-BA., foi fundada em 28 de março de 2000. Está dividida em dois prédios, onde se oferece Educação Infantil e Ensino fundamental, ciclo II, atendendo 372 estudantes, no período diurno. No prédio principal é ofertado o Ensino regular do 6º ao 9º ano. No anexo, a educação infantil e ensino fundamental, ciclo I.

O quadro de professores do Centro Educacional Zenor Pereira Teixeira é composto por 19 professores, sendo que 18 são do quadro efetivo e 01 contrato temporário. 17 possuem pós-graduação, 01 está cursando graduação. Há 01 Coordenador pedagógico, uma gestora, e uma secretária, além do pessoal de apoio da Cantina e da limpeza.

3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

O corpo discente do Centro Educacional Zenor Pereira Teixeira é composto por uma diversidade de pessoas que residem, todas, na área rural do município. Geralmente, são de baixa-renda, com faixa etária entre 05 a 19 anos, matriculado no Ensino Regular, cujas turmas são compostas, inclusive, por estudantes com déficit intelectual. A Escola tem índices elevados de Distorção idade-série, a saber: 15% nos anos iniciais, 51% nos anos finais, e, no geral, 46%. (dados do ano de 2017), bem acima dos parâmetros do CNE – Conselho Nacional de Educação, que são de 22%. Esta Distorção é provocada diretamente pelo abandono e evasão escolar que na escola está na taxa de 11% e são vários os fatores, sendo os mais frequentes: falta de interesse / desestímulo e ainda doenças/dificuldades dos estudantes, ajudar os pais em casa ou no trabalho da roça, necessidade de trabalhar. É notável, em alguns casos, a desestruturação familiar, a carência financeira e o comportamento disciplinar inadequado. Estes são os fatores que diretamente interferem no desempenho escolar dos alunos da Escola, na qual atuamos como docente.

3.5 Descrição das atividades.

A experiência didática envolvendo temas ligados à cultura indígena, tendo como base lendas indígenas, junto a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, visa, sobretudo, potencializar o letramento cultural desses alunos, ao tempo em que busca aproximá-los da temática indígena, ainda marginalizada no contexto escolar.

Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, os quais, por serem adolescentes, já possuem um histórico memorial apurado, requer do professor sensibilidade, não menos apurada, para lidar com atividades voltadas para a leitura literária, uma vez que a leitura é ativada a partir das subjetividades e singularidades do sujeito leitor.

A leitura constitui-se, para nós, como uma prática cultural, pois contribui para a formação do senso crítico do leitor, bem como, possibilita a esse leitor, a partir do seu lugar social, ampliar o seu olhar para além dos seus limites de expectativa de leitura. Essa prática de leitura se constrói a partir da crítica social que o leitor faz do texto literário, tendo em vista a sua formação de leitor cultural (GOMES, 2011). Tendo em vista essa formação, consideramos, a partir do modelo cultura de leitura de Gomes, a leitura como interdisciplinaridade, uma vez que a intersecção entre a literatura e disciplinas de outras áreas, a exemplo de humanas, contribui para a perspectiva cultural de leitura (GOMES, 2012, p. 171). Nesse sentido, consideramos a leitura como um espaço de interdisciplinaridade, um lugar de formação do senso crítico, não somente do aluno, bem como, do professor.

Reconhecemos, ainda, a partir do modelo cultural de leitura, a leitura como valorização do lugar cultural do sujeito leitor, bem como, a valorização de sua identidade de leitor cultural, que busca, na construção de sua crítica cultural do texto literário, considerar as diferenças identitárias, a partir da apreciação da alteridade (GOMES, 2011), pois, conforme Gomes, o modelo cultural considera

a leitura como uma opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual. Tal pedagogia da leitura cultural valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classe, de raça, de gênero, de sexualidade etc. (GOMES, 2012, p. 16).

Uma prática de leitura cultural que valorize a alteridade possibilita ao leitor ampliar o seu olhar para uma nova perspectiva de leitura, a da recepção crítica, que considera o lugar cultural do leitor no momento da recepção do texto tornando esse leitor capaz de respeitar as diferenças culturais que o texto apresenta. Essa nova perspectiva de leitura provoca nesse

leitor uma transição do lugar comum, no qual se encontrava, enquanto zona de conforto provocada pela leitura superficial, para o lugar de leitor crítico, sendo esse local o próprio ambiente onde gravitam as experiências sociais desse leitor, as quais contribuem para potencializar e dinamizar a sua leitura crítica.

O leitor cultural, com suas subjetividades, produz sua leitura crítica a partir do seu espaço sociocultural, no qual vivencia, cotidianamente, com a influência dos conhecimentos prévios de mundo adquiridos ao longo de sua trajetória histórica, tendo em vista a construção e o fortalecimento de sua identidade de leitor crítico, ao mesmo tempo em que busca uma interpretação que torne transparente as questões identitárias através da recepção crítica de textos, questões como a alteridade e as distinções de identidade em suas distintas conexões de classe sociais, de etnias, de gênero, de sexualidade, dentre outras. Portanto, na recepção crítica do texto, o leitor cultural tem uma consciência crítica que busca proceder a uma leitura que valorize sua vivência como sujeito leitor, como cidadão que, conforme Gomes (2011),

reconheça as fronteiras identitárias e passe a produzir o saber de um lugar atual. Ele deve deixar para trás as velhas performances preconceituosas de identificação social para legitimar a diferença como prática de aprendizagem contínua. Assim, o lugar da leitura é um espaço para formação de cidadãos conscientes da diferença como uma possibilidade cultural de relacionamento (GOMES, 2011, p. 8).

O lugar da leitura é um espaço no qual circula, também, a subjetividade do leitor. Nesse sentido, reconhecemos a leitura enquanto valorização da subjetividade, dos sentimentos que a leitura provoca, suscita no leitor real, concreto, empírico, pois, como diz Rouxel, “esses sujeitos leitores estão bem presentes nas nossas salas de aula e em nossas classes (ROUXEL, 2013, p. 20).” Na leitura literária é importante a perspectiva da subjetividade para a formação da personalidade do leitor, principalmente, do leitor cultural, do leitor real, uma vez que a experiência pessoal que ele faz durante a recepção do texto literário, a partir do seu lugar cultural, pode contribuir de maneira significativa nesse processo formativo, pois, como afirma Rouxel,

Fruto de um encontro eficaz, pessoal e íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade (ROUXEL, 2014, p. 22).

A leitura literária, ao proporcionar uma experiência estética na formação do leitor, constitui-se, assim, de maneira singular, em um lugar prazeroso de novas descobertas, tanto do leitor consigo mesmo, como do outro e da cultura do outro. Para tanto, questões ligadas à

subjetividade poderão contribuir na recepção do texto literário, pois, conforme Rezende, “Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilharem muitos dos sentidos construídos durante suas leituras” (REZENDE, 2013, p. 7) Nesse sentido, o leitor cultural, com sua trajetória de vida, suas memórias, suas vivências pessoais e interpessoais, pode perceber os sentimentos e emoções que lhes afloram durante a leitura e, assim, fortalecer o seu senso crítico na análise de questões sociais e culturais ligadas ao texto.

No sentido de contribuímos para a formação do sujeito leitor, trabalharmos atividades que lidem com a subjetividade do aluno (ROUXEL, 2014) faz com que oportunizemos ao discente a capacidade de ampliar o seu processo de humanização, pois, na recepção do texto literário, esse aluno-leitor poderá ter sensações que o ajudem a desenvolver traços de sua personalidade. Para lidarmos com a leitura pelo viés da subjetividade é importante o envolvimento do discente, pois, sem a sua contribuição essa atividade com o texto poderá ser improdutiva. A participação dele no processo de construção do sujeito leitor é indispensável, uma vez que durante a leitura do texto literário, o aluno-leitor a partir do seu lugar cultural (GOMES, 2011) tem à sua frente um campo aberto de identificações que o texto lhe apresenta. Nesse sentido, esse estudante poderá ou não se identificar significativamente com algum elemento do texto. No caso da lenda indígena, esse componente de identificação poderia ser algum traço que revele a identidade indígena, como a memória e a alteridade, por exemplo.

Aspectos relevantes da identidade indígena, como a memória e a alteridade perpassam algumas características presentes na lenda indígena do povo Pankararu como a autoria coletiva, a linguagem dos grafismos, a valorização da natureza, o elemento maravilhoso, o respeito ao sagrado, entre outros. Por isso, quando o indígena dessa etnia se refere à sua identidade, quer fazer referência à memória dos seus antepassados, bem como, ao respeito pelo outro, seja indígena ou não indígena, e, também, à valorização pelas diferentes culturas, não somente, dos diversos povos indígenas, mas, igualmente, das diferentes culturas dos não indígenas.

Para esses indígenas, o cultivo da memória e da alteridade como elementos fundantes da sua identidade, se fortalece, desde os primeiros anos de vida, como herança cultural. Nesse sentido, quando suas lendas não apresentam autoria individual, mas coletiva, elas querem transmitir a ideia de fortalecimento identitário, pois, mesmo que as suas lendas tenham sido escritas por um grupo de professores e lideranças das aldeias, todos da comunidade são

responsáveis pela autoria coletiva desses textos. Esse senso coletivo de autoria está ligado, por sua vez, à preservação da memória coletiva desse povo.

À memória e à identidade indígena Pankararu tem ligação estreita a linguagem dos grafismos, pois esta, quando apresentada nas lendas, revelam a história contada pelos mais antigos das aldeias, atualizada pela memória, a qual, por sua vez, fortalece a identidade nativa, tornando a linguagem dos desenhos valorizada tanto quanto a linguagem escrita.

No aspecto da valorização da natureza, a memória e a alteridade têm presenças singulares como aspectos identitários do povo indígena, uma vez que a sua identificação com a terra, a mata, as serras, as encostas, as nascentes, os rios, os animais etc é construída e fortalecida desde a idade mais tenra, sendo esses componentes da natureza reconhecidos pelos indígenas como elementos imprescindíveis para a sua sobrevivência.

Para a Comunidade indígena, o elemento maravilhoso, o sobrenatural, o respeito ao sagrado têm uma ligação muito forte de identificação cultural. Desde os primórdios, ela preserva na memória as orientações dos anciãos sobre os valores dos mistérios existentes na mata, nas serras, nos rios, dos mistérios das moradas dos indígenas Encantados, dos mistérios dos rituais de cura, e tantos outros.

Portanto, para o indígena Pankararu, a sua identidade não passa pela fragmentação de valores, de elementos identitários isolados um do outro, pois ele considera a identidade como um conjunto de valores imbricados, herdados culturalmente do seu povo. É nesse sentido, que ele valoriza a memória, o respeito pelas diferenças, bem como a valorização da autoria coletiva de suas lendas, da linguagem dos grafismos nas lendas, da natureza, das manifestações do sobrenatural, das coisas do sagrado como elementos extremamente importantes para a afirmação de sua identidade indígena.

Diante das colocações acima sobre aspectos relevantes da cultura desse povo tradicional, para buscarmos uma aproximação com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, com a temática proposta, privilegiamos o gênero lenda, tendo como corpus lendas dessa cultura. Essa escolha, entretanto, não foi gratuita, por entendermos que textos de lendas indígenas proporcionam uma abertura à sensibilidade para a ativação da memória do sujeito leitor, tendo em vista que ele possa uma vez acionada a sua subjetividade identificar na leitura das lendas, além de elementos da memória coletiva do povo indígena, também, alguns de seus elementos culturais, como já mencionados no parágrafo anterior.

Para o propósito de aplicação da proposta de leitura literária foram necessárias três Sequências Expandidas, correspondendo cada uma a duas aulas de 50 minutos, que aconteceram no período de 02 a 10 de março de 2020. Os textos escolhidos foram as lendas

do povo Pankararu: Umbu, O Pai do mato ou Caipora assobiador e A Porta do palácio encantado. Antes de descrevermos as Sequências Expandidas, apresentaremos, a seguir, a leitura literária das lendas.

A lenda umbu faz parte da memória do povo indígena acima mencionado. Repassada de geração em geração pelos mais velhos, os chamados anciãos das aldeias, essa lenda é peculiar para esse povo indígena. Para ele, a importância do fruto umbu transcende ao sabor que esse fruto proporciona para quem o aprecia. Sua relevância é extremamente simbólica. É uma representação de bonança para essa comunidade indígena. Conforme Mura (2013, p. 336), o umbu “é particularmente apreciado e tornou-se símbolo de grande fartura, pois é a própria natureza que se encarrega de oferecê-lo com grande abundância, sem precisar do cuidado humano para o seu florescer. Essa simbologia se inscreve na cultura do plantio e da colheita que esses indígenas preservam ao longo do tempo. Para manter essa cultura, que integra a identidade desse povo, é promovido, anualmente, o ritual de maior expressão cultural da comunidade: A Corrida do umbu. Esse cerimonial, que acontece na Aldeia Brejo dos Padres, aldeia central do território indígena dessa etnia, que fica no município de Tacaratu-PE, é uma celebração de calendário que anuncia como serão as condições de colheita do plantio de legumes e frutos e prenuncia se o próximo ano será ou não de prosperidade em suas atividades agrícolas.

Segundo Matta (2009, p. 166), o ritual da Corrida do Imbu tem a sua centralidade no primeiro momento das trovoadas no qual inicia sempre a temporada de plantação. O tempo de duração dessa parte central da cerimônia é de quatro semanas, com princípio no domingo de Carnaval e de encerramento após quatro finais de semana. Entretanto, “o primeiro umbu maduro pode ser encontrado já em novembro ou dezembro, e anuncia as primeiras chuvas da estação, que são essenciais para a preparação da terra para o futuro plantio, que geralmente acontece no mês de março” (MURA, 2013, p. 336). Para cumprir o costume, quando for descoberto o primeiro umbu amadurecido serão procedidas as primeiras etapas da cerimônia, que terá como culminância a corrida.

Para os indígenas dessa cultura, a lenda narra uma história antiga sobre o fruto umbu. A lenda narra uma história na qual, segundo o narrador, os pais contam para os seus filhos que quando estes acharem o primeiro umbu na mata com um furinho, não devem chupá-lo, pois, quando anoitecer, e a mata estiver calma, os espíritos malignos podem se abrigar dentro do buraquinho do umbu. A memória indígena aparece logo no início da lenda como algo familiar aos nativos, o que o leitor poderá perceber a partir da expressão “Nossos pais falam...” na identificação do narrador como um filho ou uma filha, pois, quando os pais narram uma história para os seus filhos, essa cena, além de remeter ao passado, presentifica a memória

indígena como herança cultural, no sentido de que na lenda o verbo falar no presente do indicativo atualiza a narrativa. O fato de os índios ao encontrarem o primeiro umbu na mata com um furo não poder chupá-lo significa dizer que respeitam o aconselhamento dado pela sabedoria dos antigos, o que remete à memória da tradição cultural do povo Pankararu, uma vez que, segundo a lenda, caso não obedeçam aos conselhos dados, correrá o risco de, à noite, na calmaria da mata, os espíritos do mal se alojarem no interior do buraquinho do umbu.

A presença do sobrenatural é um aspecto comum na lenda. Os indígenas consideram os mistérios da mata desde tempos remotos e mantém um apreço singular com esse universo misterioso. O elemento maravilhoso, de encantamento, identificado na expressão “os espíritos maus”, entretanto, pode causar a sensação de estranhamento ao leitor não indígena, por este não fazer parte de uma cultura diferente como a dos nativos.

O narrador diz, no segundo parágrafo do texto, que os primeiros umbus encontrados serão encaminhados para a casa do pajé, designação essa dada ao orientador espiritual da aldeia, o que sinaliza, aqui, uma das características constantes da lenda: o respeito ao sagrado. Para o povo tradicional que preserva a lenda, considerar o sagrado significa conservar a memória dos seus ancestrais e cultivar a própria identidade indígena, não como alguém distante da realidade, porém, como um ser humano, palpável, que reconhece nos valores espirituais transmitidos pelos mais velhos uma das dimensões essenciais da sua existência.

Continua a narrativa dizendo que, depois de flechados, os umbus são oferecidos a uma pessoa anciã presente no terreiro. No outro dia, os indígenas poderão degustar do fruto e aprontar saborosos pratos. O flechamento dos umbus remete diretamente à cerimônia de abertura da Festa do Umbu, ritual caro à comunidade indígena, que antecede às chuvas de trovoadas, como premissa de novas colheitas para o ano vindouro. O ritual de flechamento dos umbus na casa do pajé pode ser considerado pelo leitor como um momento de bênçãos dos frutos, procedida pelo cuidador espiritual, para, em seguida, serem doados à pessoa mais idosa no terreiro. A presença de uma pessoa mais velha no terreiro, termo esse que significa o local onde se realiza os rituais, evidencia, mais uma vez, na lenda a valorização da memória, da ancestralidade cultural presente na pessoa mais antiga no ambiente cerimonial.

Ao acompanhar a narrativa do início ao fim, o leitor observará que houve uma trajetória com vários momentos singulares, até o narrador concluir a história lendária dizendo que no próximo dia poderá os indígenas degustarem os umbus e aprontarem saborosos pratos. No primeiro momento, um indígena acha o primeiro umbu na mata com um furinho, sendo respeitada a integralidade do fruto; em seguida, os primeiros umbus encontrados são conduzidos, cuidadosamente, à casa do pajé, termo que consiste na pessoa que tem o papel de

zelar espiritualmente da comunidade; logo depois, na casa do pajé acontece o flechamento dos umbus, o que se infere tratar-se da benção desses frutos dada pelo curandeiro da aldeia; a seguir, o oferecimento à pessoa mais velha presente no espaço cerimonial; concluindo com a possibilidade de no dia seguinte os indígenas poderem chupar os umbus e preparar saborosos pratos.

Essa sequência de momentos da lenda tendo como um narrador que pode ser identificado como um dos filhos indígenas, podendo ser considerado esse filho ou filha como a voz coletiva da comunidade, dá a impressão ao leitor de como o texto foi esteticamente construído a partir de cenas seguindo o espectro mesmo de um ritual, o que o leva a perceber que, mesmo que não tenha sido essa a intenção dos escritores da lenda, ou seja, de construir a narrativa com episódios de forma linear, fica aberta para ele essa possibilidade de interpretação do enredo da lenda Umbu, na recepção do texto.

A lenda O Pai do mato ou Caipora assobiador, narra uma história sobre um dos mistérios que existem na mata. Um desses mistérios é o aparecimento do Pai do mato ou Caipora assobiador, uma espécie de entidade sobrenatural, que protagoniza alguns eventos fantásticos, como o aparecimento em forma humana ou, também, em aparência de animal. A lenda apresenta como um dos seus aspectos o elemento maravilhoso por meio da aparição de um ser misterioso cujo nome remete ao próprio título da lenda. Esse componente inexplicável pode causar certo estranhamento ao leitor, entretanto, é algo que pertence ao imaginário indígena Pankararu. O respeito ao sobrenatural é preservado na memória como componente dessa cultura.

O narrador da lenda pode ser identificado como uma pessoa que vive o cotidiano da aldeia e que conhece bem a cultura do seu povo. Esse alguém pode ser um jovem ou um adulto que já passou por alguma experiência próxima ao sobrenatural ou convive intimamente com pessoas que tiveram sensações misteriosas.

Outro aspecto que aparece logo no início da narrativa é o da autoria coletiva da lenda. Quando os escritores da lenda, professores e lideranças, escrevem “Em nossas matas,...”, na primeira linha do parágrafo inicial, e “Sabemos que ele existe, está perto de nós,...”, na quarta linha desse mesmo parágrafo, usam o pronome possessivo na primeira pessoa do plural “nossa” e o verbo “Sabemos”, também na primeira pessoa do plural, para evidenciar o caráter coletivo da voz que narra o texto, voz essa que representa toda a comunidade indígena, pois, ao utilizar a primeira pessoa do plural, o grupo de escritores indica que não foi somente uma pessoa autora da escrita da lenda, mas, um grupo de pessoas que escreveu a história. No segundo parágrafo, logo no primeiro período, “O Encantado a gente ver em sonho...” a

expressão coletiva “a gente” e, no penúltimo período do último parágrafo, “Para os índios, a nossa principal linha é dos Encantados”, aparece o pronome “nossa” como indicativo de autoria coletiva.

O leitor poderá explorar na lenda O pai do mato ou caipora assobiador a linguagem visual, tentando perceber o diálogo entre os grafismos e o texto escrito. Para os indígenas, os grafismos são um elemento da sua identidade. Para eles, esses desenhos ganham um significado importante de tradução do texto verbal. Eles se identificam com as ilustrações, pois conseguem perceber que elas revelam o que a lenda diz, mesmo se não tivesse a presença do texto escrito. Algo que para o leitor não indígena, constitui-se em um desafio. Por isso, esse leitor é convidado a usar sua subjetividade na leitura da lenda, no sentido de buscar perceber a ligação entre as ilustrações e a narrativa escrita.

O narrador apresenta o Pai do mato ou Caipora assobiador como um ser imaginário, fantástico, que não gosta de brincadeiras e nem de quem o ironize ou o imite. O narrador diz que esse ser estranho tem vários tipos de assobios que servem de alerta para os caçadores. O assobio grosso e o fino. Por exemplo, o assobio grosso é malicioso, ou seja, um aviso negativo para que os caçadores não sigam caminho, porém, se duvidarem dele, ele os agride e também o cachorro de caça. Aqui, o leitor poderá observar que um dos aspectos do ser enigmático que a lenda apresenta é, de certa forma, apesar de agir com agressividade com quem duvidar dele, de protetor de todos os caçadores indígenas que adentram na mata para caçar, avisando-os na suspeita de algum perigo.

Esse aspecto de proteção significa para os índios o cuidado para com a vida humana, para com o outro, algo que tem uma ligação estreita com sua identidade. O leitor, ao fazer uma leitura cultural, poderá perceber esse traço identitário do povo indígena. Nesse contexto, se vê diante da possibilidade de se identificar não com o ser misterioso, fantástico, o que seria algo inimaginável, mas, sim, de se identificar com a característica de proteção e de cuidado com o próximo cultivado pelo povo nativo. Nesse sentido, o leitor percebe que a identidade do indígena está representada na lenda como uma pessoa real, concreta, uma vez que o significado de proteção está intrinsecamente ligado ao ser humano, com todas as vicissitudes do cotidiano, e não a uma representação ideal, distante da realidade. Como afirma Gomes (2011, p. 6) “o leitor cultural também pode analisar como as identidades estão representadas e que significados elas carregam no jogo ficcional”

Ainda conforme o narrador, o Pai do mato ou Caipora assobiador tem lá suas bondades, por exemplo, quando um caçador duvida dele, ele aparece em forma humana, no aspecto de um menino, cruza as pernas e fica juntando areia ao redor. Nesse contexto, aparece

com um assobio diferente, o fino, que é um aceno para quem está longe. Ele pode se manifestar, também, em aparência de animal, como um coelho, um gato. Nesse sentido, conforme a lenda, ele comanda as caças do mato.

A narrativa da lenda é ambientada no Território Pankararu, um espaço típico do campo, no qual a natureza e os animais são preservados pelos indígenas, como partes integrantes da sua cultura. Para eles, a valorização da natureza e o cuidado para com os animais é algo que se aprende desde cedo, em face dos exemplos dados, diuturnamente, por todos da família. Aqui, o leitor poderá observar que aparecem, também, dois aspectos da lenda que são a valorização da natureza e dos animais. A mutação do Pai do mato ou Caipora assobiador em forma humana e o papel de comandante das caças do mato dão a ideia de um ser que protege e preserva o campo, a floresta. Quando esse ser se transforma em um animal, seja “gatinho” ou “coelhinho”, o emprego do diminutivo “inho” dado pelos escritores da lenda pode sinalizar o afeto e o cuidado que os indígenas têm pelos animais.

Para que o Mestre Guia possa sair, o Pai do mato ou Caipora assobiador sinaliza o momento adequado. Mestre Guia se refere ao último cerimonial das Quatro corridas ou A Festa do Umbu, celebrada pela Comunidade, na aldeia principal, Brejo dos Padres, no município de Tacaratu, PE., na última semana do mês de fevereiro, conforme aponta os estudos de Mata (2009, p. 166). Segundo a lenda, o Pai do mato se apresenta em todos os lugares onde tiver indígenas Pankararu. Isso significa dizer que a valorização do universo fantástico, misterioso, cultivado na memória desses nativos, acompanha-os em todos os lugares.

Uma das características do Pai do mato é que ele gosta de fumo. Conforme a lenda, os antigos relatavam que quando colocavam uma porção de fumo em um lugar, ao voltarem, não estava mais no local. Aqui, faz-se referência à memória do povo indígena, pois, o relato dos antigos é marca característica de registro memorial (CANDAU, 2016).

Outra característica do pai do mato é de sinalizador da cura de doenças. Quando uma criança em estado grave de enfermidade está sendo zelada pelo curandeiro da aldeia, conhecido pelo nome de pajé, que faz de tudo para que ela não faleça, se o pai do mato ou caipora assobiado der o sinal pode dar continuidade ao tratamento de cura que a criança revigora. Em algumas dessas ocasiões de cura, quando o Caipora assobiador dá o sinal é possível todos escutarem, às vezes, somente umas três pessoas ouvem-no. Essa valorização pelo aspecto do sobrenatural no processo de cura de doenças tem a ver com o respeito profundo que os indígenas têm ao sagrado, à sua religiosidade. A lenda ao enfatizar o mistério, representado no ser misterioso o Pai do mato ou Caipora assobiador, quer dizer para

o leitor que eles, os nativos, acreditam no sobrenatural, e valorizam esse elemento como uma das características de sua cultura. Segundo a lenda, são dois tipos de assobiadores, ou dois tipos de linha. Para os Pankararu existem diversas linhas, como a dos Encantados, a das matas, das águas e várias outras. Para esse povo, a linha mais importante é a dos encantados. O pai do mato ou caipora assobiador integra a linha da mata, o que remete ao que dissemos acima, a respeito da ideia desse ser enigmático tratar-se de protetor da mata.

Portanto, diante de tantos aspectos importantes que a lenda apresenta, a valorização para com a natureza e o sagrado são as que ganham relevo.

A lenda A Porta do Palácio Encantado narra uma história sobre um indígena Pankararu que passando por uma nascente ouviu um som, como alguém que chamava sua atenção dando psiu de forma repetida. Os índios dessa etnia acreditam que nas nascentes de água moram os indígenas considerados encantados. Os Encantados, segundo Mura (2013) são indígenas que passaram por um processo de encantamento sem passarem pela morte. Esse fenômeno, que é característico da cultura dos nativos, eles guardam-no na memória, desde a infância.

As narrativas de lendas são preservadas na memória do povo indígena, desde a idade mais tenra. Ele se identifica, desde cedo, com a memória, a qual mantém viva a sua história, desde os primórdios. Desde pequeno, o nativo cresce ouvindo as histórias antigas contadas pelos mais velhos, os anciãos. Assim, vai se identificando com essas narrativas que fazem parte do cotidiano da aldeia. Por isso, considera a memória como um dos componentes significativos da sua identidade. Memória e identidade são intrínsecas para o indígena.

A narrativa prossegue dizendo que quando ouviu o som chamando-o, o índio olhou para cima, o que permite ao leitor inferir tratar-se de uma nascente de água em uma encosta, o indígena percebeu que era a pedra no formato de uma porta aberta. O leitor atento perceberá que essa pedra não é uma pedra qualquer, mas, a pedra, a qual tem um significado especial para os Pankararu, pois eles acreditam que há uma bela índia inclinada em cima da porta.

Segundo os antigos dessa etnia, são poucos os indígenas que chegaram a avistar uma nascente de Encantados. Aquele que teve o privilégio de ver uma nascente de Encantados, ao invés de acreditar na visão, tratou a cena com deboche, segundo a lenda, a indígena na porta de pedra na entrada do Palácio Encantado lançando uma pedrinha nas ancas do homem que ironizou a imagem, o deixou aleijado. O leitor atento poderá perceber, também, que a lenda apresenta por meio dessa cena um dos aspectos de alta expressão do povo indígena, que é a valorização das diferenças, o respeito para com a própria cultura e a cultura do outro. A alteridade é algo que o indígena Pankararu valoriza desde os tempos mais remotos em sua

história, pois sabe que ele próprio, bem como, a sua cultura, sempre foram vítimas e, ainda, o são, de preconceitos e discriminação por parte de muitos não indígenas. E nesse sentido, a alteridade, que tem uma ligação profunda com a memória indígena, torna-se um componente substancial da identidade desse povo, a qual tem como um dos elementos principais a valorização das diferenças.

É evidente que para o leitor, na cena tratada acima aparece o elemento maravilhoso, sobrenatural, apresentado pela lenda. Esse elemento fantástico, como já dissemos a respeito da presença dele nas lendas anteriores lidas, é um aspecto singular da lenda dessa etnia o qual pertence ao universo sobrenatural cultivado por essa cultura.

A primeira Sequência Expandida, que aconteceu no dia 02 de março de 2020, das 13h00 às 14h40, com a duração de 100 minutos, correspondente ao tempo de duas aulas, teve como propósito ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero lenda e motivar os alunos para conhecerem aspectos da cultura indígena.

A atividade motivadora consistiu em ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero lenda, por meio de enigmas. Essa atividade foi realizada de forma individual. No primeiro momento, distribuimos para cada aluno um envelope contendo dois enigmas. Por se tratar de personagens da cultura indígena, não antecipamos essa informação; deixamos que os próprios alunos associassem o enigma ao personagem. Depois de lerem os fragmentos escritos dos enigmas, solicitamos-lhes que falassem sobre suas conclusões. Não foi difícil para os eles descobrirem os enigmas, pois, já conheciam as lendas das quais foram retirados os fragmentos textuais. Disseram que era comum, em anos anteriores, ouvirem essas lendas dos professores de história e de Língua Portuguesa. Logo após a conversa, revelamos os enigmas: enigma 1: Iara e o enigma 2: Vitória-régia.

No segundo momento, continuamos a ativação dos conhecimentos prévios dos discentes, desta vez, de forma coletiva, com os questionamentos propostos “Em que tipo de texto esses personagens costumam aparecer?” “O que mais vocês sabem sobre esse tipo de texto?” “Vocês conhecem quem escreveu essas lendas?”

O terceiro momento consistiu em aproximarmos os estudantes da cultura indígena, por meio da apresentação de imagens impressas de indígenas (anexo c). Para isso, distribuimos uma cópia com as imagens para cada aluno. Em seguida, foi dado um tempo para que eles observassem as imagens. Logo depois, foi solicitado para que cada um usasse a imaginação, a subjetividade e, de forma espontânea, descrevesse as imagens, a partir dos seguintes questionamentos: O que vocês veem em cada imagem? O que as pessoas estão fazendo? Como elas estão vestidas?

Os alunos que participaram da atividade motivadora a qual consistiu em ativar conhecimentos prévios deles sobre o gênero lenda, corresponderam bem à nossa expectativa. Eles perguntaram por que não utilizamos mais enigmas, pois, seria interessante para fazê-los refletir na tentativa de descobrirem mais mistérios. Dissemos que a atividade proposta previa apenas dois enigmas, já que era, somente, para servir de motivação e introdução para o conjunto de atividades das próximas Sequências.

No terceiro momento, apresentamos para os alunos imagens que escolhemos de indígenas Pankararu. Utilizamos essa estratégia no sentido de destacarmos imagens do próprio Povo Pankararu, em diversos contextos sociais e culturais. E, a partir daí, buscamos aproximar os alunos da cultura Indígena Pankararu, ao mesmo tempo, utilizando, como pano de fundo, a ideia da descaracterização do indígena como personagem apresentado de maneira uniforme e pejorativa, sobretudo, pela grande mídia.

Quando apresentamos as imagens para os alunos e solicitamos que olhassem atenta e pausadamente cada uma delas, percebemos que os seus olhares mudaram, velozmente, de uma imagem para outra, como que, em um segundo, aflorando a subjetividade do sujeito leitor (ROUXEL, 2013), quisessem olhar e apreciar ao mesmo tempo as três imagens, e, assim, acelerar a resposta quanto às perguntas “O que vocês veem em cada imagem?”; “O que as pessoas estão fazendo?”; “Como elas estão vestidas?” Essas questões nos acenderam a ideia de irmos observando, no olhar dos alunos, como eles veem a cultura do outro, haja vista, que a alteridade é um dos elementos essenciais para o acolhimento do outro como um ser diferente e da cultura do outro como uma rede singular de significados (GOMES, 2012, p. 168).

A segunda Sequência Expandida ocorreu no dia 03 de março de 2020, no turno vespertino, e teve a duração de 100 minutos, correspondendo a duas aulas. Dos 24 alunos da turma, 16 participaram da atividade. O propósito dessa oficina foi a leitura de lendas. Foi disponibilizado para cada aluno uma cópia impressa das lendas: Iara (anexo j), Vitória Régia (anexo i), e da lenda Umbu (anexo d). Encaminhamos a ambientação da sala em semicírculo, no sentido de proporcionar aos alunos um momento de leitura mais prazeroso, sem a rigidez da formalidade. A leitura foi procedida de forma silenciosa, atendendo à nossa solicitação. Dessa maneira, pudemos observar que os alunos ficaram compenetrados no exercício de leitura e, assim, a atividade tornou-se mais fluida.

No primeiro momento, após a leitura das lendas, os alunos compartilharam suas sensações durante a leitura dos textos. Sobre as lendas Iara e Vitória Régia, os alunos disseram que já as conheciam, que já era comum a leitura dessas lendas, de anos escolares anteriores, e que, por isso, a leitura desses textos não causaram nenhum impacto neles.

Quando apresentamos a lenda Umbu, eles disseram que nunca escutaram ou leram essa lenda, mas que ela se aproxima da cultura da maioria dos alunos da sala, pois, nas localidades onde moram têm muitas roças com pés de umbuzeiros. Assim, segundo os alunos, ficou mais fácil eles entenderem o texto.

Em seguida, foi aberta a discussão em torno da autoria escrita das lendas lidas. Os alunos puderam refletir se elas foram escritas por indígenas ou não indígenas.

Depois que os alunos leram as lendas e refletiram sobre a autoria delas, puderam socializar suas respostas sobre esse assunto. Esclarecemos que as lendas Iara (anexo j) e Vitória-régia (anexo i) foram escritas por autores não indígenas, apesar de contarem duas lendas muito conhecidas da cultura indígena. Explicamos para a turma, também, que tanto as narrativas que fazem parte das culturas indígenas como as das não indígenas, surgiram e se propagaram, primeiramente, de forma oral, depois, foram escritas por escritores não indígenas. Porém, com o passar do tempo, foram surgindo vários escritores indígenas que, ainda hoje, com seu estilo pessoal, escrevem e publicam suas próprias histórias, dos seus povos e, também, reconto de narrativas de outras etnias.

Após esses esclarecimentos, comentamos para os alunos, a título de exemplo, sobre a autora Sávia Dumont, que, apesar de não ser indígena, escreveu várias lendas da cultura brasileira e as publicou no seu livro *Os meninos que viraram estrelas*, pela Companhia das Letrinhas, livro do qual faz parte a lenda Vitória-Régia. Foi apresentado, então, para os alunos a capa do livro da autora Sávia Dumont (anexo b), reafirmando que essa escritora, mesmo não sendo indígena, se interessa pela cultura brasileira.

Quanto à lenda Umbu (anexo d), texto principal da oficina, uma vez que sua autoria não estava explícita, pois a lenda não traz escrito o nome do autor, os alunos tiveram dificuldade em identificar sobre quem a escreveu. Diante disso, abrimos a discussão sobre a autoria coletiva de lendas indígenas. Nesse contexto, esclarecemos para os alunos que essa lenda, assim como outras lendas foram criadas, oralmente, pelos ancestrais Pankararu, etnia que vive no município de Tacaratu, Estado de Pernambuco (MURA, 2013). Muito tempo depois, elas foram escritas, a título de registro, coletivamente, pelos próprios indígenas Pankararu, professores e lideranças, que escutaram, desde crianças, e conservaram na memória, essas narrativas contadas pelos mais velhos. Esses, os antigos da aldeia, conhecidos como anciãos, repassavam essas histórias, de geração em geração, por meio da oralidade, sem nenhuma pretensão de registro escrito dessas lendas, a não ser o registro da memória, algo, ainda, de muito valor para a cultura do povo Pankararu.

Explicamos, também, que as histórias antigas, como as lendas, em geral possuem autoria coletiva, isto é, quem as escreveu não foi apenas uma pessoa, um indivíduo indígena, mas sim um conjunto de indígenas – na maioria das vezes professores – que representa toda a comunidade indígena, até mesmo seus antepassados. Comentamos, ainda, que a equipe de professores que escreveu essas lendas possui enorme responsabilidade diante dessas histórias escritas, desde a escolha das narrativas e a transposição da oralidade para a escrita, cujo processo de composição dessas lendas é feito de forma coletiva. Assim, toda a responsabilidade que envolve a narrativa, ou seja, os personagens, as ações pertencem ao coletivo, que é o verdadeiro dono do patrimônio oral que está sendo passado para a escrita.

Após esses esclarecimentos, mostramos para os alunos a capa do livro de autoria coletiva do povo indígena Pankararu (anexo h), e dizemos para eles que é nesse livro que estão escritas não somente a lenda Umbu (anexo d), como outras lendas desse povo.

Em seguida, solicitamos aos alunos que relese a lenda Umbu (anexo d), e tentassem perceber na linguagem escrita adotada no texto, pelos escritores da história, palavras e/ou expressões que indicassem a autoria coletiva. Depois de relerem a lenda Umbu, os alunos expuseram verbalmente que logo no primeiro parágrafo da narrativa: “Os nossos pais falam que quando encontramos o primeiro umbu na mata com um furinho, não devemos chupá-lo,...”, aparece a expressão na primeira pessoa do plural “Os nossos pais...” e os verbos, também, na primeira pessoa do plural “encontramos” e “devemos” indicando, já na introdução da lenda, que a história foi escrita por várias pessoas indígenas; e, no último período do último parágrafo do texto, perceberam que a expressão “No dia seguinte já podemos chupá-los e preparar deliciosos pratos.”, aparece o verbo “podemos” na primeira pessoa do plural, também, como indicativo de autoria coletiva da lenda.

Essas expressões na primeira pessoa do plural foram utilizadas pelos autores da transposição do texto oral para o escrito da lenda, como estratégia para evidenciar a autoria coletiva do texto. Na primeira leitura que o aluno fizer dessa lenda, principalmente, um aluno dos anos finais do Ensino fundamental, que já tem conhecimento sobre tipos de narradores, não é difícil ele perceber que está diante de um texto no qual o narrador se apresenta não como um indivíduo, mas, sim, como um coletivo, um conjunto de indivíduos que integra uma comunidade. Nesse sentido, a autoria coletiva da lenda contempla toda a comunidade indígena, ou seja, cada indígena se reconhece como co-autor da lenda, uma vez que os protagonistas da escrita do texto, professores e lideranças das aldeias, têm a autorização e o respeito da coletividade do povo indígena, não somente dentro do Território indígena como, também, fora dele.

A respeito dos grafismos, os alunos falaram que viram nos desenhos da lenda Umbu, na primeira parte, um umbuzeiro cheio de umbus e, na segunda parte da história, dois umbuzeiros pequenos e entre eles, uma corda, tipo varal, com vários umbus pendurados; e um indígena agachado segurando um arco e flecha, se preparando para flechar o umbu. Viram, também, algumas árvores rasteiras, tipo arbustos, completando a imagem. Que as pinturas têm um colorido muito “afetado”, intenso. Disseram que os grafismos fazem referência ao título da história e que destacam o centro do enredo: o flechamento do umbu. A lenda Umbu faz referência à Festa do Umbu, Ritual caro para o povo Pankararu, cujo evento se inicia no período das chuvas de trovoadas, abrindo as celebrações da Festa do Umbu (MATTA, 2009).

Uma das características do gênero lenda, segundo Cascudo (2001) é o elemento maravilhoso, sobrenatural. Sobre o elemento maravilhoso presente na lenda, de que a noite os espíritos maus se escondem no buraquinho do umbu, os alunos comentaram que esse fenômeno sobrenatural causou estranhamento para eles, mas que, para os indígenas Pankararu era algo normal, pois faz parte da cultura deles a crença no extraordinário. Que eles, os alunos, têm mais é que respeitar e valorizar esse elemento fantástico da cultura indígena Pankararu. Explicamos para os alunos, que o elemento maravilhoso faz parte do universo imaginário dos povos indígenas, que significa mais que uma credence popular. Para os não indígenas, que fazem parte de outra cultura, a presença do elemento sobrenatural na lenda tende a causar estranhamento e provocar certo desconforto durante a leitura. Esclarecemos, também, que o elemento maravilhoso presente nas lendas indígenas, entretanto, tem contornos singulares nas lendas do povo Pankararu, como é o caso da Umbu, uma vez que pertence, somente, à cultura desse povo. Na cultura Pankararu o elemento maravilhoso contido nas lendas é tratado com respeito, pois, faz parte da história desse povo, transmitida oralmente, ao longo dos anos, pelos anciãos das aldeias.

No terceiro momento, exploramos com os alunos alguns assuntos abordados na lenda Umbu, como a memória, a valorização da natureza e os costumes religiosos. Os discentes expuseram o que observaram e discutiram a respeito das questões propostas.

Sobre a lenda Umbu, disseram que essa história narra a respeito da importância do umbu para os indígenas Pankararu, que essa lenda apresenta aspectos como a memória, o respeito à natureza, e aos costumes religiosos que fazem parte da cultura desse povo. Confirmamos que os alunos estavam corretos, que o fruto umbu é muito significativo para a cultura Pankararu e que na lenda aparecem esses aspectos da cultura desse povo indígena, como eles disseram. Identificaram na lenda trechos nos quais aparecem os traços que eles apontaram sobre a cultura Pankararu.

Quanto ao aspecto da memória, identificaram que no início da lenda, os escritores colocaram a expressão “Os nossos pais falam que...”, que significa dizer que essa expressão fala do passado, quando os pais dos indígenas contam, de forma oral, alguma história que continua na memória deles, para passar algum ensinamento para os jovens e crianças, hoje. Outros comentaram que essa contação de história ainda continua no presente na cultura dos indígenas, que ela é sempre contada e recontada pelos mais velhos, porque essa expressão “Os nossos pais falam que” significa que as lendas estão presentes no dia-a-dia da aldeia dos Pankararu. E outros ainda falaram que essa expressão tem a ver com a memória indígena e mostra que, por meio dela, as histórias que os indígenas mais velhos contam continuam ainda na atualidade. Comentaram, também, que em outro trecho da lenda umbu, no último parágrafo: “Após o flechamento são doados a uma pessoa bem velhinha que esteja no terreiro.” aparece traços da memória, representada na figura da pessoa mais velha do terreiro. Comentaram, outrossim, que o ato da entrega dos umbus flechados à pessoa mais idosa presente no terreiro significa um sinal de respeito para com o outro, que carrega na memória longos anos de cultura acumulada.

Explicamos que essa reverência simboliza a valorização da ancestralidade contida na memória dos mais antigos da aldeia indígena. Os antigos são portadores de saberes ancestrais, conservados na memória, os quais são transmitidos não somente na contação das lendas, mas, também, por meio dos rituais festivos da comunidade. Essas celebrações festivas constituem para o povo Pankararu em lugares de registro de memória, pois, os lugares de memória surgem e se alimentam do sentimento de que não existe espontaneidade na memória, que é necessário produzir arquivos de eventos da memória, como festas e celebrações (NORA, 1993). É por isso que as comunidades tidas como minorias, como os indígenas, preservam na memória coletiva, com atenção redobrada e com certa reserva, suas comemorações, conservando esses eventos simbólicos como lugares de memórias privilegiados. Nesse sentido, Le Goff corrobora com a afirmação de Nora ao dizer que “lugares simbólicos, como as comemorações, as peregrinações” constituem-se em lugares privilegiados de memória (LE GOFF, 2016, p. 443).

Alguns alunos perguntaram se o terreiro onde acontecem os rituais era o de quintal de casas. Explicamos que terreiro, nesse contexto da lenda, significa a área ou o lugar, um amplo espaço ambiental, onde são realizados os rituais festivos que envolvem toda a comunidade da aldeia presente e os convidados de outras aldeias indígenas. Os rituais festivos constituem lugares significativos de memória para o Povo Pankararu

Sobre o respeito à natureza, os alunos disseram que esse aspecto está presente na importância que os indígenas Pankararu dão à fruta umbu e à preservação dos umbuzeiros, ao cuidado que têm com a mata, pois eles se identificam muito com ela.

De fato, os indígenas Pankararu têm um enorme apreço pelo fruto Umbu. Essa apreciação vem de muito tempo atrás, o que os leva a cultivarem, ainda hoje, os umbuzeiros com muito cuidado. O cuidado para com as terras nas quais são preservados os pés de umbuzeiros, bem como com as outras terras que circundam a Aldeia Brejo dos padres, aldeia central do Território indígena Pankararu, no município de Tacaratu, Pernambuco (MURA, 2013), sinaliza que os indígenas Pankararu têm uma relação intrínseca com a terra, cujos roçados são irrigados pelas várias fontes de água existentes no centro da área do território indígena. Sinaliza, principalmente, que eles se identificam com a terra, com a mata, com a floresta, a partir, não de uma relação utilitária, de exploração do solo de forma desordenada, sem preservar o meio ambiente, mas, de uma relação de respeito, de valorização da natureza, de cuidado com a terra, pois, eles reconhecem profundamente que é a terra que gera os alimentos e que é dela que nascem as árvores que florescem frutos para o sustento das famílias da comunidade. Além desse reconhecimento da terra como essencial para vida, ao colherem os legumes e frutos da terra, os Pankararu têm o costume de compartilhar a colheita com os seus pares na aldeia, como uma maneira de agradecer à gratuidade da terra.

Quanto aos costumes religiosos que fazem parte da cultura dos indígenas Pankararu, os alunos logo começaram a dizer que os indígenas acreditavam em espíritos bons e maus, pois, no primeiro parágrafo da lenda, os escritores escreveram que “... quando é a noitinha, os espíritos maus se escondem naquele buraquinho” e disseram que “ao levarem os umbus encontrados na mata para a casa do pajé, e isso aparece em um dos trechos da lenda, faz parte da cultura religiosa deles, de benzer os alimentos, e, que não era pra a gente estranhar, porque eles tinham a sua própria religião.” Nesse momento, um dos alunos perguntou: “Qual o significado de pajé?”. Antes de responder a essa pergunta, esclarecemos a eles que o fato de os indígenas Pankararu acreditarem em espíritos bons e maus faz parte da crença deles, da religião deles. Depois de respondermos sobre o significado de pajé, dissemos que é uma pessoa sábia, muito respeitada por todos os indígenas, e que cuida dos cultos religiosos deles; que orienta a espiritualidade dos indígenas através de conselhos e rezas; que protege a comunidade, por meio de rituais de cura dos doentes, além de dar benções aos indígenas quando vão viajar para outros lugares, ou, ainda, caçar na mata; aos frutos das colheitas, bem como, benzer os objetos artesanais produzidos pelos próprios indígenas Pankararu, como os de ornamentação para as danças nos rituais, nos eventos festivos, como roupas, cocar; os

característicos de identificação indígena, como colares, pulseiras, cachimbos, bornais ou aiós, e outros.

A respeito da linguagem escrita da lenda umbu, os alunos comentaram que é uma linguagem simples do cotidiano dos indígenas. Uma linguagem que todos entendem, sem palavras rebuscadas. De fato, ao transcreverem a lenda da oralidade para a escrita, os escritores, professores e lideranças indígenas Pankararu, tiveram o cuidado de adotar uma linguagem comum às pessoas que convivem no dia-a-dia da aldeia, uma linguagem escrita acessível a todos, linguagem essa que estivesse mais próxima à versão oral da lenda que é contada pelos mais velhos.

A terceira Sequência Expandida aconteceu no dia 05 de março de 2020, no turno vespertino, e teve a duração de 100 minutos, correspondendo a duas aulas. Dos 24 alunos da turma, 16 participaram da atividade. O propósito dessa Sequência foi exercitar a leitura de lendas, identificar características da lenda, além de refletir e discutir temáticas a respeito da cultura indígena. Foi disponibilizado para cada aluno uma cópia impressa da lenda O pai do mato ou Caipora assobiador (anexo e). A exemplo da Sequência anterior ambientamos o espaço da sala de aula em semicírculo, no sentido de promovermos aos alunos um momento de leitura mais tranquilo e prazeroso, sem o formalismo habitual de outras aulas. Solicitamos a leitura silenciosa, pois esse procedimento atingiu o efeito esperado na Sequência II. Assim, pudemos observar que os alunos ficaram mais atentos à atividade de leitura. Desse modo, tanto o ambiente como o silêncio contribuíram para a fluidez da leitura.

No primeiro momento, após a leitura da lenda, os alunos compartilharam as sensações que tiveram durante a leitura do texto. Disseram, logo, que não se identificaram com a lenda, pois ela é cercada de mistérios e longe da realidade deles. Entretanto, disseram que a leitura da lenda provocou-lhes, a exemplo da lenda Umbu, estranhamento, incompreensão, porque não conheciam essa história, mas, que essa lenda mostra que a cultura do povo Pankararu é diferente, pois tem mistérios que só esse povo conhece, têm sua própria cultura, sua história, sua convivência com a natureza, com os animais. Por isso, que para um não indígena, que não convive com os Pankararu, o espanto é normal.

No segundo momento, sobre a identificação da autoria coletiva da lenda O pai do mato ou Caipora assobiador, os alunos disseram que, logo na introdução: “Em nossas matas,...” e “Sabemos que ele existe, está perto de nós,...” o pronome possessivo na primeira pessoa do plural “nossa” e o verbo “Sabemos”, ; no segundo parágrafo, logo no primeiro período, “O Encantado a gente ver em sonho,...” apontaram a expressão coletiva “a gente”; no penúltimo período do último parágrafo, “Para os índios, a nossa principal linha é dos Encantados”,

identificaram a expressão “Para os índios” e o pronome “nossa”, primeira pessoa do plural, indicando, também, que não foi apenas uma pessoa autora da escrita da lenda, mas, um grupo de pessoas que escreveu a história.

Ainda, no segundo momento, a respeito dos grafismos presentes na lenda O pai do mato ou caipora assobiador, os alunos disseram que essa lenda apresenta, logo na primeira parte, desenhos que representam um indígena assobiando, que poderia ser o pai do mato ou o caipora assobiador, e outro desenho de uma pessoa deitada descansando ao pé de uma árvore; esse desenho mostra uma pessoa que está vestida com roupas comuns, calça, camiseta, que parece representar um não indígena, mas que, também, poderia ser de um indígena; outros alunos falaram que apresenta figuras de animais, como um cachorro que parece estar latindo, um coelho correndo e um pássaro cantando, além de ilustrações de árvores grandes, e plantas pequenas com flores em uma área espaçosa de terra e serras, com mato verde em toda extensão. Falaram, também, que têm alguns desenhos que não entenderam, como, um indígena vestido com uma veste longa da cabeça aos pés, indo de porta em porta das casas. A respeito dessa ilustração, esclarecemos que ela se refere a um indígena identificado como praiá, considerado como um indígena Encantado, na cultura dos Pankararu (MURA, 2013), respeitado por ser um protetor da aldeia.

Disseram que as cores dos grafismos são fortes, vivas, e as tonalidades, tanto as claras como as escuras, são intensas. Quanto à intensidade das cores e tonalidades, comentamos que ela é uma forma de representação singular da cultura Pankararu, que somente eles sabem o significado.

A respeito do que eles achavam do grafismo que representava a pessoa vestida com trajes comuns, deitada ao lado da árvore, se era de um indígena ou não indígena, alguns alunos responderam que, depois da primeira oficina, na qual puderam observar e refletir sobre imagens de indígenas vestidos de maneira comum aos não indígenas, em várias situações sociais, e que aprenderam que o indígena, apesar de serem diferentes, são pessoas comuns que estão presentes na sociedade moderna e que não era pra acharmos isso estranho. Nesse sentido, podiam afirmar que a ilustração na lenda se tratava, sim, de um indígena, dentro de sua aldeia, no seu território.

Sobre o desenho do indígena descalço que parecia estar vestido apenas de bermuda, assobiando com os pássaros, alguns alunos comentaram que representava o pai do mato ou caipora assobiador, que assobiava para espantar os maus espíritos da mata e liberar os caçadores indígenas para entrarem na mata para caçar.

No terceiro momento, pudemos discutir sobre temas pertinentes na lenda, como a valorização da natureza e o elemento fantástico, isto é, o misterioso. Quanto à questão de que a lenda apresentava vários desenhos de árvores verdes, flores, de animais, aves, eles responderam que era porque os indígenas apreciavam muito a natureza e a tinham como mãe, pois a natureza dava a eles o básico para sobreviver, e, para os indígenas, os animais, aves e árvores, tinham um valor enorme, por isso preservam e protegem plantas e animais, além dos rios e das fontes de água.

Quanto ao elemento misterioso, sobrenatural (CASCUDO, 2001), temática abordada na lenda O pai do mato ou Caipora assobiador, os alunos começaram a falar que a lenda é cercada de muito mistério, crenças indígenas, como curas de doenças, proteção na mata, que o tema dizia sobre esses mistérios da mata, da floresta; que o pai do mato ou Caipora assobiador era uma espécie de bicho do mato, feito gente, que se transformava em gatinho, coelhinho, cachorro, bem como, em outros animais, mas dava aviso assobiando quando tinha perigo ou não, para proteger os indígenas. Antecipamos para os alunos, que esse ser no qual os indígenas Pankararu acreditavam faz parte da cultura deles, e que não pertence à nossa cultura, por isso que nós estranhamos, quando ouvimos falar nessa criatura. Explicamos para os alunos que eles acertaram sobre o tema que trata a lenda; que é justamente esse, das belezas, segredos e mistérios que existem nas matas do território Pankararu. Esclarecemos para eles que além de acertarem nos comentários, com a socialização das suas reflexões, contribuíram para enriquecer a análise coletiva dos aspectos citados presentes no texto.

Comentaram, também, que essa lenda tinha outras palavras estranhas, as quais nunca ouviram falar. Nesse sentido, disseram logo sobre a linguagem que os escritores utilizaram quando escreveram a lenda e o vocabulário usado na linguagem. Comentaram que a linguagem utilizada é idêntica à da lenda Umbu, simples, sem afetação, do dia-a-dia dos indígenas, embora tivesse algumas palavras que desconheciam, palavras essas cercada de mistério, como a palavra Encantados e Mestre-guia.

Esclarecemos para os alunos que essas palavras são comuns no vocabulário indígena, elas fazem parte da cultura religiosa do povo Pankararu. Os Encantados fazem parte do universo religioso dos indígenas Pankararu, uma espécie de entidade religiosa, ou seja, indígenas que não experienciaram a morte, mas tiveram uma mudança espiritual. Sobre o Mestre-Guia, esclarecemos que é o nome atribuído “ao ritual do último domingo das quatro corridas, festa tradicional do povo Pankararu que ocorre no mês de fevereiro, antes das chuvas de trovoadas, no início das plantações, também conhecida como “festa do umbu” (MATTA, 2009, p. 166), que mobiliza todos os praias, também chamados de encantados, pelos indígenas

Pankararu, pois, os praiás são expostos como, conforme Mura, “índios encantados em vida, que não passaram pela experiência da morte, mas por um processo de transformação, tornando-se imortais. São também definidos como protetores da aldeia, guias, encantos, espíritos superiores, mestres (MURA, 2013, p. 170).”

No quarto momento, os alunos expuseram o que refletiram a respeito da alteridade. Depois de ouvirmos as colocações dos alunos, explicamos para eles o significado de alteridade. Explicamos que alteridade é o reconhecimento de que existem pessoas e culturas diferentes, com suas próprias particularidades, pessoas singulares, únicas e subjetivas que pensam, agem e compreendem o mundo do seu próprio jeito. Esclarecemos, ainda, que reconhecer a alteridade é um passo muito importante para o desenvolvimento do ser humano como um ser diferente do outro, bem como, para a formação de uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais tolerante e democrática, na qual todas as pessoas têm o direito de se expressarem, a partir do momento que respeitem a alteridade da outra pessoa, bem como a alteridade da cultura do outro (GOMES, 2012).

Quanto à passagem da lenda que faz referência ao passado, à memória Pankararu, os alunos identificaram, no sétimo parágrafo do texto, quando o narrador conta que os mais velhos diziam quando deixavam uma porção de fumo para ele – o pai do mato ou Caipora assobiador –, na volta não estava mais no lugar. Esse olhar crítico de quem percebe os detalhes da narrativa e identifica no texto o tempo da memória que representa a memória coletiva de uma comunidade (CANDAUI, 2013) é um indício de que os alunos conseguiram avançar, um pouco mais, na sua formação de leitor cultural, por meio da recepção de leitura crítica do texto (GOMES, 2011).

A quarta Sequência Expandida, portanto, foi procedida na data de 10 de março, com duração de 100 minutos, das 13h00 às 14h40. O objetivo dessa Sequência foi exercitar a leitura literária, identificar características da lenda e refletir a respeito de temáticas da cultura Pankararu, bem como, socializar o que os alunos aprenderam a respeito das lendas indígenas Pankararu, durante as oficinas.

Sobre o primeiro momento, os alunos comentaram sobre as reações que tiveram quando da leitura da lenda A Porta do Palácio Encantado (anexo f).

No segundo momento, os alunos disseram que a autoria coletiva aparece na lenda A porta do palácio encantado, apenas, nos dois últimos períodos do último parágrafo: “[...] Por não acreditar que na nasença é onde moram nossos encantados, por isso chamamos de Palácio dos encantados.”, nos verbos do presente do indicativo “moram” e “chamamos” e no pronome possessivo, na primeira pessoa do plural, “nossos”.

Percebemos que os alunos logo identificaram indícios de autoria coletiva na lenda proposta para a leitura, assim como ocorreu na identificação da autoria coletiva da lenda da oficina anterior. Sobre a identificação dessa característica na lenda, concluímos que os alunos obtiveram sucesso imediato, algo que atendeu à nossa expectativa. Esse foi um sinal evidente de que estávamos no caminho correto: o de possibilitar que os alunos não se contivessem, apenas, a uma leitura superficial do texto, mas, que fizessem uma leitura atenta aos detalhes, poderíamos dizer uma segunda leitura, feita pelo olhar do leitor cultural (GOMES, 2011), necessário para identificar indícios de autoria do texto.

Sobre os grafismos presentes na lenda A Porta do Palácio Encantado, os alunos comentaram que os desenhos mostram uma indígena em um lugar que parece ser uma pequena cachoeira ou queda d'água ou, ainda, uma nascente de minação ou fonte, pois a ilustração seria da representação de água que vai escorregando aos poucos. Porém, não entenderam por que a representação da cor da água em vermelho, com uma tonalidade forte. Disseram que a pedra da qual fala a lenda é a porta do palácio encantado, porque a nascente da água fica entre as pedras de uma serra ou de uma encosta. E, conforme entenderam da lenda são nesses lugares, de serras, de cachoeiras, de encostas, de nascentes de água, que moram os encantados, nos quais acreditam os indígenas Pankararu.

Sobre a ilustração que representa na lenda a cor da água em vermelho, com uma tonalidade forte, tentamos explicar, embora, sem muito conhecimento sobre o significado das cores para o povo Pankararu, de que, por inferência, imaginávamos tratar-se de uma cor que representa o sangue de inúmeros indígenas Pankararu, mortos no passado, quando sofreram muitas perseguições por parte dos invasores de suas terras, os posseiros, os grilheiros dos latifundiários que dominavam a região e, assim, tiveram que buscar outros lugares para sobreviver. Que o vermelho, na nossa visão, simboliza, outrossim, a coragem dos guerreiros, dos protetores da mata, dos encantados das aldeias Pankararu (MURA, 2013). Entretanto, somente os Pankararu poderiam dizer com toda a propriedade o real significado, para eles, da cor vermelha e de tantas outras.

Alguns alunos, também, não compreenderam o significado de algumas palavras escritas na lenda, como “marmota” e “quarto dos home”. Esclarecemos que o termo “marmota”, diante do contexto da lenda, pode ser entendido como uma assombração, algo estranho, ou de uma imagem de alguém com aspecto desengonçado, ou, até mesmo, ter um significado de chacota, de desdém, de uma presepada, termos esses conhecidos da maioria dos alunos, e de que “quarto dos home”, é uma expressão regional que significa o quadril do homem. Também disseram, a respeito da linguagem dessa lenda que é uma linguagem

comum, popular para os indígenas, mas que, para os não indígenas, tinham alguns termos desconhecidos, de difícil compreensão.

Sobre o tema principal dessa lenda, alguns alunos disseram que se trata da morada dos Encantados, e que era numa espécie de nascente de água, de uma fonte com correnteza. Outros falaram que a porta do palácio onde moram os Encantados é protegida por uma linda índia; outros, ainda, comentaram que aquele que duvidar que nesse lugar seja a morada dos encantados e fizer algum tipo de chacota, pode sofrer algum tipo de punição, como ficar aleijado, por exemplo.

Esclarecemos, para a turma, então, que eles estavam corretos na interpretação do tema da lenda. Explicamos que a respeito da punição, da violência sofrida por quem não acreditar na existência das nascentes serem os Palácios dos Encantados, que todos esses elementos que constam da lenda, e que os alunos relataram muito bem, fazem parte do imaginário cultural dos Pankararu; que os Pankararu acreditam que existem esses lugares, essas nascentes de água, esses Palácios encantados. Explicamos que, embora seja difícil para nós não indígenas, acreditarmos na existência desses lugares, essa crença faz parte do imaginário dos indígenas Pankararu, sendo, portanto, comum na sua cultura.

No quarto momento da última oficina, os alunos puderam refletir e avaliar sobre o que a leitura das lendas lhes proporcionou. Quanto aos sentimentos que a leitura das lendas lhes despertou, alguns alunos falaram que foram vários, como, por exemplo, o sentimento de acolhimento e respeito pela cultura dos indígenas, pois nunca tiveram contato com essas leituras, principalmente, na escola; o sentimento de inveja de alguns costumes dos indígenas, como o respeito pela natureza e pelos animais, pelos rios e fontes, pela religião; outros disseram, ainda, que tiveram o sentimento de impotência diante de tantos conhecimentos que os indígenas têm sobre as belezas e mistérios das matas.

Falaram que não sabiam sobre a existência da escrita coletiva de lendas indígenas, e esse conhecimento que eles adquiriram fez com que compreendessem melhor a questão da autoria do texto literário indígena e não indígena. Que não sabiam que essa escrita coletiva é recente e que as lendas, que são histórias antigas e que são guardadas na memória dos mais velhos e contadas por eles, para o conhecimento dos indígenas mais novos, foram escritas pelos professores e lideranças indígenas, fazendo com que o texto escrito das lendas seja de toda comunidade indígena e não apenas de um só autor indígena.

A maioria absoluta disse que se identificou mais com a lenda Umbu, por ser uma lenda tão próxima à realidade deles, como moradores do sertão baiano, pois, em várias roças e nos terreiros de casas da comunidade têm vários umbuzeiros e que é um fruto comum para eles.

Depois do debate encerramos a Sequência e, assim, concluímos nossa intervenção, na certeza de que fomos bem sucedidos em nosso propósito de incentivar a leitura literária de lendas indígenas aos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II.

3.6 Análise de resultados

Para analisarmos a impressão avaliativa dentro das Sequências Expandidas optamos pelo relato oral das experiências dos alunos suscitadas durante as leituras das lendas, em virtude de valorizarmos a subjetividade, a importância das emoções e os sentimentos de cada um deles (ROUXEL, 2013), bem como, a oralidade e a memória como elementos relevantes da cultura indígena. Esses fatores estão ligados à subjetividade do leitor, no sentido de que ele recorre à memória quando se expressa, sobretudo, oralmente, pois, ao relatar dessa forma suas emoções quando do ato da leitura, transmite suas impressões subjetivas as quais são permeadas pelas identificações identitárias e culturais a partir do lugar social do leitor (GOMES, 2012). Portanto, é nesse sentido que reconhecemos a importância de valorizarmos o relato oral dos discentes, tendo em vista a perspectiva subjetiva e cultural de leitura de Rouxel (2013) e Gomes (2012), respectivamente.

Os alunos que participaram das atividades da Sequência Expandida I corresponderam bem à nossa expectativa. Conforme relato oral dos discentes, as atividades ajudaram-lhes a estimular a subjetividade e, nesse sentido, contribuíram para que relembressem saberes adquiridos anteriormente e avançassem na leitura, pois, segundo Rouxel (2013), a subjetividade faz com que o leitor desperte, por meio da memória, para os seus conhecimentos anteriores durante a leitura. Foi, então, nessa perspectiva, que pensamos e elaboramos essa atividade, uma vez que, conforme Cosson “é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2014, p. 35)”

As discussões foram feitas de forma espontânea, sem a exigência habitual das aulas tradicionais. Alguns alunos, que normalmente são mais tímidos, falaram sem embaraços sobre as questões levantadas. Isso tornou o debate produtivo, como, por exemplo, quando dois discentes fizeram um comentário muito pertinente sobre as lendas, que, conforme seu entendimento, elas teriam surgido antes, há muito tempo, de forma oral, na cultura indígena, e depois, foram escritas por pessoas que não eram indígenas, mas, quando os próprios indígenas aprenderam a escrever, começaram, então, a produzir seus textos escritos. Para nós, esse

comentário foi muito oportuno, pois mostrou que a nossa proposta de motivação para os alunos buscarem seus conhecimentos prévios sobre o gênero lenda atendeu as nossas expectativas.

A estratégia de apresentarmos imagens do próprio Povo Pankararu, em diversos contextos sociais e culturais e, a partir daí, buscarmos aproximar os alunos da cultura dessa etnia, surtiu o efeito desejado por nós. Em seus comentários, os estudantes se surpreenderam quando viram a imagem de uma indígena apresentando trabalho acadêmico e outra imagem de uma indígena participando de um evento universitário, pois eles não tinham conhecimento que indígenas freqüentavam universidades, muito menos, que cursavam mestrados e doutorados. Para nós, essa atividade foi bastante positiva, pois possibilitou aos alunos perceberem a necessidade da descaracterização do indígena como personagem apresentado, não raro, de maneira uniforme e pejorativa, sobretudo, pela grande mídia.

Pudemos perceber nos comentários dos alunos indícios de que eles começaram a ter uma ideia diferente a respeito da cultura indígena, da cultura do outro. Essa sinalização foi significativa para nós, pois fortaleceu a nossa proposta de lidarmos, nas nossas Sequências Expandidas, com temas ligados, também, à alteridade, uma vez que é um dos elementos essenciais para o acolhimento do outro como um ser diferente, bem como, da valorização da cultura do outro como uma rede singular de significados (GOMES, 2012, p. 168).

Na Sequência Expandida II, a ambientação da sala em semicírculo facilitou a leitura silenciosa e proporcionou aos alunos um momento de leitura mais prazeroso, sem a rigidez da formalidade. Eles ficaram compenetrados no exercício de leitura e, assim, a atividade tornou-se mais fluida.

Essa fluidez aconteceu não somente por termos proporcionado uma ambientação espacial mais tranquila, mas, sobretudo, por termos conduzido o contexto de leitura no sentido de não cair no formalismo, de não estimular uma atividade de leitura tida como uma via de acesso programada de conhecimentos, mas sim de acolher as reações subjetivas dos alunos durante a leitura e, assim, possibilitar uma mudança na maneira de os alunos se relacionarem com o texto literário (ROUXEL, 2014). Pois, não é difícil percebermos que a relação dos alunos com o texto literário, principalmente, em atividades de leitura em sala de aula, quase sempre é conduzida pelo viés da busca antecipada e programada, didaticamente, do saber e, não raro, essa prática desconsidera a subjetividade do aluno como algo imprescindível para a experiência do discente enquanto leitor do texto literário, uma vez que “[...] a subjetividade é essencial para a leitura. A subjetividade dá sentido à leitura (ROUXEL, 2013, p. 82).”

Segundo relato da maioria dos alunos, a leitura da lenda Umbu provocou certo estranhamento e, ao mesmo tempo, curiosidade, porque nunca escutaram ou leram essa lenda. Eles comentaram que ela se aproxima da cultura da maioria dos alunos da sala, pois, nas localidades onde moram têm muitos umbuzeiros. Mas que, certamente, ela é mais familiar para os indígenas que escreveram essa lenda, pois faz parte da cultura deles. Esse comentário sinalizou para nós que a leitura subjetiva contribuiu para encaminhar os alunos no seu processo de formação do sujeito leitor, levando-os a reagirem com os efeitos que a leitura lhes provocou, pois, segundo Rouxel, para que haja a leitura subjetiva “é importante construir e desenvolver a competência estética do leitor, ou seja, sua aptidão para reagir ao texto, para estar atento às repercussões que a obra suscita nele mesmo e a exprimi-los (ROUXEL, 2012, p. 25).”

Outros alunos relataram que esse estranhamento se deu por causa de que eles vivem em outra cultura, diferente da indígena, que eles observaram um pouco da cultura indígena por meio de um texto que faz parte dessa cultura. Mas, segundo os alunos, o importante mesmo foram eles entenderem que existem outras culturas e que a lenda transmite esse conhecimento. Comentaram, ainda, que é necessário o acolhimento do outro como uma pessoa diferente e da sua cultura, também, diferente. Esses comentários revelaram não somente a recepção crítica que é determinante para a formação do leitor cultural proposto pelo modelo cultural de leitura de Gomes (2014), bem como, remeteram à relevância da alteridade como um dos pontos centrais desse modelo de leitura.

A recepção crítica abriu a possibilidade para que os alunos, a partir da alteridade, se identificassem com o fruto umbu, presente na lenda como símbolo da cultura Pankararu, bem como, de certa maneira, reconhecessem a identidade de homem do campo que o nativo dessa tradição preserva, uma vez que a maioria dos alunos lida com o plantio de roças na comunidade onde reside. É essa identidade de homem da terra, da roça, que cada aluno, enquanto leitor cultural percebeu na lenda umbu, pois esse leitor, a partir do seu lugar cultural de leitura, está atento ao lugar cultural do outro, local esse que se revela no enredo, como um dos elementos de sua leitura crítica, tendo em vista a valorização das diferenças culturais e identitárias (GOMES, 2011). Nesse sentido, a atividade de leitura foi bem sucedida, pois contribuiu para fortalecer nos discentes a recepção crítica do texto.

Ao levarmos para sala de aula uma lenda indígena para a leitura literária e propormos questões para os alunos refletirem a respeito da autoria desse texto, contribuiu para que eles pudessem evoluir na leitura cultural do texto. Nesse sentido, mais do que identificar no texto traços de autoria coletiva da escrita da lenda, puderam perceber a importância da

memória para o povo Pankararu, memória essa tida como herança cultural verdadeiramente compartilhada pela comunidade, reconhecida como memória forte (CANDAU, 2016), pois, sem a conservação do registro das lendas na memória dos mais velhos, os anciãos das aldeias, e repassado para os mais novos, não teria sido possível a transposição adaptada das lendas, da linguagem oral para a linguagem escrita.

Para impulsionar a leitura cultural da lenda, os alunos puderam compartilhar suas impressões sobre os grafismos utilizados pelos escritores coletivos da lenda Pankararu. Essa socialização foi muito produtiva, pois serviu para os discentes potencializarem as suas subjetividades abrindo-lhes uma perspectiva diferente, o desejo da leitura, para que eles pudessem, assim, enquanto sujeitos leitores, através da afetividade e por meio da subjetividade, construir os sentidos do texto (ROUXEL, 2013, p. 72). Puderam perceber a riqueza das ilustrações, das cores, das tonalidades, como importantes elementos da linguagem indígena Pankararu, elementos esses que, para esse povo tradicional, são tão relevantes quanto a escrita, pois fazem parte da sua história, do seu letramento cultural e, portanto, da sua identidade cultural. Essa percepção contribuiu para que os alunos dessem um passo importante para a recepção crítica do texto, na construção do leitor cultural (GOMES, 2011), pois, ao perceberem a linguagem dos desenhos como elemento importante da cultura dessa etnia valorizaram uma leitura que antes não lhes tinha sido proporcionada, ou seja, uma leitura cultural, interdisciplinar, que abre a possibilidade de reconhecimento das diferenças culturais (GOMES, 2009).

A respeito da presença do insólito na lenda Pankararu, mesmo tendo provocado estranhamento nos alunos, algo natural para os não indígenas, o que não impediu que os estudantes acolhessem o elemento sobre humano apresentado na lenda, singular para esse povo tradicional, traduziu-se em um passo importante na formação de cada um deles como leitor cultural na recepção crítica do texto. Esse leitor, que não se contenta com uma leitura superficial do texto, alcança, a partir da alteridade, conforme sustenta Gomes (2011), uma consciência que busca, na recepção crítica do texto, valorizar a cultura do outro como diferente, com traços singulares. Nesse sentido, conforme comentários dos alunos, a partir da leitura da lenda puderam compreender que os antigos nativos são portadores de saberes ancestrais, conservados na memória, os quais são transmitidos não somente na contação das lendas, mas, também, por meio dos rituais festivos da comunidade. Esses comentários confirmaram, mais uma vez, que a nossa intenção em valorizar discussões em torno das questões culturais indígenas propostas na Sequência foi bem sucedida.

Uma dessas discussões girou em torno da identidade indígena. Nesse contexto discursivo, os alunos puderam perceber que os nativos Pankararu ao lidarem com a terra, no plantio de roças de legumes, como feijão, milho, mandioca, e outros alimentos que sustentam a subsistência das famílias das aldeias, revelou-se um dos importantes traços da identidade desse povo, como homem do campo, como agricultor indígena. Os discentes perceberam essa identidade de lavrador presente na lenda umbu a partir do olhar do leitor cultural em construção em cada um deles, pois esse leitor, a partir do seu lugar cultural de leitura, está atento ao lugar social do outro, local esse que durante a recepção do texto se revela no enredo como um dos elementos de leitura crítica, tendo em vista a valorização das diferenças culturais e identitárias (GOMES, 2011). Com esse debate, percebemos que estávamos no caminho certo, no sentido de provocar nos alunos a possibilidade de avançarem pouco a pouco no seu percurso formativo de leitor cultural, muito embora, tenhamos passado por alguns entraves indesejáveis no contexto da aplicação das Sequências.

Um desses entraves se deu no quarto momento dessa Sequência Expandida. Embora tenhamos pensado uma atividade de leitura para ser desenvolvida a partir da utilização de outra linguagem, a musical, no sentido de valorizarmos um pouco mais questões a respeito da cultura indígena, não foi possível realizá-la, pois, infelizmente, a escola não disponibilizava, no período da aplicação das sequências Expandidas, de aparelho de som e de equipamento multimídia. Além disso, não poderíamos contar com a possibilidade de os alunos utilizarem celulares, pois, dos 16 da turma apenas seis estudantes portavam esses dispositivos móveis. Além desse fator, a escola, apesar de ter Internet, não disponibilizava para os discentes. Sendo assim, não pudemos dinamizar a oficina como gostaríamos, entretanto, diante desse contexto, encaminhamos as discussões em torno das questões propostas. A música escolhida a qual seria utilizada na atividade de leitura foi O Índio, de Caetano Veloso. Pensamos na possibilidade de usarmos, nessa atividade, na ausência de sonorização, cópias da letra da música proposta, porém, não atenderia ao nosso propósito de levarmos a música para tornar a oficina mais dinâmica. A letra dessa música faz parte da atividade de leitura que sugerimos em nosso produto final, o caderno de leitura literária de lendas indígenas, como uma possibilidade para que professores, se assim o desejarem, possam aplicar em suas aulas de leitura, com as devidas adaptações aos seus contextos educacionais.

A exemplo da anterior, na Sequência Expandida III ambientamos o espaço da sala de aula em semicírculo, no sentido de promovermos aos alunos um momento, também, mais tranquilo, no qual pudessem aproveitar o máximo possível do gosto pela leitura da lenda proposta, sem o formalismo habitual de outras aulas. Como a leitura silenciosa atingiu o efeito

esperado na Sequência II, resolvemos continuar com esse procedimento. Assim, pudemos observar que os alunos ficaram mais atentos à atividade de leitura. Desse modo, tanto o ambiente como o silêncio contribuíram, mais uma vez, para a fluência da leitura.

Nessa Sequência os alunos puderam refletir sobre diversas características da lenda e da cultura Pankararu. Desde a linguagem visual dos grafismos e ilustrações com cores e tonalidades diferentes, passando pela identificação temática da lenda e de outros elementos dessa tradição, até a importância da alteridade como fator extremamente importante para valorizar o outro como um ser diferente, bem como, reconhecer a cultura do outro como diferente (GOMES, 2012, p. 171).

A lenda escolhida para essa Sequência provocou impacto de estranhamento nos alunos. Ao relatarmos as sensações de estranhamento que a leitura lhes causou, por ser uma história cercada de mistérios e longe da realidade deles, foi importante para que pudessem reconhecer diferenças existentes entre a sua cultura e a dos indígenas Pankararu (SILVA, 1978 apud MURA, 2013). Nesse sentido, deram um passo relevante para a formação do leitor cultural, pois, “na perspectiva dos estudos culturais, a leitura se torna eficiente quando passa a ser uma prática inclusiva e de aceitação da diferença e da diversidade nas representações culturais (GOMES, 2011, p.11)”.

A respeito da não identificação imediata dos alunos com a lenda O pai do mato ou Caipora assobiador, escolhida para leitura nessa Sequência, consideramos algo normal, pois eles são leitores reais, vivem a sua concretude cotidiana. Nesse sentido, por se tratarem de pessoas reais, conforme aponta Rouxel,

“esses sujeitos estão bem presentes nas nossas salas de aula e em nossas classes. [...] que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam, discretamente as reações subjetivas de leitores reais (ROUXEL, 2013, p. 20)”

Foi muito importante para nós percebermos a sensação de estranhamento dos alunos durante a leitura da lenda. Notamos que houve reações subjetivas discretas, como paradas súbitas, reações exclamativas, um olhar de espanto, sinais que evidenciaram certo envolvimento dos discentes com a leitura, o que quer dizer, que eles, embora não tenham se identificado com a temática do enredo, com a presença do elemento sobrenatural na lenda, tiveram sim algumas sensações reais na recepção do texto, pois, ao participar da leitura literária, muitas vezes, em um primeiro momento, o leitor pode considerar um texto inexplicável ou insondável. Aí pode revelar, também, algo de interessante na experiência da

leitura de um texto literário, principalmente, de um texto cultural indígena repleto de singularidades enigmáticas, de difícil compreensão, sobretudo, para quem não é indígena.

Com os conhecimentos que os alunos já tinham adquiridos a respeito da autoria coletiva das lendas indígenas, nas reflexões da Sequência anterior, percebemos que eles avançaram nessa questão, uma vez que identificaram com facilidade indícios de autoria coletiva na lenda proposta para leitura.

A respeito dos grafismos presentes na lenda, os alunos comentaram que aprenderam que os indígenas, apesar de serem diferentes, são pessoas comuns que vivem na sociedade moderna, mas, não era pra acharmos isso estranho, pois eles têm sua própria cultura, a qual é repleta de costumes diferentes da nossa, seja dentro de sua aldeia, no seu território, ou fora dele.

Esses comentários dos discentes, ao valorizarem os nativos como pessoas comuns nas sociedades indígena e não indígena, evidenciam um salto de qualidade na formação do leitor cultural, pois é substancial nessa formação que o sujeito leitor busque a consciência crítica que o leve a reconhecer as identidades presentes na narrativa a partir da recepção crítica do texto (GOMES, 2011). Os grafismos que compõem as lendas do povo Pankararu revelaram-se, assim, um importante elemento de leitura estético-cultural desses textos, alcançando um grau de relevância quanto à afirmação da identidade cultural (GOMES, 2012) dessa comunidade étnica, diante de outras etnias indígenas.

Assim, diante das colocações dos alunos, percebemos, então, que as atividades propostas nessa Sequência Expandida foram exitosas, uma vez que suscitaram a importância da valorização da subjetividade de cada um deles, assim como, a consideração do lugar cultural atual do discente como ponto inicial para uma leitura crítica que, conforme Gomes (2011), reconheça o lugar cultural de leitura como um ambiente formativo de novos sujeitos conscientes das diferenças como perspectiva cultural de convivência.

Na última Sequência Expandida, a respeito da lenda escolhida para leitura, alguns alunos relataram que, a exemplo das leituras das lendas Pankararu lidas, nas Sequências anteriores, sentiram algo estranho devido ao fato de nunca terem lido um texto lendário como esse. Contudo, disseram que era importante que eles conhecessem essas lendas, uma vez que elas transmitem conhecimentos de uma cultura diferente, que não são comuns no dia a dia dos alunos. A maioria deles falou que tentou compreender os significados do texto, mas, que ele apresenta muitos mistérios que só os indígenas dessa comunidade nativa saberiam descobrir.

Esse momento em que os alunos buscaram entender alguns significados da lenda, e socializaram as percepções que se sucederam durante a leitura do texto, remete ao que

Rezende chama de “comunidade interpretativa”, pois, segunda essa autora, “Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade” (REZENDE, 2013, p. 7).

Mais uma vez, os estudantes nos revelaram que a subjetividade é um elemento importante na recepção crítica que o sujeito leitor – no dizer de Rouxel, “o leitor subjetivo” (ROUXEL, 2013, p. 29) – faz de um texto cultural, nesse caso, a lenda indígena, algo que confirmou a nossa percepção que essa atividade foi exitosa. Isso nos fez pensar, acima de tudo, que os discentes, embora, num primeiro momento, não tenham apreciado a leitura da lenda, revelaram, mesmo assim, durante a recepção do texto, o seu olhar crítico, enquanto leitor cultural (GOMES, 2011), na busca por possíveis conhecimentos a respeito da cultura indígena. Nesse sentido, deram um passo significativo no conhecimento intercultural.

No debate final, os discentes relataram oralmente suas experiências subjetivas suscitadas durante as leituras das lendas, bem como, o que aprenderam com a leitura cultural que procederam desses textos. Para eles, o mais relevante foi a nova perspectiva de leitura literária que esse aprendizado trouxe para o processo de formação de leitor cultural de cada um deles potencializando-os na leitura crítica de lendas indígenas, assim como, de outros textos culturais.

Diante das colocações dos alunos, pudemos perceber que, no geral, a nossa proposta de identificar as temáticas das lendas indígenas Pankararu e elementos culturais dessa etnia presentes nos textos lidos foi bem acolhida pelos alunos. Eles puderam discutir entre eles os possíveis assuntos sobre os quais tratavam as lendas e perceber nelas a presença de elementos como a natureza, os frutos, os animais, a água, os mistérios das matas, a religião, a crença nos Encantados, bem como, a memória dos antepassados, a identidade e alteridade indígenas.

As questões propostas forjaram nos discentes, alvos da aplicação desta prática de leitura literária, reflexões sobre a potencialidade leitora que existe em cada um deles, enquanto sujeito leitor, principalmente, do texto literário indígena, como as lendas.

Os alunos que participaram das atividades propostas revelaram que no percurso das Sequências Expandidas houve uma troca de experiência significativa entre eles e nós. Relataram que não só a leitura das lendas Pankararu, mas, também, de outras lendas indígenas, não serão mais as mesmas, a partir de então. Comentaram, também, que a alteridade os permitiu terem um olhar diferente a respeito dos costumes culturais desse povo tradicional, sobre a memória e identidade indígena, sobre a temática indígena e a linguagem das lendas, não apenas a linguagem escrita, produzida por autoria coletiva, como, também, a

dos grafismos, a importância dessas ilustrações para o povo produtor das lendas lidas nas Sequências Expandidas.

Esses comentários foram significativos, porque não dizer gratificantes, para nós que nos vimos diante de um grande desafio em sala de aula: o de promover a leitura literária de lendas indígenas para discentes dos anos finais do ensino Fundamental, Ciclo II, a partir das perspectivas subjetiva (ROUXEL, 2013) e cultural de leitura (GOMES, 2012), bem como, contribuir, sobretudo, para a desconstrução de visões discriminadoras e excludentes sobre o povo indígena e sua cultura. Esse desafio poderá se traduzir em um convite atemporal para os docentes que queiram inserir em suas aulas uma nova possibilidade de leitura, considerando, para isso, os contextos educacionais e sociais dos educandos e da escola, para que sejam feitas as devidas adaptações a partir da nossa proposta de leitura literária de lendas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa foi estimulado pela percepção de que os estudantes do Ensino Fundamental, Ciclo II, apresentam limitação na leitura literária de textos da cultura indígena. Isso se deve, entre outros fatores, o de não ter sido oportunizado a esses alunos o contato diário com textos de literatura indígena, durante o seu percurso escolar. A partir dessa constatação, oportunizar ao aluno para que ele possa ler com frequência textos literários indígenas, e que por meio dessa leitura consiga assimilar conhecimentos sobre a cultura indígena ampliando seu olhar sobre o outro e sua cultura, a partir da alteridade, é papel fundamental dos educadores.

Os textos literários indígenas, principalmente as lendas, embora não seja objeto de reflexão em muitas práticas de leitura em escolas públicas – uma vez que a Lei 10.645, preconiza a obrigatoriedade do ensino de literatura indígena nas escolas –, são um caminho aberto para que os alunos possam acessar o rico acervo de conhecimento da cultura indígena, uma vez que se faz necessário que apreciem outras culturas diferentes da sua. Nesta perspectiva, sugeriu-se uma intervenção pedagógica por meio de uma proposta de leitura literária de lendas indígenas, que pudesse contribuir no atendimento à essa necessidade. Para isso, refletimos em utilizar textos de lendas do povo indígena Pankararu como objeto de leitura, no sentido de contribuirmos para que os alunos potencializem a sua leitura de textos culturais.

Para atender a esse propósito, buscamos em sugestões adaptadas a partir da proposta de Sequência Expandida de Cosson (2014) a aplicação de sequências que contribuíssem para a construção de um Caderno de leitura, como produto final.

Nesse sentido, com a proposta pedagógica formulada visamos atender ao professor no trabalho com a leitura de textos da cultura indígena em sala de aula, bem como, potencializar a sua atuação na perspectiva de desconstruir estereótipos e pejorativos sobre o indígena e sua cultura, há tempos cristalizados na sociedade não indígena.

Em linhas gerais, na primeira Sequência Expandida ativamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre textos literários indígenas, bem como, promovemos uma aproximação dos discentes à cultura indígena, por meio da identificação de traços dessa cultura em imagens de indígenas, em diversos contextos sociais; na segunda Sequência estimulamos a leitura de lendas na perspectiva subjetiva e cultural buscando identificar traços do diálogo entre a linguagem visual e verbal, do grafismo e da escrita, a autoria das lendas

indígenas, bem como, exploramos temáticas da cultura indígena, como memória e identidade. A identificação de outras características das lendas e da cultura do povo indígena Pankararu, como a natureza, os animais, a religião, os costumes foi o centro da terceira Sequência, na qual foram exploradas categorias como a memória, a cultura pankararu e a alteridade. Na quarta Sequência, além de explorarmos características como a autoria coletiva e os grafismos presentes na lenda, as temáticas: valorização do sagrado, a alteridade e identidade Pankararu, propomos aos alunos que socializassem os conhecimentos adquiridos durante as oficinas. Essa oficina teve como destaque a alteridade como um dos elementos principais na leitura de lendas indígenas e para o conhecimento das culturas dos povos indígenas.

A aplicação da proposta pedagógica de leitura literária exibida neste trabalho mostrou como resultado que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ciclo II, apresentaram indícios de evolução na leitura literária de lendas indígenas e na busca pelo conhecimento de características da cultura indígena, principalmente, da cultura do povo Pankararu. Esse resultado mostra que uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura de textos literários indígenas, sobretudo, as lendas, pode contribuir relevantemente para potencializar a qualidade do ensino da leitura de textos culturais na escola.

Essa aplicação pedagógica serviu, sobremaneira, para que revíssemos a nossa prática em sala de aula e dispuséssemos a romper com a maneira tradicional de leitura. Impulsionou-nos para que buscássemos romper com uma leitura baseada em fórmulas prontas, fixadas na superfície textual, tendo como propósito a identificação de elementos gramaticais, sem abertura para proposições de questionamentos que estimulassem os alunos a descobrirem o sujeito leitor, real, concreto (ROUXEL, 2013), existente em cada um dos discentes, a sentirem prazer durante a leitura, a revelarem e a questionarem suas sensações e, principalmente, a buscarem um aprofundamento da leitura, além da subjetividade. Para essa busca, foi fundamental a perspectiva da construção do leitor cultural proposta pelo modelo cultural de leitura de Gomes (2011), o qual propõe uma leitura com um propósito inovador que é o de valorizar a “opção política de interpretação para dar visibilidade às questões identitárias por meio da recepção textual (GOMES 2012)” valorizando a alteridade e as diferentes identidades em suas múltiplas interfaces com base no viés interdisciplinar da leitura cultural e da inclusão e reconhecimento das identidades.

Propor aos alunos uma prática de leitura envolvendo lendas indígenas a partir do modelo subjetivo de leitura de Rouxel, bem como, das orientações do modelo cultural de leitura de Gomes, foi um desafio que nos proporcionou que saíssemos da nossa zona de conforto. A contribuição do modelo cultural de leitura na nossa construção do leitor cultural

foi, sobretudo, fundamental. Esse modelo nos proporcionou uma leitura crítica na recepção do texto a partir do nosso lugar de leitor cultural sem precedentes, sendo extremamente relevante para uma mudança de rota em nossa prática cotidiana em sala de aula.

Durante nosso trabalho de pesquisa acolhemos, além dos referenciais de base acima citados, outros referenciais teóricos não menos importantes que serviram para fertilizar as nossas discussões a respeito de memória, como Nora (1991) e Candau (2013), sobre lendas, como Weitzel (2013) e Cascudo (2001). A respeito da história e do legado cultural do povo Pankararu, os estudos da antropóloga Mura (2014) foram fundamentais para as nossas reflexões em torno da memória e da identidade Pankararu.

Assim, deduzimos que, com a relevância da proposta pedagógica apresentada neste estudo, o docente da educação básica, principalmente do Ensino Fundamental, Ciclo II, tem a oportunidade de incentivar o desenvolvimento do letramento cultural dos seus alunos, por meio da leitura literária de lendas indígenas, assim como, contribuir para a evolução deles como sujeitos leitores de textos culturais, envolvendo o visual e a escrita, além de promover a cidadania desses sujeitos, na perspectiva da alteridade, contribuindo, dessa forma, para a não discriminação dos indígenas e sua cultura.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, J. M. P. A. **O reencantamento do mundo: trama histórica e Arranjos territoriais Pankararu**. 1996. 247 f. Dissertação (mestrado) – Universidade federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, RJ.
- BAYARD, Jean-Pierre. **História das Lendas**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro – Coleção Saber atual, 1957.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos** – 3ª Ed – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em 10/09/2020.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. – edição ilustrada – São Paulo: Global, 2001.
- COSSON, R. **Letramento literário - teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DUMONT, Sávila. **Os meninos que viraram estrelas**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 35-37.
- GERLIC, Sebastián. **Memória**. 2012. Disponível em: <www.thydewa.org/memoria>. Acesso em 15 de março de 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, C. M. S. **O modelo cultural de leitura**. Nonada Letras em Revista, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012.
- GOMES, C. M. S. **Leitura interdisciplinar e estudos culturais**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- GOMES, C. M. S. **O leitor cultural**. Pontos de Interrogação, Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, Alagoinhas, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003. 9ª reimpressão, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7ª Ed. Revista – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013, 2ª reimpressão, 2016.

MATTA, Priscila, **Dois elos da mesma corrente: os rituais da Corrida do Imbu e da Penitência entre os Pankararu**. Resumo cadernos de campo, São Paulo, n. 18, p. 1-352, 2009

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras**. BELMIRO, Célia Abicalil... (et al). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MURA, Cláudia. **Todo mistério tem dono! Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Projeto História. (10). dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acesso em 15 de março de 2019.

PEREIRA, M. PRADO, Z. COUTO, M. **Nosso Folclore**. São Paulo, SP: Ed. Ave-Maria, 2000. p. 14.

Professoras/es e lideranças Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipapã, Truká e Xicuru de Pernambuco. **Meu Povo conta**. Centro de Cultura Luiz Freire. Projeto Educação e Etnia, 2ª edição, 2006. Olinda, PE.

REZENDE, Neide Luzia. Apresentação ao leitor brasileiro. In **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende (Org). – São Paulo: Alameda, 2013.

REZENDE, N. O ensino da leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE; Neide Luzia de; J Ouver-Faleiros, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 35-42.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. In Memórias da Borborema 4: **Discutindo a literatura e seu ensino**. José Hélder Pinheiro Alves (Org.). – Campina Grande: Abralic, 2014. 112p

ROUXEL, Annie. Apresentação dos Coordenadores franceses. In **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende (Org). – São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende (Org). – São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE; Neide Luzia de; J Ouver-Faleiros, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 13-21.

WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore Literário e Linguístico: pesquisas de literatura oral e de linguagem popular**. – 3ª ed. revista e ampliada. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

Sites utilizados:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>. Acesso em 23 de abril de 2020.

<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/meu-povo-conta-2a-ed>. Acesso em 23 de abril de 2020.

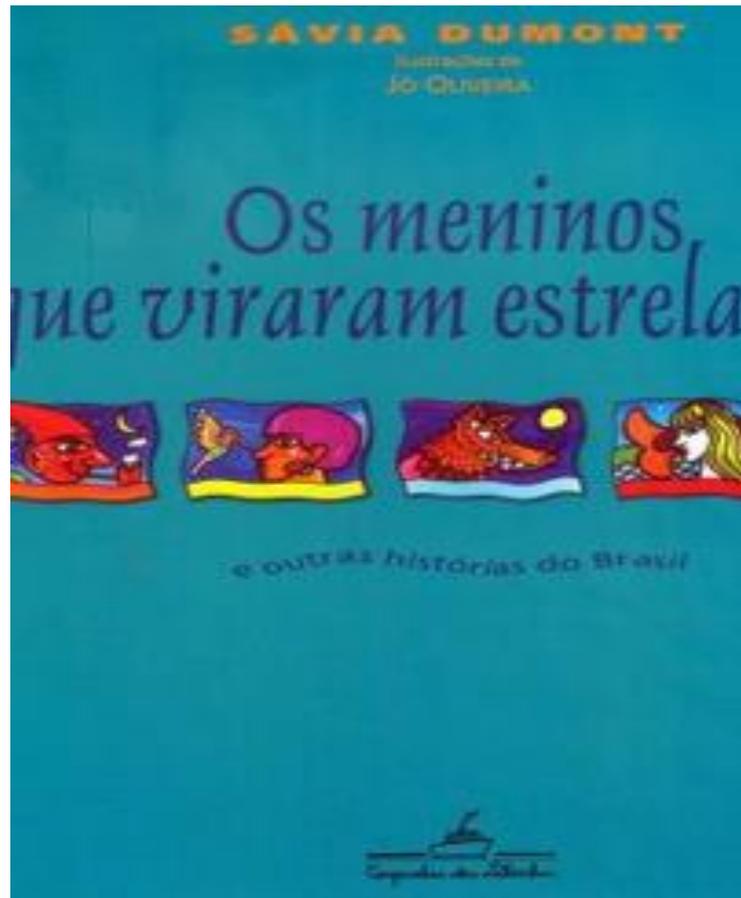
<http://www.observatoriosocioambiental.org/2017/10/descumprindo-ordens-judiciais-e-termo.html>. Acesso em 23 de abril de 2020.

<https://www.sindsep-pe.com.br/noticias-detalle/dissertacao-de-mestrado-de-elisa-urbano-discute-equidade-de-genero-e-luta-das-mulheres-indigenas/9536#.X68VSGhKjIU>. Acesso em 23 de abril de 2020.

<http://www.cressrn.org.br/noticias/ver/1295>. Acesso em 23 de abril de 2020.

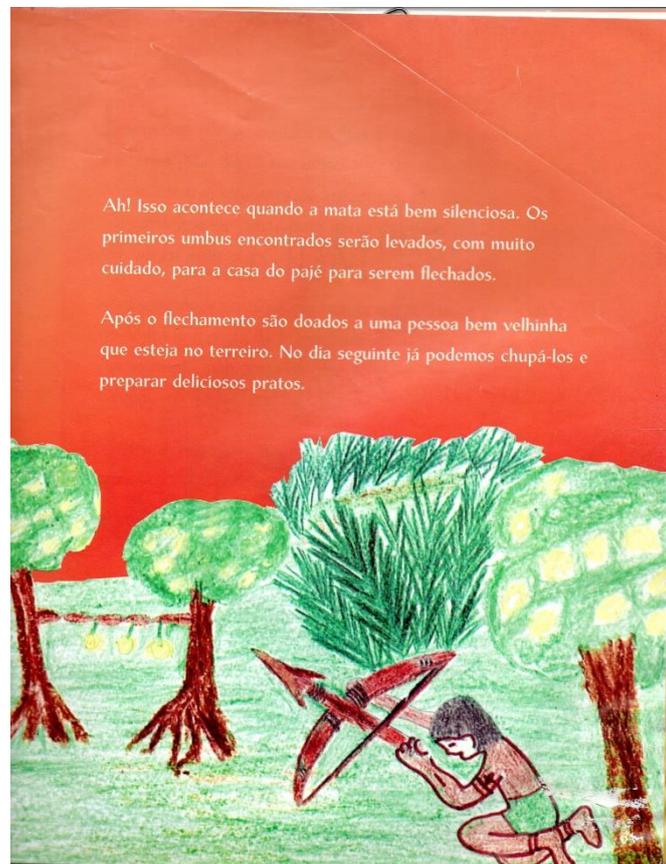
ANEXOS

ANEXO A - FIGURA 01 (OS MENINOS QUE VIRARAM ESTRELAS)

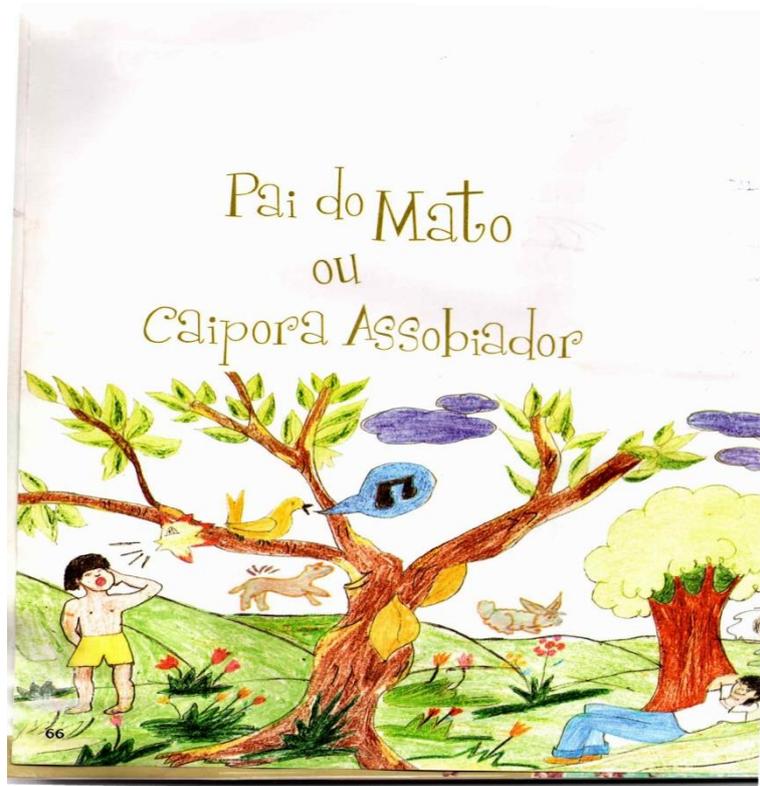


ANEXO B - FIGURAS 02, 03 e 04 (CACHIMBO, MARICÁ, ARCO E FLECHA)

ANEXO C - FIGURAS 05 e 06 (O UMBU)



ANEXO D - FIGURAS 07, 08, 09 e 10 (PAI DO MATO OU CAIPORA
ASSOBIADOR)



Em nossas matas, existem muitas belezas, segredos e mistérios. Nos dias e nas noites escuras aparece o Pai do Mato. Ele tem diferença do encantado. Ele não tem cantiga. Sabemos que ele existe, está perto de nós e que é mais fácil ver um encantado.

O encantado a gente vê em sonho, em forma de gente. O Pai do Mato não gosta de brincadeira, de alguém desfazer dele. Por exemplo, não gosta de quando ele estiver assobiando, alguém arremedar.

Vicente arremedou, ele veio e deu um assobio nos ouvidos dele. O assobio grosso é meio malino, dá o sinal negativo. Ele pega o cachorro e dá uma surra. Bate em quem duvida dele. Avisa aos caçadores que quando ele assobia nem vá.

Tem suas bondades. Quando alguém duvida, o vê em forma de menino. Cruza as pernas e fica juntando areia. Tem assobio fino e dá avisos, um sinal pra gente de longe que se ouve a alguns metros.

Ele se apresenta como um coelhinho, gatinho, enfim, em forma de animal. Comanda as caças do mato.

Para o Mestre Guia sair, ele dá o sinal. Vai também em São Paulo, onde tiver índio. Se ele não fosse de índio não iria em qualquer lugar.

Se deixar fumo pra ele, quando voltar não tem mais. Os mais velhos já diziam que botavam um pedaço de fumo e quando voltavam, não estava mais lá.

Quando os curandeiros estão cuidando de uma criança e esta está morre não morre, e se o assobiador der o sinal, pode continuar que a criança escapa. As vezes, quando ele dá o sinal todos escutam. Tem vezes que apenas umas três pessoas escutam.

Quando ele cruzar por cima de casa, pode continuar. A gente não presta atenção, mas tem muito mistério. Seria bom prestar atenção.

O assobiador do assobio fino é um protetor, é de defesa, e está dizendo que tudo vai bem. Assobiando uma vez, fica a suspeita e pode voltar. Mas se continuar assobiando, pode continuar.

O grosso está julgando o mal, é o frexeiro. Quando ele assobia a pessoa fica arrepiada.

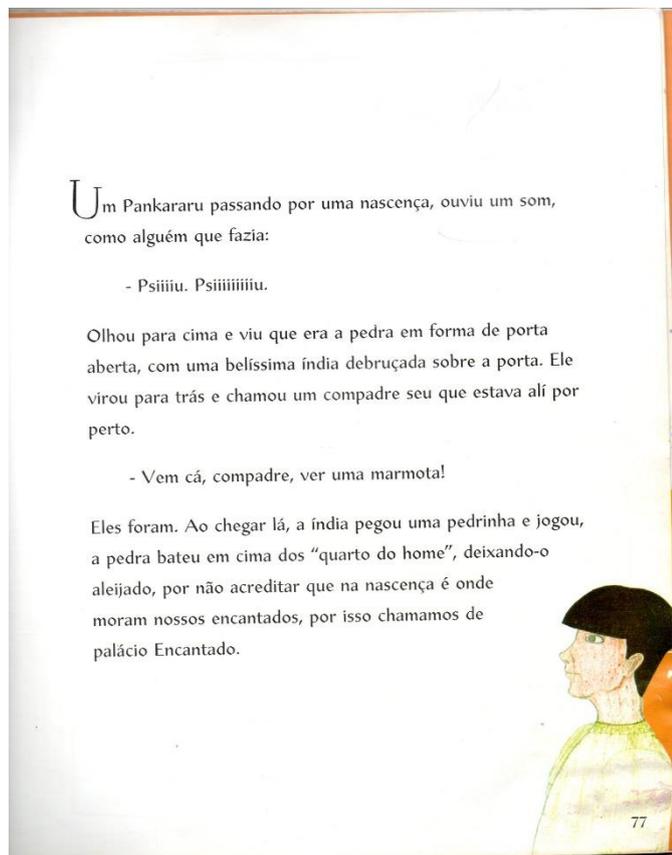
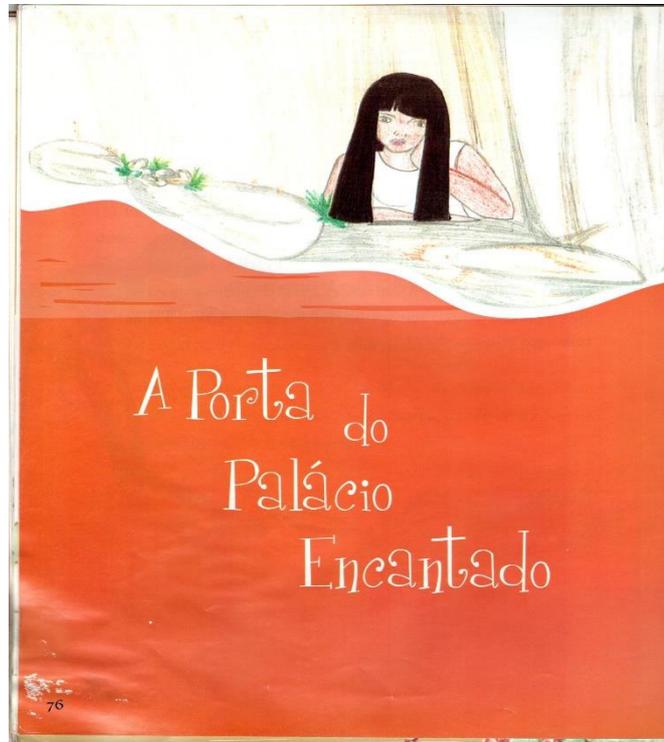
68

São dois tipos de assobiadores, como se fossem dois tipos de linhas. É porque ele vive assim. Os caçadores vêm e os índios também vêm. Assim como existe a linha das matas, das águas, dos africanos e muitas outras linhas. Para os índios, a nossa principal linha é de encantados. Caipora faz parte da linha da mata.



69

ANEXO E - FIGURAS 11 e 12 (A PORTA DO PALÁCIO ENCANTADO)



ANEXO F - FIGURA 13 (MEU POVO CONTA)

ANEXO G – QUADRO 1 – TEXTO: A VITÓRIA-RÉGIA**A VITÓRIA-RÉGIA**

Os índios acreditam que cada estrela que brilha no céu é uma índia virgem que se casou com a lua por encantamento, e lá do alto ilumina sua tribo com sabedoria.

Para eles, o masculino e o feminino se misturam: o luar ou a lua é um jovem e belo guerreiro.

A história de amor do luar com as estrelas seduziu uma índia ingênua, Aranaí, que significa “arara vermelha”, cismou de também se transformar em estrela.

Linda, todos os homens da tribo a pediram em casamento, juravam-lhe amor eterno, carinho, fartura, filhos. Mas nada fazia Aranaí mudar de ideia.

Nas noites claras, ela se enfeitava com flores, se perfumava com ervas cheirosas e saía à procura da lua. Subia até o alto da serra, de onde podia apreciar seu amado clareando a terra. A lua olhava para a índia com ternura e a iluminava de uma forma toda especial. Mas não podia fazer mais.

Uma noite, a lua já ia alta. A claridade tomava conta da floresta. As brasas da fogueira já estavam se extinguindo. Homens, mulheres e crianças dormiam protegidos por seus sonhos.

Aranaí acordou com um fecho de luz prateada penetrando em sua oca. Levantou-se de um pulo e correu para a mata até a lagoa grande. Nela se banhava o guerreiro celeste. Sua imagem refletida na água calma parecia chamá-la, sorridente.

A formosa índia se estendeu os braços, oferecendo-se para o amor. Entrou lentamente na lagoa, ao encontro do amado. Entregou-se, assim, ao sonho de também ser estrela.

O luar foi complacente. Aranaí não poderia virar apenas mais uma estrela no céu. Transformou, então, a indiazinha numa flor: uma linda vitória-régia, a estrela d’água.

Quando os raios do luar chegam para acariciar suas pétalas, ela se abre amorosamente, entregando ao guerreiro sua formosura rosada.

Fonte: DUMONT. Sávia. Os meninos que viraram estrelas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 35-37.

ANEXO H – QUADRO 2 – TEXTO: A IARA**A IARA**

Iara é uma linda moça que mora no fundo das águas. À tardinha vem colher flores aquáticas e brincar com os peixinhos à tona d'água e, quase sempre, transforma-se em flor e depois em moça novamente. Nessa ocasião canta e encanta os moços que a veem.

As índias velhas dizem aos filhos que não se aproximem de Iara, pois ela gosta de afogá-los.

Certo dia um índio valente remava bem sossegado na hora do pôr-do-sol. Os pássaros voltavam aos seus ninhos e os sapos coaxavam. Anoitecia. De repente o jovem tapuia* ouviu a voz maravilhosa da Iara e se encantou com uma flor que viu, subitamente brotar na água. Ficou maravilhado! Lembrou-se dos conselhos da mãe, tentou fugir e não conseguiu. Já era tarde! A flor transformara-se em Iara e sacudia os lindos cabelos negros. Ela cantava, cantava e sua voz doce perseguia os ouvidos do índio. Ele foi, cada vez mais, remando em sua direção. E a Iara, sempre cantando, levou o moço para o fundo das águas. Dizem que ela faz isso até hoje, sempre que um rapaz a vê e ouve seu canto.

*tapuia: termo que foi utilizado, ao longo dos séculos, no Brasil, para designar os índios que não falavam a língua Tupi.

Fonte: PEREIRA, M. PRADO, Z. COUTO, M. Nosso FOLCLORE. São Paulo, SP: Ed. Ave-Maria, 2000. p. 14.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Leitura literária de lendas indígenas

Pesquisador responsável: Sérgio Gonçalves Ramalho

Orientador: Denson André Pereira da Silva Sobral

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefone para contato: (75) 988369769

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana/SE, ____ de _____ de 2020.

Sérgio Gonçalves Ramalho

Denson André Pereira da Silva Sobral



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



ANEXO J - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Leitura literária de lendas indígenas

Pesquisador responsável: Sérgio Gonçalves Ramalho

Orientador: Denson André Pereira da Silva Sobral

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Centro Educacional Zenor Pereira Teixeira

O pesquisador do projeto Leitura literária de lendas indígenas se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. O pesquisador também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor _____.

Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana/SE, ____ de _____ de 2020.

Sérgio Gonçalves Ramalho

Denson André Pereira da Silva Sobral



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana



ANEXO K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno(a) do ____ ano do ensino fundamental, ciclo II, do Centro Educacional Zenor Pereira Teixeira localizado no município de Santa Brígida/BA, autorizo o professor Sérgio Gonçalves Ramalho a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto **Leitura Literária de Lendas Indígenas**, desenvolvido pelo mesmo, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana/SE, ____ de _____ de 2020.

Assinatura por extenso