

**MAKUNAÍMA NA SALA DE AULA:
OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NA ESCOLA
INDÍGENA ÍNDIO MARAJÓ-RORAIMA**

Jeane Almeida da Silva (UERR)

kaikusi.pa@hotmail.com

Maria do Socorro Melo Araújo (UERR)

socorro.araujo@uerr.edu.br

RESUMO

Este trabalho buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da escola indígena em Roraima, visto que esses problemas são evidentes especialmente no que tange à literatura indígena. A pesquisa teve objetivos: apresentar como se dá a abordagem do ensino de literatura no planejamento dos professores de língua portuguesa, e analisar os desafios do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio acerca da personagem Makunaíma, refletindo sobre a presença/ausência da literatura roraimense em sala de aula. O estudo está embasado principalmente em Colomer (2007), Dalvi (2013) e Bortoni-Ricardo (2008). Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa desenvolvida na Escola Estadual Indígena Índio Marajó, em Normandia-RR. Os resultados mostraram que apesar de graduados, os professores têm dificuldades de aliar teoria à prática, demonstrando a falta de meios mais apropriados, que o livro didático. Contudo, buscam contextualizar as aulas de literatura com abordagens da literatura indígena. Com este estudo, buscou-se lançar luzes sobre a questão do ensino de literatura na escola indígena.

Palavras-chave:

Ensino. Literatura. Escola Indígena.

ABSTRACT

This work ought to understand the difficulties faced by teachers and students in the teaching of literature in the final years of elementary school and in the high school of the indigenous school in Roraima, since these problems are evident, specially with regard to indigenous literature. The research had objectives: to present how the approach of literature teaching is given in the planning of Portuguese language teachers, and to analyze the challenges of teaching literature in Portuguese language classes in the final years of elementary school and in high school about the character Makunaíma, reflecting on the presence/absence of roraimense literature in the classroom. The study is mainly based on Colomer (2007), Dalvi (2013) and Bortoni-Ricardo (2008). This is a qualitative field research developed at the Marajó Indian State School, in Normandia-RR. The results showed that despite graduates, teachers have difficulties in combining theory with practice, demonstrating the lack of more appropriate means than the textbook. However, they seek to contextualize literature classes with approaches to indigenous literature. With this study, we sought to shed light on the issue of teaching literature in the indigenous school.

Keyword:
Literature. Teaching. Indigenous School.

1. Introdução

A proposta deste artigo surgiu da necessidade de compreender os desafios dos professores de língua portuguesa, no que se refere ao ensino de literatura e, principalmente, como é abordada a literatura indígena na sala de aula.

Como indígena da etnia Macuxi²⁹⁸ e professora atuando na docência desde 2012, percebemos as dificuldades no ensino de literatura. Dificuldades essas atreladas à insuficiência da leitura e da escrita, à falta de material específico com abordagem da literatura local, além da rotatividade de professores que se dá mediante ao processo seletivo da Secretaria de Estado da Educação, como veremos mais à frente.

Diante dessas questões, levantamos o seguinte problema de pesquisa: Como a literatura é abordada dentro do ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no médio? Tendo Makunaíma/Makunaimí²⁹⁹/Macunaíma como fio condutor desta pesquisa no que se refere à literatura indígena³⁰⁰. Nossos objetivos com a pesquisa foram: compreender os desafios do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e médio, refletindo sobre a presença/ausência da literatura roraimense; conhecer o conceito e a metodologia do professor de língua portuguesa sobre a literatura e seu ensino; verificar como se dá a abordagem do ensino de literatura indígena no planejamento dos professores de língua portuguesa, refletindo sobre a presença/ausência de Makunaíma na sala de aula.

²⁹⁸ “O povo Macuxi vive nas terras do Brasil e da Guiana, espalhado nas regiões da bacia do Rio Branco e do Rio Rupununi (...) se concentram no estado de Roraima e se distribuem em 28 Terras Indígenas legalmente reconhecidas pelo governo federal, cuja população aproxima-se a 32 mil indivíduos” (MILLER *et al.*, 2008, p. 36).

²⁹⁹ Carvalho apresenta: “Makunaimí é o modo de designar próprio dos índios de Roraima (...); Makunaíma (com K e sem acento) é a designação usada pelos índios em toda a região de Roraima; Makunaíma (com K e com acento) remete à personagem apresentada pelo etnógrafo T. Koch-Grünberg (...) Macunaíma (com C e com acento) remete a obra homônima de Mário Andrade” (2015, p. 19).

³⁰⁰ Referimo-nos à literatura indígena, pois entendemos que as narrativas orais se constituem em matéria literária como afirma Candido, sendo a “literatura, de maneira mais ampla possível” (2011, p. 176).

O ambiente de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Índio Marajó, localizada na Comunidade Indígena Guariba, no município de Normandia, pertencente à Região da Raposa, Terra Indígena Raposa Serra do Sol³⁰¹ – Roraima.

Essa região tem predominância de indígenas de etnia Macuxi, assim, os professores de outras etnias são advindos de outras regiões.

Adotamos a pesquisa de campo, de caráter qualitativo como procedimento metodológico. Para a coleta dos dados utilizamos questionários semiestruturados para os professores de língua portuguesa; além de entrevistas orais livres para o registro de dados.

O arcabouço teórico básico a partir de Colomer (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Rezende (2013), Dalvi (2013) e Cosson (2014) serviu-nos para o diálogo com os dados da pesquisa que versam especialmente sobre o tema leitura literária na escola. Em suma, o artigo busca lançar luzes sobre a questão do ensino de literatura na escola indígena, lembrando de uma máxima muito recorrente no movimento indígena: “Que escola temos? Que escola queremos?”. Desse modo, buscamos realçar as discussões acerca do ensino de Literatura na sala de aula na escola indígena.

2. Breves notas sobre a escola indígena em Roraima

Antes de adentrar no processo da pesquisa e seus resultados é necessário ambientar-nos no chão da escola indígena e entender seu contexto em Roraima. Tudo o que se tem feito como avanços e conquistas nesse sentido é resposta de lutas das organizações de professores em prol da implementação das escolas indígenas.

A partir da década de 1970, tornou-se maior a organização do movimento indígena no Brasil, que contou com a ajuda de outros segmentos da sociedade. Em Roraima, a Missão Surumu³⁰² “formou a pri-

³⁰¹ A Terra Indígena Raposa Serra do Sol abrange os municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã. E em Normandia se subdivide em duas macrorregiões: Região da Raposa e Região do Baixo Cotingo. Atualmente Normandia possui 104 comunidades indígenas.

³⁰² Com a chegada a Boa Vista, em 1948, os missionários da Consolata, iniciaram a implantação de várias escolas confessionais em diversas malocas. Os missionários, que antes moravam em Boa Vista, passaram a morar nas malocas. Em razão dessas ações, foram implantadas as missões religiosas do Maturuca, Catrimani, Taiano e Surumú. (Cf. OLIVEIRA, 2016).

meira turma de professores indígenas em 1972, para lecionar de 1ª a 4ª série, e, em 1975, formou a primeira turma, para lecionar até a 8ª série do ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2016, p. 170). Desde então, esses novos professores indígenas gradualmente passaram a atuar nas escolas indígenas de Roraima.

Segundo informações do Conselho Indigenista do Missionário, no ano de 1988 foi criado a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), que em 1999 transformou-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Em Roraima, no início da década de 1990, começavam as primeiras atividades da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). No ano de 2001, a OPIRR encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores indígenas, garantidas em nível superior, e as especificidades garantidas aos Magistérios Interculturais de Ensino Médio. Roraima possui, hoje, 260 escolas estaduais indígenas distribuídas nas suas 32 Terras Indígenas homologadas, segundo o Conselho Indigenista de Roraima – (CIMI).³⁰³

Ressaltamos o desafio enfrentado por muitos professores que afetam diretamente a sua atuação nas escolas indígenas, que é a dinâmica do Processo Seletivo Simplificado Indígena – PSSI³⁰⁴, que provoca uma incerteza aos professores, gestores, alunos e comunidade. O problema se agrava quando retarda a divulgação do edital desse seletivo, consequentemente, atrasa a contratação e, por conseguinte, o início das aulas. Para tentar sanar o problema, as aulas perdidas são repostas em horário oposto ou então aos sábados, o que provavelmente não tem o mesmo rendimento de aulas normais. Somado a isso muitos professores se deslocam de suas comunidades, ou mesmo da sede do município de Normandia. O exemplo disso é que o professor passa a exercer sua função em outra comunidade, causando conflitos com a comunidade em que trabalha anteriormente devido ao atraso ou mesmo à falta de outro professor para dar seguimento ao processo iniciado.

³⁰³ Referência: <https://cimi.org.br/> (Acesso em 22/10/2020).

³⁰⁴ O Processo Seletivo Simplificado Indígena é o meio utilizado pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto para o provimento de vagas para os professores indígenas. Geralmente para a ocorrência de um ano letivo, prorrogável por mais um ano letivo. Porém causa descontentamento por parte dos professores que reivindicam um concurso público, haja vista que o último concurso tem mais de 10 anos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Essas questões são pertinentes para pensar sobre os desafios do professor indígena e, também, voltar nosso olhar para este profissional e seu papel no processo de ensinar. Outro desafio é a qualificação profissional, que ainda é não conseguiu dar respostas a muitas questões vivenciadas pelo professor indígena, muito embora tenha aumentado o número de graduados.

As instituições de formação de professores do estado, juntamente com programas do governo federal têm ofertado cursos de extensão e de formação como o Tami'kan, Programa de Alfabetização na Idade Certa – Pacto, Saberes Indígenas entre outros. No entanto, ações como essas ainda não surtiram os efeitos necessários para as mudanças desejadas nas escolas indígenas. Existe uma lacuna entre a formação adquirida e a prática pedagógica, visto que muitos professores participam de duas ou mais formações e mesmo assim têm dificuldades de transformar a realidade vivenciada nas escolas. Podemos, com isso, levantar as seguintes hipóteses: Os professores não utilizam os conhecimentos adquiridos porque não estão aprendendo nas capacitações realizadas, ou ainda, as capacitações não estão abordando o ponto chave do problema, com isso os cursos não são suficientes para sanar as dificuldades dos professores.

Nesse sentido, dizemos que um professor bem preparado – não somente no sentido da formação acadêmica como também no planejamento da aula – consegue ser mais eficiente, colaborando com seus alunos na formação do conhecimento. Essa é, sem dúvida, a importância da formação continuada, uma vez que é no dia a dia do fazer pedagógico que o professor contribui na formação da sociedade.

Apesar dos muitos percalços por que passam as escolas indígenas, com pequenas mudanças, tais como organizar um local para a biblioteca, sala de leitura ou mesmo reuniões para a reflexão da prática pedagógica, podemos oferecer elementos importantes no ensino-aprendizagem dos alunos e garantir melhoria significativa na leitura e na escrita dos estudantes, principalmente, no que se refere ao ensino de literatura, principal abordagem deste nosso trabalho.

Com esse breve panorama, seguimos adiante para dialogar com os teóricos acerca da literatura e o ensino da literatura na escola.

3. A literatura e a leitura literária na escola

Iniciaremos com uma breve discussão acerca da situação da leitura no Brasil, depois seguiremos com a discussão acerca da literatura indígena, principalmente da região Circum-Roraima³⁰⁵.

Cosson (2014, p. 12) relata um quadro desalentador da leitura e, por conseguinte da literatura, mesmo sendo a literatura parte das comunidades humanas, no Brasil – como atestam outros autores a exemplo, Cosson (2014), Rouxel (2013), Rezende (2013) dentre outros – se lê pouco e se menos ainda literatura, que sempre se volta para a leitura de um *Best-seller*, ou, quando muito, de uma indicação de leitura no livro didático.

Cosson vai ainda salientar que o não saber ler acarreta dificuldades na vida pessoal e profissional, como não ter “acesso aos diplomas, nem ao poderoso mundo das informações e certamente terá dificuldade de ler os filmes e outros produtos culturais” (2014, p. 71). Somos o que lemos. E o que lemos? Essa pergunta nos atravessa, pois em muitos discursos, principalmente do movimento indígena, observamos a preocupação em buscar uma “escola indígena específica, diferenciada e que respeite nossos costumes e língua”, como sugere o professor indígena Mandulão (2006, p. 132). E ficamos passivos, pois ainda não conseguimos vislumbrar uma luz no fim do túnel.

Mas, mesmo diante deste quadro desolador, ainda podemos dizer que “a literatura é o sonho acordado das civilizações e que ela é um fator indispensável de humanização e sendo assim, confirma o homem em sua humanidade”, como nos assevera Antonio Cândido (2011, p. 177). Assim também as literaturas indígenas servem a esse propósito para suas culturas, e as narrativas constituem um “poderoso instrumento de transmissão de conhecimentos tradicionais entre os Pemon³⁰⁶”, e que “servem também para estruturar modos e estratégias de defesa pessoal e coletiva diante dos perigos da vida” (ARMELLADA *apud* CARVALHO, 2015, p. 25).

É importante salientar que partindo de estórias narradas na oralidade, hoje, no Brasil, tem crescido o movimento de escritores indígenas

³⁰⁵ O termo Circum-Roraima se refere à região localizada no extremo norte da América do Sul, na tríplice fronteira entre Brasil, Guiana e Venezuela (CARVALHO, 2015, p.23).

³⁰⁶ Pemon é o termo usado pelos Macuxi e Taurepang para se autodenominarem (MILLER *et. al.*, 2008, p. 37).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

que publicam a história de seu povo tanto em língua portuguesa como também na língua indígena (DORRICO, 2018, p. 227). Esse sem dúvida é um dos caminhos de valorização dessa literatura viva entre os mais velhos.

A literatura, como nos apresenta Colomer, além do caráter prático funcional, desenvolve o vocabulário, a compreensão de conceitos, “o conhecimento de como funciona a língua escrita e a motivação para ler” (2007, p. 33). A literatura é também uma aprendizagem social e afetiva, pois tanto agrupa indivíduos em torno de texto literário, como os torna mais próximos. Em consonância com o pensamento de Candido, a literatura “tem um papel formador da personalidade, mas não segundo as convicções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (2011, p. 178).

Com esse entendimento sobre a literatura é que podemos voltar o nosso olhar à literatura Circum-Roraima, região que tem despertado a imaginação em muitos estrangeiros, entre viajantes e escritores europeus (SÁ, 2017, p. 71). A autora, em seu trabalho *O espaço literário do Circum-Roraima*, apresenta várias dessas literaturas, passando por Arthur Conan Doyle, W. H. Hudson, Richard Schomburgk, Theodor Koch-Grünberg, Rómulo Gallegos, Eutásio Rivera, Mário de Andrade.

Ainda não conseguimos trazer de forma efetiva as literaturas indígenas do Circum-Roraima para o ambiente escolar, mesmo respaldadas pela Lei nº 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira. E, com isso, muitos jovens já não se reconhecem nas histórias indígenas e dizem que essas histórias são do passado, dos tempos primitivos³⁰⁷. Esse reconhecimento, conforme Woodward é “valor identitário de um povo que ocorre nos níveis local e pessoal (2008, p. 16). Dessa forma, e em consonância com Candido (2011, p. 177), a literatura contribui como um poderoso instrumento de instrução e educação.

Para Hall (2006, p. 62), o termo etnia é utilizado para nos referirmos às características culturais, como a língua, costume, tradições, sentimento de lugar, que são partilhadas por um povo. Nesse sentido podemos entender a literatura indígena do Circum-Roraima como elemento

³⁰⁷ Em nossa prática escolar, quando questionávamos aos jovens sobre as histórias e mitos do povo Macuxi, muitos respondiam que isso era coisa dos mais velhos, dos antepassados.

definidor de pertencimento de lugar, e nos reconhecernas paisagens do texto e nas nuances dos personagens míticos.

Nas últimas quatro décadas, autores como Colomer, Candido, Cosson entre outros, demonstram que a literatura e seus encargos diante da educação, têm sido discutidos com mais intensidade. Ainda assim, os pesquisadores confirmam que ela fica, quase sempre, relegada a sua historiografia e a pequenos recortes nos livros didáticos, principal instrumento difusor da literatura na escola (DALVI *et al.*, 2013).

Para Dalviet (2013, p. 67-8), a leitura e a vivência ou experiência literárias são distintas do ensino de literatura. Percebemos que o que muitas vezes se efetiva na vivência da sala de aula é o ensino de períodos literários, não que estes não tenham sua importância. A autora argumenta que é necessário instituir a experiência literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, e encerra afirmando que não se ensina literatura, se lê, se vive.

4. Passagens da literatura roraimense: um pouco de Makunaíma

Por muito tempo, nas culturas indígenas, as literaturas foram repassadas através da oralidade. E entre as histórias a mais celebrada é sem dúvida a de Makunaíma/Makunaimê, personagem saída das entranhas das lendas indígenas da região Circum-Roraima. Em sua tese de doutorado Araújo descreve Makunaíma como “a mais viva história narrada pelos povos indígenas de Roraima (...) ele é a representação cultural dos povos indígenas do estado” (2019, p. 68).

Araújo ainda assevera que as histórias de Makunaíma, apresentam versões diversas, entre as regiões e as comunidades, mas é preservada a figura do herói do lavrado. Os mais diferentes gêneros da literatura seguem com a temática, por exemplo, o pseudônimo, Zezé Maku³⁰⁸, faz referência ao personagem que se apresenta até como parente para alguns indígenas que hoje se dizem netos do herói (2019, p. 73). Isso comprova a força do mito. É nesse contexto, que vamos verificar sua viagem nas salas de aula de uma escola indígena.

Makunaíma obteve grande repercussão nos escritos de Theodor Koch-Grünberg, etnógrafo alemão que relata os Mitos e lendas dos ín-

³⁰⁸ Zezé Maku é o pseudônimo de José Miranda de Aquino, poeta maranhense radicado em Roraima, desde 1980 (MAKU, 2015, p.99-100).

dios taurepang e arekuná. Sobre Macunaíma, personagem literário de Mário de Andrade, que conheceu o herói mítico na obra do etnógrafo, Carvalho salienta que o escritor modernista “gozou mesmo foi da sensação da grande descoberta e teve a imediata iluminação eufórica dos que se deparam com novo e rico filão” (2015, p.92).

Makunaíma é um personagem multifacetado, pois é colhido nas comunidades indígenas, é transcrito no trabalho de Theodor Koch-Grünberg, volta dos ares europeu para entrar no cânone da literatura brasileira pelas mãos de Mário de Andrade e ainda percorre o Circum-Roraima em outras obras, como a obra de Lino Figueroa. Mas também passeia por outras searas, como a música, o teatro, o cinema entre outras.

É interessante perceber que mesmo transitando em muitos lugares, Makunaíma ainda permanece na oralidade entre nossa gente. Os resultados dessa pesquisa mostram que os professores se utilizam das histórias indígenas em suas aulas de literatura, e que o fazem de forma oral, pois sentem a falta de material adequado para tal finalidade.

5. Procedimentos metodológicos da investigação

Como já sabido, nossa pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Indígena Índio Marajó, localizada na comunidade Guariba, município de Normandia-RR. Nossos informantes são professores de língua portuguesa, atuam nas séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. São professores do processo seletivo de 2019 da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. No mês de agosto apresentamos a proposta de pesquisa à gestão escolar e, desse momento, mantivemos conversas esporádicas com nossos informantes que, posteriormente, responderam a nosso questionário no dia 28 de setembro de 2020 nas dependências da escola.

Procuramos compreender os desafios do ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa na Escola Estadual Indígena Índio Marajó. E também, levantar as possíveis interferências, da presença/ausência, que a personagem Makunaíma/Macunaíma tem no planejamento do professor de língua portuguesa e de que maneira é abordada a literatura desta região do Circum-Roraima. Com uma perspectiva qualitativa, como bem observa Bortoni-Ricardo buscando “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (2008, p. 34). A pesquisa de campo se

justifica, conforme Gil³⁰⁹, como sendo uma metodologia “caracterizada por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, pode ser somada a outros procedimentos”. Além disso, lançamos mão de documentos como os Planejamentos das aulas de língua portuguesa, vez que o conteúdo investigado, a literatura, está dentro dessa disciplina, o que não caracteriza nossa pesquisa como bibliográfica.

Em relação ao recurso utilizado para o registro das entrevistas, usamos de questionários semiestruturados para os professores de língua portuguesa, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para assim proceder na análise dos dados obtidos e, levantar as possíveis variáveis existentes e construir um quadro teórico geral (ALVES, 2007, p. 58).

Nossos instrumentos para as entrevistas foram: questionário semiestruturado com 15 questões apresentadas em 4 tabelas e analisadas neste trabalho. A entrevista foi gravada com auxílio de um celular SM-J415G; foi utilizado o recurso de mensagens de texto no aplicativo *WhatsApp* para sanar dúvidas ocorridas depois das entrevistas.

O *corpus* da pesquisa foi composto por 2 professores, sendo 1 das últimas séries do Ensino Fundamental e 1 do ensino médio da Escola Estadual Indígena Índio Marajó. Portanto, foram aplicados 2 questionários e realizadas 2 conversas livres. Tivemos também a oportunidade de olhar os planejamentos das aulas de língua portuguesa dos 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

As primeiras abordagens ocorreram no mês de agosto de 2020, momento que apresentamos à gestão escolar o projeto de pesquisa da especialização. Como as aulas já estavam ocorrendo de forma remota, devido à pandemiado novo corona vírus, os professores retornaram à escola num intervalo de 15 dias, momento que deixaram e recolheram as atividades enviadas aos alunos e assim tomaram conhecimento da pesquisa e concordaram em contribuir.

As entrevistas aconteceram no mês de setembro no ambiente escolar, no intervalo das reuniões com a gestão da escola. Nossos professores informantes são professores do quadro temporário da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. E conforme já salientamos, os mesmos moram em outra localidade, precisando se deslocar, na maioria de

³⁰⁹ Disponível em <https://blog.mettzer.com/pesquisa-de-campo/> acesso em: 17/11/2020.

motocicleta, mais de 21 km até a comunidade Guariba onde se localiza a escola.

6. *Que escola temos? Que escola queremos? Resultados e discussões*

Passaremos a descrever os dados e discutir os resultados. Como critério ético, manteremos as identidades dos informantes preservadas. Usaremos as definições de P1 e P2 – para designar os professores informantes. Apresentamos a primeira parte do questionário, com as quatro primeiras perguntas dispostas no a seguir.

Quadro 1

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
1 – Idade	40	42
2 – Sexo	Feminino	Masculino
3 – Residência	Sede de Normandia	Comunidade Hebron
4 – Formação	Pedagogia	Licenciatura Intercultural

Como já explicitado anteriormente, a maioria dos professores são do processo seletivo, o que ratifica a nossa convicção sobre dificuldade de planejamento em médio e em longo prazo nas escolas indígenas. São professores na faixa etária dos 40 anos, e de sexo distintos, a professora (P1) atua no Ensino Fundamental e o professor (P2) atua no Ensino Médio. Ademais, nossos informantes não residem na comunidade onde a escola está localizada. A P1 precisa se deslocar uns 21 Km da sede do município em que reside até a escola, já o P2 se desloca um pouco mais que 30 km. Este dado corrobora nossos apontamentos sobre as dificuldades de se chegar à escola e, portanto, sobre as faltas dos professores pela condição da estrada, pelos transportes ou, ainda, pelas condições climáticas, que tornam as estradas quase intrafegáveis, pois “sofrem alagação na época das chuvas” (MILLER, 2008, p. 135).

Mesmo não estando no questionário, é sabido – pelo convívio na comunidade e na escola – que P1 além de ser formada em pedagogia, tem segunda licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, formada em Instituição particular e o P2 recentemente graduou-se em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima e, em conversa posterior, ainda não colou grau, em virtude da pandemia.

Esse dado chama atenção para nossas hipóteses quanto à formação e ao conhecimento adquirido e ainda, mesmo professores com mais

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de uma graduação, esses cursos não têm abordado o ponto chave do problema, sendo, pois, insuficientes para sanar as dificuldades dos professores. Esta reflexão é necessária para compreender o quadro 3, mais adiante.

Passamos para a análise do quadro 2, constituído com as perguntas 5 e 6 do questionário e da entrevista.

Quadro 2

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
5 – Com relação à língua indígena	Não fala nem entende	Só entende
6 – Conhece algum mito indígena	Sim	Sim
6 – Se sim, qual?	Lenda do Canaimé, Cruviana	Não soube dizer

O papel da língua indígena é muito importante para a manutenção e veiculação das histórias, lendas e mitos do povo indígena. Os maiores detentores dessas histórias são os mais velhos, e esses repassam às gerações mais novas, através da oralidade, todo esse conhecimento. (DORRICO, 2018, p. 227).

E sendo a literatura o sonho acordado das civilizações, fator indispensável de humanização e, ainda, confirmando o homem em sua humanidade, como já observado em *Cândido* (2011, p. 177), conhecer as histórias do povo indígena se torna indispensável para uma escola que pretende ser diferenciada. Cabe a pergunta: de que maneira a escola indígena poderá abordar as histórias, ou, mais explicitamente, suas literaturas, uma vez que os livros didáticos trazem exemplos de outras culturas? De acordo com a Lei nº 11.645/2008, que dispõe sobre o ensino de literatura, “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura, histórias brasileiras”.

Quanto ao papel da língua indígena, o informante P1 rememora os tempos de escola, dizendo que muitas das histórias de que lembra foram aprendidas em pequenos livretos – o informante não sabe precisar se foram subsídios confeccionados pela Igreja Católica ou pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR) – que foram distribuídos nas escolas indígenas e que devido à falta de manuseio adequado, perderam-se no tempo. Talvez, uma das possibilidades de resgate dessa literatura oral seria a realização de sistemáticas anotações em diários dessas histórias com as turmas com um maior avanço na escrita. Função que poderia ser desempenhada/coordenada pelo professor, a que acrescentamos a palavra pes-

quisador, como nos propõe Bortoni-Ricardo, sendo aquele que não apenas se vê como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se põe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática (2008, p. 46).

Desse modo, voltamos a nossas hipóteses, de que os professores não utilizam os conhecimentos adquiridos porque não estão aprendendo nas capacitações realizadas e, portanto, não estão conseguindo desenvolver suas atividades e propor estratégias para que o ensino de literatura se efetive de maneira a formar o aluno leitor. E se, as capacitações não estão abordando o ponto chave do problema, se os professores ainda têm dificuldade de aliar teoria e prática, talvez uma das dificuldades desses cursos seja justamente contextualizar a prática acadêmica com o contexto escolar local. Percebemos isso de forma mais incisiva nas respostas que constituem o quadro a seguir, evidenciando o uso do livro didático.

Quadro 3

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
7 – Na sua concepção, o ensino de literatura é...	Essencial na formação do aluno	Relevante
8 – Para o ensino de Literatura, o sr/a utiliza algum material extra-curricular?	Apenas o livro didático	Apenas o livro didático
9 – Quantas aulas são utilizadas para o ensino de literatura	Conforme o livro didático	1 aula semanal
10 – Com relação ao texto literário, o sr/a costuma	Usa os textos do livro didático	Indica alguma obra literária
11 – Como o sr/a costuma abordar a literatura em seu planejamento	Usa apenas o assunto que está no livro didático	Propõe alguma discussão sobre literatura; apresenta aos alunos as possibilidades de obras; apresenta os gêneros literários.

Mesmo a literatura sendo considerada essencial na formação do aluno e relevante, para os informantes P1 e P2 consecutivamente, podemos perceber que o livro didático ainda é o principal meio de difusão literária.

Ao responder as perguntas subsequentes, P1 assinala que tanto a quantidade de aula, quanto à utilização do texto literário, e seu planejamento abordando a literatura, sua metodologia é sempre usar o livro didático. Observamos que há uma mecanização nas aulas em virtude da utilização pura e simples do livro didático, corroborando a outra hipótese, de que as formações não conseguem fazer com que seus graduados

unam prática à teoria e, assim estes profissionais sentem dificuldades para sanar problemas metodológicos. Rezende, a esse respeito, salienta que, ao usar o livro didático, o professor se “utiliza das perguntas do manual do professor, cabendo ao aluno se enquadrar nas respostas ali contidas e que o professor provavelmente não saberia se não tivesse ao alcance” tal material (2013, p. 101).

Quanto às respostas do P2, percebe-se uma contradição, pois este afirma na pergunta 8 não utilizar outro material extracurricular que o livro didático, mas nas respostas as questões 10 e 11 responde que “costuma indicar uma obra” e ainda “apresenta aos alunos as possibilidades de “obras” e seus respectivos “gêneros literários”, possibilitando assim uma “discussão sobre literatura” e, como Silva vai salienta que “as primeiras experiências com a leitura literária assimilam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo” (2013, p.54).

Ao que se refere à literatura Circum-Roraima e à literatura nacional, temos, a seguir, as apropriações que os informantes têm acerca da literatura,

Quadro 4

Variáveis	Informantes e variantes	
	P1	P2
12 – Em relação à personagem mítica Makunaíma o sr/a:	Já li um pouco a respeito	Conheço algumas histórias orais
13 – Em relação à personagem literária Macunaíma, de Mário de Andrade, o sr/a:	Conheço, mas não li o livro	Já li o livro

Colomer salienta que o “fato de docentes tenham tido uma formação universitária dividida entre língua e literatura”, porém, na sua prática escolar, acaba por ter “dificuldade para juntar as duas atividades, suprimindo assim a literatura” (2007, p.36). Como podemos perceber, nossos informantes têm o conhecimento das literaturas, tanto da literatura indígena quanto a literatura nacional. Mas nas respostas anteriores, revelaram usar o livro didático, mesmo descontextualizado da nossa realidade.

Na resposta dada a questão 12, P1 afirma conhecer Makunaíma através de textos lidos, como salientou na pergunta 6, em livretos que foram distribuídos a época de seus estudos escolares. Enquanto P2, que se declarou apenas ouvinte da língua indígena, afirma conhecer algumas histórias orais sobre Makunaíma, mesmo não respondendo à pergunta 6 sobre as histórias indígenas. Desse modo, fica evidente a importância das

narrativas como elemento formador cultural do indivíduo indígena, pois tais conhecimentos é um traço do pertencimento étnico.

No diálogo mais livre, tanto P1 quanto P2, afirmaram que falam aos alunos sobre as narrativas indígenas e que propõem a eles que escrevam sobre as histórias contadas pelos mais velhos, buscando, assim, valorizar a literatura indígena nas narrativas em sala de aula. Nesse sentido Araújo (2019, p. 93), corrobora quando diz que “os povos (...) convivem diariamente com segredos e histórias, guardados pelos mais antigos”, histórias que são passadas as gerações mais novas através da oralidade. Muito embora, os mais jovens sejam seduzidos pelas novas tecnologias e, deixem, aos poucos, de ouvir os ensinamentos dos mais velhos

Com relação à presença de Macunaíma, de Mário de Andrade serviu como contraponto para esta personagem, que saíra das entranhas das lendas indígenas do Circum-Roraima, perfaz o caminho de sair desta cultura e volta como personagem da literatura nacional. Desse modo podemos perceber o conhecimento dos professores sobre a literatura nacional com o toque regional.

As perguntas 14 e 15 foram respondidas em entrevista, de forma oral. Em relação a maiores dificuldades que o ensino de literatura enfrenta numa escola indígena, nossos informantes alegaram ser o livro didático, que se preocupa com a questão do currículo para aplicar a literatura. P1 salientou que a literatura deve ser trabalhada desde o ensino fundamental até o médio “a gente fica ali, mostrando... contando pra vê se eles (alunos) começam a entender as histórias”. Mas, o professor deixa claro que não há livros que deem suporte para ser trabalhada a literatura local. P2 argumenta que o tempo em sala é muito corrido, “os alunos não conseguem acompanhar o ensino de literatura em si, muitos estão acostumados com a preocupação da gramática”. E ainda deixa explícito que o ensino da gramática é mais importante. Conforme salienta Viriato (2019, p. 61), em sua pesquisa de graduação sobre Práticas leitoras e escrita no ambiente escolar indígena “os conteúdos gramaticais desfrutaram da preferência da maioria dos professores nas atividades de ensino”.

Na última pergunta “Qual a sua maior dificuldade em ser professor?”, P1 fala da dificuldade dos professores que não moram na comunidade e, que “quando um professor vem de fora, ele tem que ver a realidade daquela comunidade”, pois cada comunidade tem sua própria dinâmica. Vale ressaltar que P1 ainda salienta que, em virtude de comunidades

serem católicas ou evangélicas, há uma diferenciação, pois dependendo da orientação religiosa, alguns assuntos não são bem vistos na comunidade, ou até mesmo algumas práticas culturais, como o Parixara³¹⁰.

P2 vem ao encontro de nossas hipóteses levantadas, pois afirma que uma das maiores dificuldades do professor é justamente “colocar em prática aquilo que se planejou... aliar a teoria à prática, exatamente isso”. Outra dificuldade é em relação ao trabalho conjunto com os demais professores, “muitas vezes os nossos conteúdos acabam prejudicando até nossos alunos porque eu não sei o que o meu colega está planejando... e isso dificulta”.

Nossos informantes salientaram também a necessidade de uma coordenação pedagógica que atue de forma mais efetiva e, ainda de um planejamento em conjunto com os demais professores da mesma disciplina, P2 é mais enfático no que se refere ao trabalho em conjunto. E P1 ainda lembra que tem vontade de desenvolver alguns projetos na escola, porém fica sempre receoso quanto a duração do contrato. Viriato (2019, p. 58) confirma a preocupação de nossos informantes quando diz que “muitos problemas metodológicos e até mesmo burocráticos (imposição do sistema, currículo, formação dos professores, dentre outros)”, são entraves para esse trabalho, enquanto deveriam ser a solução deles.

De uma forma geral, pudemos perceber que o livro didático é ainda o meio mais utilizado nas aulas de língua portuguesa e que a literatura que é abordada advém da distribuição capitular que o livro didático traz. E que mesmo que haja a vontade de trazer a literatura local, essa esbarra na falta de material apropriado.

7. Considerações finais

Makunaíma vive! Unidos venceremos! Frase pronunciada com veemência nas assembleias de comunidades e principalmente em manifestações de professores indígenas que nos fez refletir cientificamente sobre essa personagem mítica de Makunaíma, no que tange ao ensino de literatura em escolas indígenas de Roraima.

A pesquisa nos fez chegar a conclusões como o ensino de literatura é abordado, preferencialmente, pelo livro didático, o que muitas vezes

³¹⁰ Parixara é o canto e a dança do povo Macuxi que celebra a alegria, épocas de muitas produções, datas comemorativas (<https://valoreseidentidademacuxi.blogspot.com/>)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

não privilegia a literatura local, principalmente a literatura Circum-Roraima.

Mesmo nossos informantes afirmando que o ensino de literatura seja essencial e relevante para a formação do aluno, a metodologia utilizada em sala volta-se para o livro didático, com poucas alterações, sendo as aulas destinadas à literatura segundo seu planejamento.

Entre os desafios do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e médio, o principal apresentado por nossos informantes é a prática aliada à teoria, o que reforça nossa hipótese de que os professores não utilizam os conhecimentos adquiridos porque não estão aprendendo nas capacitações realizadas.

E apesar do conhecimento tradicional das narrativas indígenas, muitos dos nossos professores que se formam nos cursos não conseguem contextualizar as abordagens do livro didático, o que nos leva a outra hipótese de que os cursos não estão dando uma resposta satisfatória para acadêmicos das licenciaturas.

Ficou constatado que há presença de Makunaíma nas aulas de literatura, reforçada nas narrativas orais, nos exemplos dados nas aulas sobre literatura roraimense, mesmo com sua ausência nos livros didáticos.

Esperamos que este artigo possa contribuir com a prática dos professores no ensino de literatura na escola indígena. Esperamos ainda suscitar estudos mais aprofundados sobre o tema, além de realçar as discussões acerca do ensino de literatura, na sala de aula, na escola indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Magda. *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ARAÚJO, M. S. M. *Estudo toponímico antropocultural de Uiramutã-Roraima*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). São Paulo, 2019. 204f.

BLOG VALORES E IDENTIDADE MACUXI. *A origem do parixara*. Disponível em: <https://valoreseidentidademacuxi.blogspot.com/>. Acesso em: 19/11/2020.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. LEI 11.645 de 10 de março de 2008. *Dispõe sobre a inclusão no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Disponível em: www.planalto.gov.br/. Acesso em: 17/07/2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARVALHO, Fábio Almeida de. *Makunaima/Macunaíma: contribuições para um estudo de um herói transcultural*. Rio de Janeiro: [s.ed.], 2015.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO. *Cerca de 18 mil indígenas de Roraima estão sem ir à escola este ano e diretor do MEC fala em contingenciamento*. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/05/>. Acesso em: 22/10/2020.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia. Neide Luzia, REZENDE. JOVER-FALLEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo-SP: Parábola, 2013.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DAN-NER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa H. Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Fi, 2018.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207 p. Disponível em: <https://blog.metzner.com/pesquisa-de-campo/> acesso em: 17/11/2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAKU, Zezé (pseud. José Miranda de Aquino). *O reino de Makunaima e sua chefia da fauna*. Boa Vista-RR: Gráfica Ioris, 2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MANDULÃO, Fausto da Silva. *Educação na visão do professor indígena in Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Grupioni, Luís Donizete Benzi (Org.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

MILLER, Robert Pritchard *et al.* *Levantamento etnoambiental das terras indígenas do complexo Macuxi-Wapichana: Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão, Raimundão, Jacamim, Moskow, Muriru e Raposa Serra do Sol*. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. *Origem e organização de ensino e as políticas de formação do docente no Estado de Roraima*. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2016.

REZENDE, Neide Luzia. O ensino de literatura e a leitura literária. In DALVI, Maria Amélia. Neide Luzia, REZENDE. JOVER-FALLEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, Lúcia. O espaço literário do Circum-Roraima. In: CARVALHO, Fábio Almeida de, MIBIELLI, Roberto; FONSECA, Isabel Maria (Orgs). *Literatura e fronteira*. Boa Vista: UFRR, 2017.

SILVA, Márcia Cabral. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia. Neide Luzia, REZENDE. JOVER-FALLEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

VIRIATO, Flávio Apolinário. *Práticas leitoras no ambiente escolar indígena*. In: CARVALHO, Fábio Almeida de. FONSECA, Isabel Maria; RAPOSO, Celino Alexandre (Orgs). *Leitura e textos indígenas*. Boa Vista: UFRR, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. 8. ed. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.