

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2025.r6a29>

Recebido em: 20/07/2025

Aceito em: 22/08/2025

AS MEMÓRIAS COMO FORMA DE IDENTIDADE NA OBRA *VOCÊ LEMBRA, PAI?* DE DANIEL MUNDURUKU

MEMORIES AS A FORM OF IDENTITY IN THE WORK *VOCÊ LEMBRA, PAI?* (DO YOU REMEMBER, DAD?) BY DANIEL MUNDURUKU

Luciana Raimunda de Lana Costa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3298-7861>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4589897952784153>

Titulação: Doutora em Estudos Literários

Secretário de Estado de Educação do Governo de Mato Grosso, Seduc-MT, Brasil

E-mail: Luciana.costa@unemat.br

RESUMO

Neste texto, versamos refletir sobre uma proposta de ensino com textos literários que constituiu parte do projeto desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Abordamos uma fase da pesquisa interventiva¹ desenvolvida com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública. Propusemos trabalhar a leitura pela perspectiva do letramento literário com o objetivo de ampliar o gosto pela leitura e produções literárias, orais e escritas. Respaldamo-nos teoricamente na *Estética da Recepção*, de Hans Robert Jauss (1979, 1994), em conceitos sobre identidade propostos por Stuart Hall (2015), processos didático-pedagógicos de pensadores engajados nessa formação, como: Jouve (2002), Coelho (2000), Cosson (2009), entre outros. O *corpus* se constituiu com a obra *Você Lembra, Pai*, de Daniel Munduruku e dados coletados junto à classe. A metodologia-ação, organizada em quatro eixos, intercalando leitura e produção, possibilitou ao discente uma postura protagonista frente ao texto literário, e a se reconhecer como leitor/autor.

Palavras-chave: Cultura indígena; pesquisa-ação; letramento literário; educação.

ABSTRACT

In this text, we talk about reflecting on a teaching proposal with literary texts that was part of the project developed in the Professional Master's Program in Languages and Literature College - PROFLETRAS. We approach a phase of interventional research developed with 9th grade students in a public school. We proposed to work on reading from the perspective of literary

¹ Projeto de Intervenção realizado na Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, em Comodoro, MT.

literacy in order to raise the interest in reading and literary reading, oral and written productions. The work is based theoretically in the Aesthetics of Reception, by Hans Robert Jauss (1979, 1994), in concepts about identity proposed by Stuart Hall (2015), didactic-pedagogical processes of theorists engaged in this formation, such as: Jouve (2002), Coelho (2000), Cosson (2009), among others. The corpus was constituted with the work *Você Lembra, Pai?* (Do you remember Dad?), by Daniel Munduruku and data collected from the class. The action-methodology, organized into four axes, combining reading and production, enabled the student to take a leading role in relation to the literary text, and to recognize himself as a reader / author.

Keywords: Indigenous culture; action research; literary literacy; Education.

1 INTRODUÇÃO

O hábito de ler obras literárias tem sido objeto de pesquisas e experiências tanto na Educação Básica quanto no meio acadêmico. Este fato surge, segundo Coelho (2000b, p. 28) a partir da concepção de que a “[...] Literatura é a transformação da vida em palavras, em linguagem [...]”. A leitura literária possui o poder de formar e transformar a vida do estudante leitor. Num processo de representação e reinvenção de si, o leitor literário (re) analisa não só a própria realidade, mas também a história a qual pertence.

Entretanto, pensar sobre a leitura exige, antes, considerar as condições de produção da obra e, principalmente, na sua recepção. Segundo Jauss (1994, p. 53), “[...] a obra de arte literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida[...]”. Isso porque o leitor literário utiliza suas subjetividades, seu contexto histórico social para construir um “horizonte de expectativa” que poderá (ou não) se concretizar no enredo da obra. E, enquanto isso acontece, o leitor se aproxima ou se afasta do texto literário como apreciação estética.

Nesse sentido, nossas reflexões se voltaram à análise da obra *Você lembra, pai?* de Daniel Munduruku, cujo texto foi apresentado aos alunos² do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no projeto interventivo aprovado pelo Profletras. O projeto teve como tema a formação da identidade e foi dividido em quatro grandes eixos, alternados por oficinas

² Projeto de intervenção realizado no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS- Cáceres/MT, com alunos do 9º Ano C, em 2018. Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, Comodoro – MT.

motivacionais, leitura e produção oral e escrita à luz de perspectivas teóricas. E, neste artigo comentamos sobre o segundo eixo, que traz à tona estratégias de leitura, organizadas em três partes: a primeira com considerações sobre o contexto em que o projeto interventivo foi pensado e executado; a segunda traz uma análise sobre a obra *Você lembra, pai?* de Daniel Munduruku e a terceira parte foi constituída por atividades escolares.

2 LEITURA: FORMA DE CONSTRUÇÃO DA PRÓPRIA IDENTIDADE

O ato de ler é uma forma de angariar e explicitar conhecimentos prévios, bem como construí-los em meio social. Jouve (2002, p. 17-22) afirma que ler é um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Isso, permite-nos a inferência de que a leitura também é subjetiva porque cada leitor tem um método de ler e, assim, dialogar com o texto. Para o autor (Jouve, 2002, p. 24), “[...] o livro se abre para uma pluralidade de interpretações [...]”. O texto emite características e conceitos de seu tempo cronológico. Estas são compreendidas simbolicamente, dentro do espaço e tempo do leitor.

Podemos inferir que ao ler, o sujeito amplia argumentos, vocabulário, percepção de mundo e fomenta a própria criatividade, também alicerça diferentes pontos de vista, pois, o leitor (des)constrói/ sentidos. Ao relacionarmos a leitura à literatura, a aprendizagem é ainda maior, pois trabalhamos com a fantasia discente. Nas palavras de Coelho (2000a, p. 31, grifo da autora), [...] *o ato de ler* (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário se transforma em um *ato de aprendizagem* [...]. A leitura literária fornece suporte para influenciar o meio social, facilita ao leitor não ser influenciado, distinguir as ideologias existentes em cada discurso. Sobre isso, os documentos oficiais acerca da leitura, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997, p. 41) asseveram que ler: [...] Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Além das subjetividades do leitor e as ressignificações que este faz acerca do texto, ler é uma forma de expressão, contato com o universo de outrem e se faz por diferentes parâmetros e prismas do objeto ou materialidade textual. Portanto, a leitura, muito além de co/decodificação de palavras, é uma ferramenta de construção da própria identidade. Para Jouve (Langlade;

Rezende; Rouxel; 2013, p. 61), a leitura “[...] é esse lugar intermediário onde se persegue a construção de nossa identidade”. Então, a projeção semiótica que fazemos sobre a obra denota nossas escolhas, evidencia a essência do nosso ser, seja por presença ou por falta, pertencimento ou exclusão, associação ou ruptura.

Sendo assim, a leitura deve ser concebida e evidenciada como princípio para a aprendizagem em todos os níveis do desenvolvimento intelectual. Ao analisarmos tais considerações, propusemos aos discentes a leitura da obra *Você lembra pai?*, já citada. Essa obra apresenta o universo da literatura pela perspectiva da identidade associada à realidade adolescente, mas também imbrica outros fatores como: memórias, ancestralidade, pertencimento e transculturação.

2.1 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DO SUJEITO

Nosso estudo partiu da premissa do que é a identidade, não somente no meio juvenil. Partilhamos da concepção de que o sujeito é plurifacetado admitindo, portanto, a terminologia no plural: identidades. Na acepção de Hall (Silva, 2000, p. 112, grifo nosso), “[...] As identidades são, pois, **ponto de apoio temporário** às posições – de - sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...]”. Assim, a máxima da identificação parte da linguagem e não de diferentes comportamentos ou manifestações identitárias, diversificadas. Ainda segundo o autor (*Ibidem*, 2000, p. 112), a identidade “é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro [...]”. Para Hall, a ideia de que o sujeito constitui a própria identidade e/ou discurso a partir apenas do que acredita é questionável, pois, esses dois aspectos (identidade e discurso) são atravessados por ideologias adquiridas em sociedade. Então, colocar-se no “lugar do outro” significa considerar suas (do outro) as relações existentes, sejam elas cultural, histórica ou social.

Nesse sentido, as identidades guiam o sujeito a partir do sentimento (ou a falta dele) de pertencimento. Identificar-se com determinado grupo significa elegê-lo entre os demais. Significa, ainda, valorizar um aspecto ou a falta dele, em detrimento às demais características, porém, condicionado ao tempo. Hunhoff (2010, p. 11) afirma que: “[...] a inquietação do ser humano leva - o ao passado, mas também o lança ao futuro, ou seja, o homem assume o seu

passado, mas há sempre um projeto de vir a ser, o que confirma a sua presença no mundo. [...]”. Ao analisarmos a afirmação da autora, percebemos que o sujeito, além de constituir-se pela relação com o outro, o faz dentro de um determinado tempo. Este, em consonância com o discurso/linguagem, pode ser a razão prevalecente para construção das múltiplas identidades assumidas/ construídas pelo sujeito durante a sua existência.

2.2 LITERATURA INDÍGENA: HERANÇA CULTURAL

Falar sobre a questão identitária de um povo, ou suas memórias, é referir-se à sua autoafirmação como sujeito que se identifica com um determinado grupo. E, tratando-se das etnias nativas, esse processo de emancipação da própria identidade nem sempre é algo pacífico. Munduruku (2000, p. 09) demonstra essa luta do povo indígena em uma de suas obras, ao referir-se à autoaceitação: Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões que se cuspiam em mim: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio [...]. A fala do autor permite a inferência de que mesmo as identidades coletivas são (re) construídas dentro de um processo de associação/ transculturação em relação ao tempo e ao meio.

As identidades impostas em forma de estigma e negação da identidade do “outro”, aqui representadas na afirmação do autor Daniel Munduruku, embora sejam recorrentes e se perpetuem pela história em diversas etnias, não definem nem condicionam a cultura dos povos indígenas que resistem à imposição do não-índio e as recentes lutas pelo respeito e lugar de fala têm despertado sentidos diferentes daqueles cristalizados pelo colonizador ao longo da história.

Sobre esse sentimento de afirmação identitária, Luciano (2006, p. 38) afirma que “[...] Ser índio transformou-se em sinônimo de orgulho identitário.” A transformação mencionada se deve, em parte, ao empoderamento da população indígena, e está atrelada à mudança de posicionamento de políticas públicas, inclusivas das últimas décadas, em que o indígena protagoniza o seu próprio discurso e história, inclusive em obras literárias. Outra associação a ser feita é o que, conforme consta no IBGE (2010), os povos indígenas, mais de 305 etnias, representam 0,4% da população total do país. Um número baixo, se comparado aos dados demográficos do século XVI, divulgados pela FUNAI, quando os registros mostravam três milhões de indígenas, divididos em aproximadamente mil povos diferentes.

Em Comodoro, MT, predominam aldeias da etnia Nambikwara. A estas, são reservadas 62% da área do município, segundo o *site* oficial da Câmara dos Vereadores da cidade. Quanto à sua educação, o Ensino Fundamental é oferecido pela prefeitura dentro das próprias aldeias. Ao Estado é reservada a responsabilidade com o Ensino Médio, no espaço urbano. Esses dados contextuais e a crescente busca de afirmação da indianidade no espaço literário, motivaram-nos a refletir sobre esse importante aspecto de nossa educação. Nesta, há a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, com a Lei 11.645/2008.

Embora, a referida Lei nem sempre seja cumprida, ao que observamos, fato evidenciado na afirmação de Chauí (Grupioni, 1994, p. 12): “Durante os últimos 500 anos, a América não cessou de oscilar entre as duas imagens brancas dos índios[...]”. A autora se refere à visão que o dominador projetou durante e após o período colonial, quando o indígena devia ser “civilizado” pelo branco e nos enredos históricos e literários, ora era estigmatizado como ser inferior, ora era idealizado como herói, pelos padrões europeus. Demonstra, assim, o desconhecimento, a manipulação e negação da cultura nativa.

Em *Mundurukando — sobre vivências, piolhos e afetos*, (2017, p. 26), Munduruku escreve: “A verdade é que não conhecemos essa diversidade. Sequer sabemos nomeá-la. Sequer sabemos chamá-la. Sequer sabemos respeitá-la”. Observamos esse fato na classe, onde alguns alunos, descendentes de indígenas, conheciam pouco sobre sua herança cultural, ou associavam qualquer costume presente na comunidade comodorense à presença *nambikwara*. Com isso, vimos que a nossa escolha de leitura promoveria nas palavras de Coelho (2000b, p. 28, grifos da autora) “[...] a literatura não só como um *produto da imaginação criadora* do homem, mas também como um *meio de problematizar o real* [...]”, pois, iria proporcionar aos alunos elementos culturais, uma possível fruição do texto, conforme vimos em Jauss (1994), confrontar suas expectativas, reconstituindo a obra a partir de sua recepção.

3 UM OLHAR SOBRE A ANCESTRALIDADE

Daniel Munduruku³ tem uma vasta cultura acadêmica, fato que enriquece o seu olhar criterioso ao expor conhecimentos e sua criação literária a serviço da melhoria das relações sociais, humanas e necessárias à educação e ao crescimento da nação. Assim, a obra escolhida, *Você lembra, pai?*, apresenta a cultura e as experiências do povo mundurucu, pelo olhar não apenas de alguém que as tenha observado, mas que as vivenciou.

Em uma primeira leitura, percebemos que o autor prioriza o processo de identificação com o leitor infantojuvenil. Ressignifica a identidade imposta pela cultura do colonizador branco. Nesse sentido, *Você lembra, pai?* desconstrói o estereótipo criado ao longo da história sobre o povo indígena. Em entrevista à Editora Global (2013) o autor afirma: “Meu interesse ao escrever um livro é dialogar com crianças e jovens. Procuro encontrar um cantinho na cabeça deles”. E, por ser um livro de memórias, seu narrador protagonista relembra fatos desde a infância até a fase adulta. Traz, portanto, um olhar sobre a ancestralidade familiar mundurucana, seus costumes, atividades diárias e interações familiares.

Possibilita ao leitor conhecer uma das bases dessa etnia, sem mesmo conhecer fisicamente o espaço em que habitam. Em primeira pessoa, o narrador evidencia o quanto o pai lhe ensinou a ser, a se reconhecer e o que valorizar em sua vida. Relembra a personalidade paterna em forma de reflexão e o impacto que tais atitudes tiveram na vida do filho.

3.1 A OBRA QUE NÃO HIERARQUIZA O AMBIENTE FAMILIAR

O narrador, ao valer-se da repetição “Você lembra, pai?”, não só reforça o título, mas aproxima o texto da linguagem oral. Abre uma lacuna para que se entenda a obra como diálogo entre pai e filho. O título da obra expõe a proximidade em contraposição à formalidade no ambiente familiar. Ao utilizar o pronome “você”, em detrimento a “senhor”, o narrador deixa explícita a relação de amizade/cumplicidade entre os personagens. Esse tratamento familiar

³ A biografia de Daniel Munduruku: origem étnica mundurucana; contato constante com a família e a aldeia; o autor estudou com os missionários Salesianos. Autor de 52 livros infantojuvenis publicados no Brasil e no exterior (Itália, Canadá, México, Coreia e Alemanha). Tem pós-doutorado em linguística com ênfase em Literatura Indígena; é membro fundador da Academia de Letras de Lorena, interior de São Paulo.

rompe com a cultura europeia do século XIX, em que a criança/adolescente deveria se referir com formalismo ao adulto. A obra de Munduruku, (2003, p. 08) traz perguntas retóricas e coloca o leitor a par de fatos comuns: “Você lembra quando eu era bem pequeno, nem conseguia andar, e você me carregava no colo para todos os lugares, apenas para me mostrar o pôr do sol?”

Além da nítida insistência de envolver também o público adulto, o narrador protagonista utiliza a narrativa para indicar a autoidentificação do leitor que, conforme os acontecimentos, tem a oportunidade de oscilar entre o pai ou o filho. Explícita, portanto, a não-hierarquização das faixas etárias e coloca o adulto e o adolescente no mesmo nível, no seio familiar.

3.2 A OBRA QUE EVIDENCIA A REALIDADE ADOLESCENTE

Munduruku (2003, p. 15), em suas descrições, valoriza e enaltece a cultura indígena, também permite que qualquer leitor (indiferente à sua etnia) se identifique com a obra. Detalhando a rotina com o pai, o narrador externa atos e sentimentos que podem acontecer com qualquer adolescente, como a inconstância, a irritabilidade: “Você lembra das vezes em que era chamado na escola porque eu tinha tirado nota baixa, ou por falta de cooperação com os professores, ou ainda por indisciplina? [...]”. Segundo Schoen-Ferreira (2010, p. 227), “A adolescência é uma época de grandes transformações, as quais repercutem não só no indivíduo, mas em sua família e comunidade”. A mudança comportamental adolescente, explicitada, é comum a adolescentes de qualquer cultura.

Entre a poesia e a comicidade, a obra de Munduruku (2003, p. 08) retrata os dramas enfrentados pelos jovens, como: aprendizagem, relacionamento amoroso, sexualidade: “[...] Lembra quando resolvi que teria minha primeira experiência sexual? Daquela vez você não me dirigiu nenhuma palavra de apoio ou reprovação. [...]”. Vimos na hesitação do pai indígena, algo comum aos pais da comunidade não-índia, em relação à sexualidade do filho adolescente. O leitor parece ser convidado a desconstruir o aspecto comportamental de amor idealizado, este tão presente em obras de autores não-índios, como José de Alencar e Mário de Andrade.

3.3 A MILITÂNCIA COMO LITERATURA

Segundo Grupioni (1994, p. 254), “Cada grupo indígena tem um modo próprio de ser e uma visão de mundo específica.” Apesar disso, com linguagem acessível, tanto ao público juvenil quanto ao adulto, Munduruku (2003, p. 6) explora o ambiente de militância pelos direitos indígenas, enquanto apresenta a religiosidade de seu povo, referência da identidade de seu povo: “Você lembra, pai, sua seriedade antes das refeições, fazendo-nos lembrar de agradecer pelo alimento que nossa mãe-natureza tinha nos oferecido naquele dia?”

A pluralidade cultural indígena se deve ao fato de haver cerca de 274 línguas diferentes (Censo 2010), fato que comprova a grande diversidade e multiculturalidade entre os povos indígenas no Brasil. Munduruku (2003, p. 12) expõe essa heterogeneidade da população nativa ao afirmar: “Se o mundo é colorido, e é bonito por ser colorido, por que as pessoas têm de ter uma cor só? [...]”. A obra possui aspecto de denúncia e embate ao preconceito e aos conceitos cristalizados socialmente. Também reverbera novos prismas para a identidade nativa, diferente da imposta pelo colonizador em que o indígena era um ser exótico, bárbaro, preguiçoso, ignorante, detentor da cultura do atraso, ou o ser que necessitava da salvação cristã, mas também abdica das características universalizadas pelo mito do bom selvagem, por inerência, protetor da natureza, ingênuo e vítima da cultura europeia, por não se adequar ou não compreender os valores sociais do branco.

Você lembra, pai? (*Ibidem*, p. 21, grifo nosso), ao oscilar entre o universo do índio e o do não-índio, ressalta e reinventa a identidade indígena pelo processo de transculturação: “**Meu primeiro emprego** foi também meu primeiro passo para me sentir capaz, útil, o fio na [...]”. A palavra “emprego” aparece no texto como símbolo da linguagem não índia, denota o encontro das culturas. Ou seja, a obra propõe um hibridismo cultural resultante do encontro de diferentes etnias. Sobre a palavra transculturação, Ortiz (1983, p. 4) afirma que “[...] não consiste somente em adquirir uma cultura diferente, [...] significa a consequente criação de novos fenômenos culturais que poderiam denominar-se de neoculturação. [...]. O processo de inserção acontece em ambas as partes, embora uma cultura seja mais influenciada que a outra, em se tratando de transculturação, não há nenhuma dissensão entre as partes. Apesar do termo transculturação ser associado com maior facilidade entre a cultura indígena e a não indígena, a

cultura autóctone é por inerência transculturada, devido à diversidade étnica da população nativa e o encontro natural que acontece entre essas populações.

3.4 A ARTE COMO PRESENÇA DE IDENTIDADE

Na obra, o processo de transculturação é evidenciado também na ilustração⁴. Esta, vale-se de um processo de bricolagem e utiliza as imagens do texto para presentificar a vida nas aldeias, como se fossem fotos. Isso aproxima o leitor da realidade vivenciada pelo povo mundurucano. Lévi-Strauss (1989, p. 38, itálico do autor) afirma que “[...] o artista tem, ao mesmo tempo, algo do cientista e do *bricoleur*: com meios artesanais, ele elabora um objeto material que é também um objeto de conhecimento. [...]”. Percebemos o sentido da afirmação de Strauss na arte ilustrativa da obra que, com característica de bricolagem, torna-se objeto de conhecimento ao explicitar a vida na aldeia.

Ao retratar o contexto vivenciado pelo indígena, a arte da obra permite a inferência da construção fragmentada do ser. Sobre isso, Pinto (2013, p. 122) afirma sobre as estruturas das obras: “demonstram o quão multifacetada são as experiências que acompanham a representação do homem na literatura contemporânea”.

A ilustração descritiva da obra traz, por sobreposição imagética, a (des) construção de marcas identitárias da comunidade mundurucana. Sobre isso, Gregorin Filho (*In* COENGA, 2010, p. 23, itálico do autor), esclarece: “*Descrição*: faz um papel semelhante ao da função descritiva da linguagem, isto é, permite, por meio de uma intersemiose, descrever objetos, cenários, personagens etc”. A ilustração de *Você lembra, pai?* concretiza e expõe os *flashes* que o narrador protagonista possui sobre a própria vida, em linguagem não verbal. Expõe criatividade e realidade, ora construídas com pintura, ora com fotografia. Em comum nesse sobrepor de ideias e percepções, apenas a figura indígena, realista e cristalina.

⁴ Rogério Borges é ilustrador da obra *Você lembra, pai?*

3.5 A PESQUISA-AÇÃO COMO PROJETO INTERVENTIVO

No segundo eixo da inserção, desenvolvemos uma sequência didática pautada no letramento literário e na pesquisa-ação, momento em que os alunos passaram a ter maior participação, tanto nas reflexões e argumentações, como nas atividades criadoras. Segundo Thiollent (1986, p. 98): “A ação é baseada em descrição objetiva, mas subjetivamente é assumida pelo conjunto dos participantes que se comprometem na sua efetiva realização”. A atividade de leitura diferenciada possibilitou aos alunos fruírem a obra com responsabilidade em relação à leitura e à produção literária.

Esse eixo pautou-se no que propõe Rildo Cosson (2009, p. 120 -121, grifo nosso), sobre como o letramento literário pode ser concebido e realizado em sala de aula: [...] a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela **precisa ser inventada e reinventada** em cada escola, em cada turma, em cada aula. Consoante ao autor, entendemos ser importante a adequação das estratégias sugeridas para cada ano e ciclo de estudos, dentro da realidade vivenciada por cada professor e/ou aluno. Assim, orientamos os grupos a escolherem uma obra, entre “Flicts” (1984), de Ziraldo; “Menina bonita do laço de fita” (2005), de Ana Maria Machado; “A cor da vida” (2008), de Semiramis Paterno; “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” (2012), de Lucimar Rosa Dias e “Você lembra, pai?” (2003), de Daniel Munduruku para leitura e representação.

Conforme Jauss (1994), a recepção do texto acontece desde o seu título até o material em que o texto foi impresso. Deve ser valorizada a forma como o contato é feito, ou seja, o contexto em que a obra é apresentada ao leitor. Esses aspectos selecionam o público leitor. Este, passa a recolher detalhes e informações para fazer suas análises no decorrer do processo de leitura e, paralelamente à leitura, reconstrói a obra sob sua perspectiva cultural.

Nesse sentido, instigamos os alunos a refletirem sobre o que esperavam encontrar nas histórias, a partir do que viam: do título, das cores, das imagens, da autoria. Percebemos, assim, que os alunos criaram expectativas sobre o texto e, portanto, nesse momento, estavam prontos para a leitura da obra escolhida.

Orientamos que, ao lerem, já pensassem em como elaborar a própria apresentação, que observassem aspectos como: elementos da narrativa; linguagem verbal e não verbal; ordem

direta e inversa; **cores; estilo de produção literária; interpretação observada pelo grupo, tudo isso previamente estudado.** Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 23), ao seguir esse ritmo de leitura investigativa “[...] seleciona-se apenas o que é pertinente e útil, o que contribui para resolver os problemas propostos por quem efetua a leitura.” Isto significa que ao pesquisar sobre o tema, os alunos iniciaram o processo de leitura interpretativa, mas também utilizaram a coletividade para pesquisar e reler tanto o texto literário quanto o objeto pesquisado.

As abordagens de (re)leitura e o reconto das obras foram diversas, pois, as interpretações conduziram ideias à intertextualidades surpreendentes, interdiscursivos. O grupo responsável pela apresentação da obra de Munduruku fez crítica interdisciplinar sobre fatos históricos envolvendo o desrespeito à cultura autóctone. Contextualizaram à classe, com *slides*, dados relevantes da realidade indígena. Identificaram a culturalidade oral e costumes mundurucanos e nambikwaranos, estes presentes no município de Comodoro – MT, onde convivem, identificaram preconceitos, implícitos e explícitos em relação à comunidade nativa. Depois, puseram-se a recontar a obra, envolvendo a atenção dos colegas. Sobre culturas orais, Walter Ong (1998, p.16) afirma que “[...] a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive.” Consoante a Ong, percebemos que a literatura independe da escrita e que oralidade e ancestralidade se permeiam.

Os alunos apresentaram um poema que elaboraram, inspirados na obra lida. Chamou-nos a atenção, nesse trabalho, o posicionamento dos alunos e de um, que se negara em participar de outras atividades que envolviam produção escrita, mas na apresentação oral se envolveu euforicamente, inclusive citando: “A realidade sofrida pelos índios não está longe de nós. Muitas pessoas, em Comodoro, não gostam dos índios. Maltratam eles e fingem que não existem”. Fato que nos conduz ao que Jouve (2002, p. 24) comenta sobre o texto escrito: “[...] permite aos leitores verem no texto outra coisa além do projeto do autor”. Apesar do estudante preferir o discurso oral, o texto escrito de Munduruku e as pesquisas feitas despertaram esse posicionamento reflexivo no aluno, além da associação do (con)texto literário com a própria realidade. Então, podemos perceber que a oralidade, ainda que negligenciada como literatura, está presente nas obras literárias, na associação que o leitor faz da literatura com o meio e nas populações ancestrais que continuam a perpetuá-la em sua cultura.

3.6 LETRAMENTO LITERÁRIO: A REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

Segundo Abdala Junior (2017, p. 42), "Ninguém cria do nada. Há a da tradição literária que o escritor absorve e metamorfoseia nos processos endoculturativos [...]". Então, propusemos aos alunos uma produção em prosa poética. Orientamos que criassem uma voz (um sujeito lírico) para falar sobre a identidade pela perspectiva dos adolescentes, que houvesse alguma relação com a obra lida. E que essa obra a ser criada poderia ser produzida com recursos criativos: imagético, visual ou audiovisual. Para Rouxel (Langlade; Rezende; Rouxel, 2013, p. 178-179), a produção de cada pessoa [...] resulta da experiência de alteridade que oferece a Literatura e que exige do leitor o movimento de empatia, da identificação ou desdobramento. [...].

Observamos que ao produzir sobre identidade, o autor juvenil experiencia as próprias dúvidas, ainda que apenas pela perspectiva da empatia com a identidade de outro sujeito. E, “[...] Ao entrar em um personagem ou narrador, explosão do seu pensamento e seus sentimentos, o leitor alarga seu horizonte afetivo e intelectual. [...]” (*Ibidem*, p.179). Isto significa que o processo de identificação, seja com narrador ou personagem, faz com que o leitor amplie a sua própria identidade como ficção literária e reverbere tal fato em suas produções. Embora nenhum dos participantes desse grupo fosse indígena, elaboraram um poema em primeira pessoa, que dialoga com a obra lida:

SOU ÍNDIO ⁵

Sou Índio
E tenho dois lados
Dentro de mim existe
O lobo do amor e o do ódio
E, sim, sou aquele que
Aprendeu a viver
Com a natureza
Nos dias de hoje,
Tudo o que quero é paz
Nos dias de hoje,
Sou aquele que, quando quer algo
Vai atrás e faz.

⁵ O texto original pode ser conferido em COSTA (2019).

Alguns me chamam de ladrão,
Mas o que eu passo
Vcs não sabem.
Não vão me atingir com palavras
Porque sou aquele que não cai
Por pequenas batalhas. (5º.Grupo da classe)

Observamos que o grupo subverteu o gênero “memórias” para um poema descritivo-dissertativo. A subversão deixa explícito que, para os alunos, o fato que lhes prendeu a atenção foi a realidade vivenciada pelos indígenas. Jorge Larrosa (2017, p. 33) afirma que a experiência possui uma “[...] qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”. Pela afirmação, percebemos que os alunos, leitores da obra mundurucana, souberam interligar os conceitos apreendidos com o letramento literário à própria existência. Tornaram-se unos: leitor e obra. A produção do poema e sua apresentação pelo grupo externou o que Jauss (1994, p. 57) defende que função da literatura consiste: “[...] na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais”.

Vimos que, além de atualizar a obra conforme a própria leitura de mundo, os alunos perceberam o texto literário como forma de aprender e avaliar a própria cultura. Valeram-se da interpretação que fizeram para expor posicionamentos sociais e, assim, mostraram se distanciar da obra em estudo. Na linguagem jaussiana, fruíram a obra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as contribuições que os trabalhos sobre o tema “identidade possibilitaram, destacamos a aproximação do leitor juvenil” ao conceito descrito por de Hall (2015, p. 12):

[...] O sujeito assume identidades em diferentes momentos, 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 descoladas.

Outro aspecto de igual relevância foi a construção da noção de pertencimento por parte dos nossos leitores mirins. Motivados pela leitura de *Você lembra, pai*, de Munduruku, os alunos passaram a se perceber e à própria identidade, consonantes à herança cultural indígena.

O percurso feito desde a preparação até os efeitos da leitura possibilitou, além do resgate cultural, a percepção das marcas identitárias de um povo e que, por consequência, reverberam na identidade dos sujeitos envolvidos. Os alunos perceberam, portanto, que a obra mundurucana externa muito mais que a ancestralidade de um povo. Resgata as memórias de uma etnia e propõe a transculturação, ao contrário do que foi imposto na História desde o século XVI.

A práxis, permeada pela pesquisa-ação, descrita neste artigo, evidenciou-nos perceber que os alunos se envolveram com o tema e a causa indígena, compactuaram com a resistência do povo nativo quanto à ideologia do embranquecimento. As ações desenvolvidas permitiram aos estudantes a compreensão e a abstração da realidade da cultura indígena pelo processo da identificação. Diligenciaram a transformação cultural que se estabeleceu pelo olhar e pela produção literária de quem a história silenciou por séculos: o indígena.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, História e Política**: Literaturas de Língua Portuguesa no século XX. 3. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 500 anos: caminhos da memória, trilhas do futuro. *In*: **Índios no Brasil**. [S.l.: s.n.], 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000a.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

COMODORO. Câmara Municipal de Comodoro. Disponível em: <https://www.camaracomodoro.mt.gov.br/Cidade/Curiosidades/> Acesso em: 30 mai, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Luciana Raimunda de Lana. **Letramento Literário**: a identidade do ser-autor. 2019. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Quem são**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 29 de maio, 2020.

GLOBAL Editora, **Rogério Borges**. Disponível em: <https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=1219>. Acesso em: 02 de maio, 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUNHOFF, E. D. **Tempo e identidade**: Estudo da poética de Florbela Espanca e Cecília Meireles na literatura comparada: a história do tempo no estudo das obras de Florbela Espanca e Cecília Meireles. Cáceres: Editora UNEMAT, 2010.

IBGE, Comodoro. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística | v4.3.17.1. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/historico>. Acesso em: 21 out. 2018

IBGE, Comodoro. **Povos indígenas no Brasil** (IBGE). Nambikwara. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nambikwara>. Acesso em: 29 de maio, 2020.

IBGE, Comodoro. **Indígenas**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 de maio, 2020.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. ANPed, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. **Leitura subjetiva e ensino de literatura** (Org.) Seleção de textos: Annie Rouxel e Gérard Langlade; coordenação de edição brasileira Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes; coordenação de revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude, **O pensamento selvagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. 1 ed. São Paulo: Angra, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **Você lembra pai?** São Paulo: Global, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. São Paulo: UK'A Editorial, 2017.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ORTIZ, Fernando. **El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco**. Cuba: Editorial de ciencias sociales, La Habana. Tradução: Lívia Reis, Do fenômeno social da transculturação e sua importância em Cuba. 1983. <http://www.ufrgs.br/cdrom/ortiz/ortiz.pdf>.

PINTO, Aroldo José Abreu; ABDALA, Benjamin Abdala; SILVA, Agnaldo Rodrigues da. (Org). **Esse entre-lugar da literatura: concepção estética e fronteiras**. São Paulo: Arte e Ciência, 2013.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, p. 227-234 <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.