

Letramento Literário no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF): a literatura indígena por Curt Unckel Nimuendajú

Marcele Monteiro Pereira¹

Fernanda Boarin Boechat²

Resumo: O presente artigo apresenta uma proposta de ensino de Literatura no âmbito de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) na Educação Básica que contemple práticas de Letramento Literário. Para tanto, e em cumprimento da Lei nº 11. 645/2008 que torna obrigatória a presença da cultura e história dos povos originários do Brasil no currículo oficial da rede de ensino, a proposta contempla a leitura da narrativa indígena “Jaboty und Arára”, catalogada pelo etnógrafo alemão autodidata Curt Unckel Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 1922) enquanto esteve com os Xipaya – etnia indígena do Estado do Pará – entre os anos 1918 e 1919. A proposta de ensino apresentada foi estruturada com base na “Sequência Básica” desenvolvida por Rildo Cosson (2016).

Palavras-chave: Letramento Literário; Ensino de Literatura; Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF); literatura indígena; Curt Unckel Nimuendajú.

Abstract: This paper presents a proposal for the teaching of Literature in the context of German as a Foreign Language (DaF) in Basic Education that contemplates Literary Literacy practices. To do so, and in compliance with the Law No. 11. 645/2008, which makes mandatory the presence of culture and history of native peoples of Brazil in the official curriculum of the education system, the proposal contemplates the reading of the legend “Jaboty und Arára”, catalogued by the self-taught German ethnographer Curt Unckel Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 1922) while he was with the Xipaya – an indigenous ethnic group from the State of Pará, Brazil – between the years 1918 and 1919. The teaching proposal presented was structured based on the “Basic Sequence” developed by Rildo Cosson (2016).

Keywords: Literary Literacy; Teaching Literature; German as a Foreign Language (DaF); indigenous literature; Curt Unckel Nimuendajú.

Introdução

O presente artigo³ tem como objetivo principal apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem de Literatura no âmbito da área de Alemão como Língua

¹ Pós-graduanda na Especialização em Teoria da Literatura e Produção de Texto pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). marcelemonteeriopereira@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta do Curso de Letras Alemão da Universidade Federal do Pará (UFPA). fernandaboecat@gmail.com

³ O presente artigo relaciona-se à pesquisa de Iniciação Científica de Marcelle Monteiro Pereira, desenvolvida entre julho de 2020 a agosto de 2021. Esta pesquisa recebeu apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – disponibilizada por meio do Edital 08/2020 do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR), da Universidade Federal do Pará (UFPA) – e está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Mobilidades Literárias”, coordenado pela docente Fernanda Boarin Boechat na Faculdade de Letras Estrangeiras

Estrangeira (ALE/DaF). Em diálogo com práticas de Letramento Literário, mais especificamente com a “Sequência Básica” segundo Rildo Cosson (2016), a proposta contempla a leitura da narrativa indígena “Jaboty und Arára” por alunos da Educação Básica no contexto da Amazônia, texto proveniente da literatura oral amazônica e catalogada em língua alemã pelo etnógrafo Curt Unckel Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390).

Para tanto, conceituaremos o processo de Letramento Literário, discutiremos o fomento à interculturalidade por meio da obra literária nas escolas, exploraremos uma possibilidade de diálogo interdisciplinar entre a Etnografia – ramo da Antropologia – e a literatura oral advinda da etnia Xipaya (situada no Estado do Pará) por intermédio dos registros etnográficos do alemão Curt Unckel Nimuendajú e, por fim, apresentaremos uma proposta de trabalho para professores de ALE/DaF envolvendo a temática indígena em sala de aula e que promova práticas de Letramento Literário.

28

Do Letramento Literário à literatura oral indígena

O termo Letramento Literário passou a ser empregado no âmbito educacional, sobretudo pelas Ciências Linguísticas, na década de 1980, como expõe Magda Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009, p. 15). Segundo a autora, o significado de letramento, como contemporaneamente é propagado no Brasil, teve origem na tradução da palavra inglesa *literacy* que, por sua vez, “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 2009, p. 17).

Portanto, *literacy* é o estado assumido pelo indivíduo alfabetizado, ou seja, daquele que foi ensinado a ler e a escrever. Além disso, é também considerada a condição para transformações sociais, políticas, econômicas, psíquicas, linguísticas etc., a que estão sujeitos os que dominam a tecnologia da leitura e da escrita.

Como sintetiza Soares,

[é] esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letramento do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo

como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p. 18)

No artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2004, p. 14), Magda Soares declara que os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, pois são interdependentes uma vez que “no mundo da escrita”, a alfabetização nos ensina a dominar sistematicamente a leitura e a escrita ao passo que o processo de letramento desenvolve as habilidades de ler e escrever no contexto das práticas sociais. Em outras palavras, o letramento é a prática social do aprendizado adquirido na alfabetização.

Em *Letramento literário: teoria e prática* (2016, p. 15), Rildo Cosson afirma que imagina o corpo humano como o resultado da soma de outros corpos. A mescla existente entre os corpos do sentimento, profissional, imaginário, da linguagem, entre outros, é que nos confere humanidade. Também conforme Cosson (2016), assim como o corpo físico necessita de exercícios para se manter funcionando bem, o corpo sentimental, o profissional, o imaginário e o da linguagem precisam ser estimulados para o seu desenvolvimento de igual forma.

Nesse sentido, o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. (COSSON, 2016, p. 15)

Assim sendo, podemos inferir que o corpo linguagem é composto por palavras e é posto em atividade quando se faz uso da linguagem (aqui compreendida como a língua natural). As palavras que usamos, por sua vez, estão inseridas também no meio social ao qual pertencemos e não são de posse de um indivíduo particular. Ainda que haja um caráter individual quanto ao uso da linguagem, há também o caráter coletivo da palavra.

Um modo profícuo de exercício da linguagem é a escrita, tecnologia que permite ultrapassar limites de tempo e espaço, armazena conhecimentos e saberes, e que nos auxilia na organização social. Ademais, “[p]raticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (COSSON, 2016, p. 16), a exemplo das narrativas indígenas.

Ler ou escrever literatura são práticas citadas por Cosson (2016) que exploram potenciais da linguagem. A leitura e escrita literária não apenas revelam normas que a

sociedade letrada dita a fim de uniformizar discursos, como também permitem a construção de maneiras de se apropriar da linguagem e compartilhá-la democraticamente.

Dessa forma, através do contato com o texto literário e com as experiências e vivências que por meio da leitura nos são proporcionadas, podemos encontrar nas palavras as aliadas propícias para dizer ao mundo e também para nós mesmos o que gostaríamos de expressar, ou, ainda, encontrar nas páginas de um livro os sentimentos que não conseguiríamos verbalizar. Em diálogo com Cosson,

[n]a leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17)

30

As reflexões acerca do Letramento Literário trazidas por Cosson evidenciam que a literatura nos forma ao passo que traduz a materialidade do mundo. Graças à sua dimensão estética, ademais, é também capaz de despertar os sentidos do leitor. Além disso, o que expomos até então nos dá suporte para afirmar que não apenas ler literatura como também escrever textos poéticos são exercícios importantes em vista de práticas de Letramento Literário.

Se pensarmos o Letramento Literário no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) em consideração ao que preconiza o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECRL) no trecho em que se discorre sobre os *Usos estéticos da língua*, veremos que a leitura e a escrita de literatura figuram entre o uso criativo e artístico da língua relevantes por si próprios e para os seus estudantes (QECRL, 2001, p. 88-89).

Vale ressaltar que, em diálogo com os Estudos Literários, a atenção não se volta apenas aos efeitos estéticos do texto literário, mas também a “finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais” (QECRL, 2001, p. 89). Além dos exemplos citados, a consciência intercultural também deve estar entre os objetivos do processo de ensino, posto que a compreensão das diversidades social e cultural existentes no mundo contextualiza e humaniza o aprendizado, já que a cultura é própria

do ser humano e interfere diretamente em nosso modo de vida e na forma como nos expressamos.

A consciência intercultural abrange a percepção entre as similaridades e as discrepâncias presentes no meio cultural em que o aprendente está inserido e a cultura dos países onde é falada a língua estrangeira alvo. Como podemos ler no QECRL (2001, p. 150), “[p]ara além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais”.

Um exemplo que evidencia o reforço de uma visão estereotipada a respeito de um grupo social por meio do texto literário está vinculado aos povos originários do Brasil. No artigo “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural” (2013), Janice Cristine Thiél explica que a literatura produzida durante a primeira geração do período romântico no Brasil (1836-1852) – poucos anos após a Independência do país em 7 de setembro de 1822 – impulsionou autores como Gonçalves Dias e José de Alencar a produzirem a denominada “literatura indianista”.

O termo “literatura indianista” é empregado para classificar as obras produzidas por escritores não indígenas que “colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador” (THIÉL, 2013, p. 1178).

As obras desses autores do Romantismo brasileiro estavam voltadas para os temas nacionais e para a valorização da cultura brasileira, ou ainda para a construção da ideia de cultura⁴. Por tal motivo, os indígenas foram transformados em personagens não raramente encontrados nas páginas de obras literárias que constroem e reforçam estereótipos, alimentam um imaginário por vezes minado de preconceitos, acerca de costumes, hábitos, crenças, organização social etc. A visão indianista, nesse sentido, construiu-se “[...] muitas vezes caricata e distanciada da realidade, como em ‘Os timbiras’, ‘Meditação’, ‘Canção do Exílio’, ‘I-Juca-Pirama’ e ‘Seus Olhos’, de Gonçalves Dias” (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1807), ou ainda a exemplo de romances como *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar.

Passado um século da Independência do Brasil, em 1922, e após a Semana de Arte Moderna, tem-se a proposta de se distanciar da literatura europeia amplamente difundida em solo brasileiro e enraizada também na formação da literatura do país. A partir do Modernismo brasileiro, portanto, temos uma nova abordagem da identidade

⁴ A ideia de cultura aqui está em diálogo com *Comunidades Imaginadas* (2008), de Benedict Anderson.

nacional (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1807), contestadora, inclusive, daquela abordagem romântica fruto da influência da literatura europeia a partir da colonização.

Sob outra perspectiva e após uma luta de décadas visando reconhecimento histórico, cultural e étnico nos ambientes de ensino, os povos indígenas obtiveram o resultado de seus esforços concretizado por meio da Lei nº 10.639/2003, que após cinco anos foi também base para a Lei nº 11. 645/2008 que a substituiu, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, foi estabelecida a obrigatoriedade da presença da história e cultura indígena nos currículos da Educação Básica, como disposto no segundo Parágrafo, em que conteúdos da história e cultura dos povos indígenas brasileiros deverão ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008, p. 1).

A alteração que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sofreu no dia 10 de março de 2008 surgiu como uma tentativa de reparar o equívoco histórico sofrido pelos povos originários do Brasil que, além de estarem pouco presentes nos ambientes escolares, eram vistos principalmente através da ótica de seus colonizadores, no caso da literatura, sobretudo a partir da perspectiva indianista ou ainda moderna.

Além disso, quando nos voltamos ao ensino do texto literário indígena na Educação Básica, é possível perceber que a iniciativa do Governo Federal e de diversas instituições em tornar a cultura das etnias indígenas brasileira mais conhecida esbarra na falta de repertório dos professores que, como explica Thiél (2013, p. 1177), “desconhecem os autores indígenas ou julgam suas obras por critérios canônicos ocidentais de literariedade”. Ainda conforme a autora,

[v]ários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja em crescimento desde a última década do século XX, com autores de várias etnias sendo reconhecidos através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação dos textos indígenas brasileiros é ainda reduzida se comparada àquela das publicações de autores indígenas norte-americanos. Mesmo havendo a publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucos são os leitores que lêem estes textos como obras literárias ou neles buscam mais que o elemento exótico que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade. (THIÉL, 2013, p. 1177)

As adversidades identificadas por Thiél vão ao encontro do que identifica Graça Graúna em “Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto”

(2012, p. 268-269), a saber, que ao longo da colonização, os povos indígenas foram impossibilitados de relatar seus saberes e vivências em seu próprio idioma através da escrita. Por essa razão, a presença da literatura oral como modo de manter na memória parte de sua história, ainda que minimamente, foi a única alternativa por séculos.

A cultura da oralidade, nesse contexto, é um símbolo de sobrevivência e de resistência contra a cultura dominante. Atualmente, a literatura indígena pode ser encontrada também em livros. Por outro lado, ficam claros traços da narrativa oral construída “com base na repetição, que assegura a continuidade do que é relatado; contudo, repetição não está aqui associada à imutabilidade, mas sim à reinvenção e atualização textual constantes” (THIÉL, 2013, p. 1180) que nas folhas impressas ou online surgem associadas a estratégias gráficas e visuais. Nesse sentido, temos:

E como cada povo tem seus valores culturais, modos de ser, de viver e de ensinar, para afirmar sua identidade, os indígenas se inseriram na educação não indígena para garantir seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Assim, surge, em 1980, as primeiras publicações escritas de literatura indígena, dos escritores Kaka Werá Jecupé, com *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, Daniel Munduruku, com *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor*, Graça Graúna, com *Canto Mestizo* (1999) e Eliane Potiguara, com os livros *Akajutibiró: terra do índio Potiguara* e *A Terra é a Mãe do índio*. (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1811-1812)

33

Antes que os indígenas tivessem a liberdade de manter a memória e a cultura de seus ancestrais vivas por meio de livros impressos ou em espaços virtuais que estão ao alcance dos que possuem aparelhos eletrônicos, o trabalho de antropólogos e de etnógrafos como o alemão Curt Unckel Nimuendajú possibilitou a catalogação de narrativas de diversas etnias – inclusive de algumas já extintas.

Como a proposta do presente artigo está atrelada a uma narrativa colhida durante o trabalho de campo de Unckel Nimuendajú em uma aldeia situada no Estado do Pará, discorreremos brevemente a seguir sobre sua motivação em se engajar à pesquisa etnográfica dos povos tradicionais do Brasil até o momento da expedição que resultou na coleta de dados sobre a religião e as tradições da etnia Xipaya do Alto Xingu.

O itinerário de Curt Unckel (Nimuendajú) até os Xipaya

Impulsionado pela vertente filosófica, pela atração por contos sobre magia e encantos e pelo debate político e social que permeava o Romantismo alemão, o então

Curt Unckel chegou ao Brasil em 1903 “sem nenhuma formação específica, mas iluminado pelo espírito do seu tempo” (WELPER, 2002, p. 45).

Para Unckel Nimuendajú, estar em solo brasileiro representava a oportunidade de realizar um sonho de criança, posto que no decorrer de sua infância era comum encontrá-lo constantemente debruçado sobre revistas de geografia, livros ou “brincando de índio⁵” (CAPPELER, 1962, p. 14). O imaginário de Unckel Nimuendajú acerca dos povos tradicionais da América do Sul foi construído a partir da leitura literária e do estudo de mapas – fruto do trabalho de viajantes – como aponta Elena Monteiro Welper em “Curt Unckel Nimuendajú: um capítulo alemão na tradição etnográfica brasileira” (2002, p. 50). Destacamos:

Essa criança, que foi Curt Unckel, aprendeu no berço natal a amar as florestas com as suas lendas e as suas tradições, os seus seres e as suas divindades; aprendeu a revolver sob a grama, crespa e suave, as ruínas onde há sempre um tesouro que a Poesia toca de beleza e a Ciência põe a autenticidade em dúvida. (PEREIRA, 1946, p. 10-11)

34

Em 1905, Unckel Nimuendajú foi contratado como ajudante de cozinheiro pela Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo. Na ocasião, deu início ao seu trabalho etnográfico ao longo de rios situados no sertão paulista. Ele esteve vivendo quase ininterruptamente com e como o povo Apapocuva-Guarani, etnia da aldeia do Rio Batalha. Esta convivência ocasionou na integração do etnógrafo ao grupo que em 15 de julho de 1906 o batizou⁶ Nimuendajú. Curt Unckel Nimuendajú esteve entre os Guarani, sua etnia adotiva, até o ano 1907 (WELPER, 2002, p. 51).

Em 1909, a convite do diretor do Museu Paulista, o etnógrafo autodidata participou de uma expedição onde esteve com a etnia Xavante de São José dos Campos Novos. Por meio de seus artigos e cartas, que além de denúncias também continham propostas de ações pacificadoras em prol dos povos tradicionais, Unckel Nimuendajú expressou sua indignação ao presenciar conflitos e o assassinato de populações que culminariam em sua extinção.

Entre os anos 1910 e 1913, no cargo de “auxiliar de sertão” do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), Unckel Nimuendajú participou de expedições, conviveu com outras etnias, fez registros textuais

⁵ O termo índio, que aqui surge por meio da citação de Cappeller em 1962, antecede o movimento indígena organizado no Brasil em 1970 que se opõe ao uso pejorativo e genérico que a palavra índio representa.

⁶ Apesar do termo “batizado” designar uma cerimônia cristã, ele foi empregado pelo próprio Unckel Nimuendajú para descrever o ritual que o tornou integrante da etnia Apapocuva-Guarani.

e fotográficos nos estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso. Ainda em 1913, ele foi transferido para o Rio de Janeiro e prestou serviços para o Ministério da Agricultura por alguns meses (GRUPIONI, 1998, p. 176). Após esse período no Rio de Janeiro, ele foi transferido para Belém, mas ainda como funcionário do SPI.

Unckel Nimuendajú vai para Belém ainda em 1913, aos 30 anos de idade e com aproximadamente uma década de exercício no campo etnográfico. Sua chegada à capital paraense representou não apenas uma mudança radical em sua área de atuação – do Sul do Brasil para a Região Norte – como também sua instalação no até então polo etnográfico e geográfico daquele período.

Em 1915, ao ser demitido do SPI, ele teve autonomia para firmar novos elos que culminaram em sua participação em uma breve expedição ao longo de rios que banham o Pará e o Amapá. Unckel Nimuendajú, no curto espaço de tempo desta expedição, interagiu com a etnia Aparai. Tal contato resultou na sua primeira coleção etnográfica dividida entre o Museu da Universidade da Filadélfia (nos Estados Unidos) e o Museu Goeldi – este está situado em Belém, no Estado do Pará. De 1916 a 1919, o etnógrafo alemão conviveu com membros das aldeias Jurúna, Kuruáya, Arara, Kayapó e Xipaya localizadas ao longo dos rios Iriri, Curuá e Xingu, no Pará (GRUPIONI, 1998, p. 177).

A narrativa proveniente da literatura oral – que lançaremos como parte da proposta de Letramento Literário abarcando a “literatura indígena”⁷ dos povos tradicionais da Amazônia em língua alemã – está no material colhido por Unckel Nimuendajú entre os anos 1918 e 1919 e publicado pela revista *Anthropos* sob o título “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922).

Neste artigo, Unckel Nimuendajú compartilha com os leitores seus registros de relevância histórica acerca da cultura e do modo de vida dos indígenas Xipaya situados no Alto Curuá. Além disso, descreve algumas das dificuldades que encontrou para catalogar como de fato se davam os rituais religiosos por perceber que os membros da etnia estavam sujeitos a cristãos que não os permitiam praticar sua religião de origem livremente, conforme descreve o etnógrafo no trecho abaixo:

Os presentes apontamentos têm a desvantagem de terem sido feitos em condições bastante desfavoráveis. O pequeno bando mísero dos Xipaya que encontrei, em 1918 e 1919, em Boca do Baú no alto do rio Curuá estava sendo tão pressionado por seus patrões cristãos que foi obrigado a se impor múltiplas restrições na prática de sua religião. Mas não acredito que a ruína social da tribo tenha influenciado de alguma maneira substancial suas ideias fundamentais e tradições: em

⁷ Chama-se de “literatura indígena” a obra genuinamente produzida por povos tradicionais (THIÉL, 2013, p. 1178).

todos os casos, os Šipáia não viraram cristãos. (NIMUENDAJÚ, 2019, p. 35)

Outros aspectos como o tronco linguístico dos Xipaya, sua fonte de sabedoria, como tratam seus doentes com plantas e magia, fotos das danças de seus rituais, imagens de alguns desenhos feitos pelos indígenas que retratam demônios, a crença dos Xipaya sobre como haveria se dado a origem de sua etnia, relatos de acontecimentos que narram sua trajetória histórica e diversas narrativas também estão presentes no artigo de Unckel Nimuendajú que em julho de 1981 teve sua versão traduzida para o português publicada pela *Revista Religião e Sociedade* com o título “Fragmentos de religião e tradição dos índios Šipáia: contribuições ao conhecimento das tribos de índios da região do Xingu, Brasil Central”.

Segundo dados do Instituto de Terras do Pará (ITERPA, 2015), os Xipaya ainda podem ser encontrados ao Sul do Estado do Pará, na cidade de Altamira – nas terras tradicionalmente ocupadas por eles conforme previsto em Lei. Contudo, o processo de colonização europeia implantado no Brasil promoveu a descaracterização cultural de diversas etnias e ocasionou a morte de muitas línguas indígenas, entre elas a dos Xipaya que pôde “voltar à vida” a partir do projeto do professor e pesquisador Nelivaldo Cardoso Santana que comenta sobre seu trabalho em entrevista publicada pela revista *Isto É* em 25 de abril de 2019:

Conseguimos ‘ressuscitar’ a língua dos Xipaya do Pará como parte de um projeto de nossa Universidade⁸. Os descendentes estavam dispersos, trabalhando em fazendas no Sul do Pará e no Mato Grosso, e foram se encontrando na década de 1990. Depois conseguiram um território para se instalarem, mas já não falavam sua língua. A única falante do idioma era Maria Xipaya, uma mulher idosa. Ela foi gravada falando e cantando. E assim desenvolvemos uma gramática básica. (AFP, 2019)

A partir dos apontamentos feitos, torna-se perceptível que o trabalho de resgate da cultura e tradição dos povos originários do Brasil – em especial os da Amazônia – dialoga com a pesquisa etnográfica sobre a Região e também com interesses dos Estudos Literários e Linguísticos. Logo, para que a presença da literatura indígena seja mais frequente nas salas de aula das escolas (inclusive no contexto de uma língua estrangeira), se faz necessário que sejam pensadas e/ou lançadas propostas que

⁸ Aqui, o professor Nelivaldo Cardoso Santana se refere à Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, onde atua como pesquisador e docente da área de Estudos Linguísticos.

permitam que a relação intercultural e interdisciplinar ocorra no ambiente escolar, de acordo com o que apresentaremos no tópico a seguir.

Um caminho de leitura, uma proposta de ensino

Em diálogo com os conceitos e discussões que concisamente apresentamos no decorrer dos tópicos anteriores, inferimos que a proposta de ensino e aprendizagem que sugerimos para estudantes em idade escolar é válida para viabilizar uma proposta de Letramento Literário e promover a interculturalidade, aqui entre o Brasil e a Alemanha, e mesmo no próprio Brasil, uma vez que se trata da leitura de um texto de literatura indígena. Além disso, o texto indígena, ainda que registrado por meio do trabalho de Curt Unckel Nimuendajú, é também interdisciplinar, já que contempla aspectos históricos, antropológicos, etnográficos e literários. Nesse sentido, mantemo-nos em consonância com o que descreve a Lei nº 11. 645/2008, ou seja, quanto à obrigatoriedade do ensino da cultura e história dos povos tradicionais nas escolas.

A nossa proposta tem como modelo a “Sequência Básica” descrita por Rildo Cosson no livro *Letramento literário: teoria prática* (2016), cuja composição é dividida entre as seguintes etapas: “Motivação”, “Introdução”, “Leitura” e “Interpretação”. Ainda em nossa proposta, em diferentes etapas, contemplaremos a inclusão de duas oficinas também apresentadas por Cosson (2016): “Mitologia brasileira” e “Mudando a história”. O texto literário que deve ser lido é a narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) proveniente da literatura oral da etnia Xipaya e catalogada por Unckel Nimuendajú no artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922).

O primeiro momento, a “Motivação”, faz-se necessária, segundo Cosson (2016), uma vez que os leitores devem ser previamente preparados para o que encontrarão no texto. A ambientação ao conteúdo presente no texto literário favorecerá diretamente a compreensão no processo de leitura. Portanto, “[o] sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, p. 54).

Ainda sobre a fase “Motivação”, o autor afirma que os alunos devem ter espaço para se posicionar ou responder perguntas referentes a temas que remetam ao que poderá ser observado também no texto que será lido em momento posterior. Assim sendo, em vista de motivar os alunos, sugerimos que a oficina “Mitologia Brasileira” (COSSON, 2016, p. 128) seja implementada em sala como a primeira etapa da aula, de modo que os participantes acessem conhecimentos sobre narrativas indígenas e possam compartilhar esse repertório com o grupo. Por meio dessa oficina criada com a finalidade de introduzir textos mitológicos, tal como recomenda Cosson, o(a)

professor(a) retoma a presença e importância de narrativas como constituintes da cultura em que estão inseridos, aqui, sobretudo, do contexto amazônico.

A segunda etapa da “Sequência Básica” chamada de “Introdução”, estágio em que o autor e a obra literária são apresentados aos alunos (COSSON, 2016, p. 57), deve ser bem planejada para que não se torne uma aula voltada apenas para a vida e obra do escritor, ou ainda, que incorra em análises biografistas do texto. É importante voltar-se ao “que está dito para o leitor” (COSSON, 2016, p. 60) no texto, de modo que o texto se preserve como protagonista já nesse momento introdutório.

Perante as colocações de Cosson, propomos que na fase introdutória seja exposto aos alunos: 1) a origem alemã de Curt Unckel Nimuendajú e quais seus interesses de pesquisa; 2) a influência da literatura no surgimento do apreço do etnógrafo autodidata pelos povos tradicionais do Brasil; 3) características do período histórico em que etnógrafo esteve em Belém do Pará; 4) sua estadia entre os Xipaya em diálogo com a apresentação do artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922) publicado como resultado de suas observações; e 5) exposição da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) em diálogo com a averiguação de eventuais conhecimentos prévios sobre a narrativa por parte dos alunos, seguido de uma verificação dos termos em alemão, retirados da narrativa, que já podem ser conhecidos e/ou deduzidos pelos alunos, como nome de membros da família, cores, frutas, animais, partes do corpo e instrumentos musicais.

Ao decorrer da apresentação do artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922) (item 4 da “Introdução”), seria interessante que exemplares impressos da versão completa do artigo em que a narrativa está inserida fossem entregues aos alunos para serem tateados e explorados, visto que “[i]ndependentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (COSSON, 2016, p. 60). Com o artigo em mãos, é possível realizar a leitura coletiva de elementos paratextuais que auxiliarão a contextualizar a obra que será lida na etapa seguinte.

A seleção da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) se deu a partir da observação da presença de temas que acreditamos permear a vida dos alunos no contexto escolhido, como, por exemplo, as dificuldades de relacionamento que se apresentam entre pais e filhos diante de discordâncias de escolha e opinião, e o relacionamento amoroso entre indivíduos de realidades e modos de vidas opostos – aqui o Jabuti e a Arara, de espécies diferentes, que tentam adaptar-se um ao outro. Em vista disto, compreendemos que a escolha de temas específicos favorece a participação

dos alunos, de modo que há mais chances de que se sintam à vontade para interagir e expor posicionamentos no decorrer da aula.

Planejamos a “Introdução” dessa maneira para que também os aspectos interculturais e interdisciplinares presentes na literatura oral possam ser explorados e conhecidos pelos alunos, de modo que tenham melhores condições de perceber qual amplitude podem alcançar as obras literárias e como outras disciplinas podem auxiliar na preservação e perpetuação da cultura dos povos originários do Brasil.

No passo que corresponde à “Leitura”, Cosson (2016, p. 62) destaca a importância da supervisão do(a) professor(a) no decorrer desse processo ainda que se trate de textos curtos – a exemplo da narrativa que selecionamos –, pois “[a] leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (COSSON, 2016, p. 62). Especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, deve-se ajudar os alunos a lidar com eventuais obstáculos, como a compreensão e pronúncia de palavras pouco conhecidas.

Para que a experiência com a leitura literária seja vivenciada em seus pormenores, e para que o(a) professor(a) possa perceber as dificuldades e facilidades dos alunos enquanto eles estiverem em contato com um texto em língua alemã, indicamos que a leitura da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) seja realizada em voz alta, de maneira compartilhada e com pequenos intervalos nos quais os alunos devem ser estimulados a dividir com o(a) professor(a) e colegas suas impressões⁹.

O caminho construído pela “Motivação”, “Introdução” e “Leitura” direciona os alunos para o último estágio da “Sequência Básica” de Cosson: a “Interpretação”. Nesse momento, a interferência da escola – representada pelas etapas anteriores – deve ser cessada para que haja a somatória da leitura da obra e os conhecimentos e vivências prévias dos leitores, de modo que se possa edificar de fato uma experiência de Letramento Literário (COSSON, 2016, p. 65).

Ainda que a interpretação textual seja interna, e, então, individual,

a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso

⁹ Cabe mencionar que a narrativa indígena escolhida é bastante curta, se estende por apenas 34 linhas.

por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2016, p. 65).

Após essa etapa, temos a internalização interpretativa: a ocasião de externar as impressões apreendidas da obra lida em sala de aula. O referido termo marca uma característica da leitura feita em processos de Letramento Literário, de modo que o sentido do texto se concretiza e se materializa como uma realização comunitária e compartilhada. O espaço destinado à interpretação externa e em grupo permite que a compreensão individual adquira novas formas e alcance um outro patamar, ou seja, a leitura coletiva leva ao fortalecimento da comunidade de leitores (COSSON, 2016, p. 65-66).

Dito isto, e para que haja o registro da interpretação dos alunos, recomendamos destinar parte desta etapa para que os participantes possam tecer comentários acerca da leitura da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) livremente, em alemão ou português, a depender do nível linguístico do grupo.

A seguir, partindo da alegação de Cosson (2016, p. 72) de que “a sequência não é algo intocável”, uma proposta que pode ser muito produtiva no contexto de ensino de língua estrangeira, é a produção textual por parte dos alunos. Aqui a proposta seria a escrita ficcional em diálogo com a narrativa lida. Como menciona Cosson, a escrita ficcional seria uma outra forma de compreender o impacto da obra sobre os alunos, quais os sentidos que eles atribuem ao texto literário lido, bem como, representaria uma ferramenta de observação da influência das outras fases da “Sequência Básica” sobre a fase de “Interpretação”.

Como sugestão para esse momento de produção textual, que deverá desenvolver-se preferencialmente na língua estrangeira, isto é, em alemão, indicamos a oficina “Mudando a história” (COSSON, 2016, p. 134), que reúne as características propícias para atingir os objetivos supracitados, já que consiste em reescrever o epílogo da obra para que a mesma apresente desfechos inéditos. Para o novo final, é possível excluir as últimas linhas escritas pelo autor ou, simplesmente, dar continuidade de onde a obra terminou, podendo inclusive inserir novas personagens. Esta atividade poderia ser feita individualmente ou em pequenos grupos, a depender da dinâmica da turma e do tempo disponível. O mais importante é observar se há coerência no texto criado e explorar a reflexão sobre a leitura compartilhada da narrativa.

Em um grupo que esteja no nível B1, por exemplo, cujos alunos seriam “capaz[es] de narrar uma história” (QECRL, 2001, p. 97), uma oficina com o texto proposto que contemplasse 4 encontros de 1h30 poderia ser uma alternativa viável. Contudo, a

adaptação do número de horas e encontros deve ser sempre considerada, uma vez que todo grupo, mesmo que identificado em um mesmo nível de proficiência, possui características particulares. A predominância da comunicação em português ou alemão ao longo dos encontros, assim como a produção dos participantes, ademais, também está sujeita ao nível linguístico do grupo. Compreendemos, contudo, em vista de nossa proposta, que em qualquer das alternativas o ensino e aprendizagem de Literatura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) está presente e em diálogo com práticas de Letramento Literário, assim como o desenvolvimento linguístico dos participantes em língua estrangeira.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre a definição de Letramento Literário e sobre como se daria uma proposta nesses moldes no contexto de ensino e aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF). Em nossa proposta tem-se o interesse em explorar o diálogo entre outras culturas distintas e também de promover a potencialidade transdisciplinar do texto literário, também em vista da Literatura como disciplina instituída e área de pesquisa, corroborando para a formação humanística do sujeito no contexto da Educação Básica.

Ao nos depararmos com exemplares da literatura oral resgatada por meio de registros etnográficos, percebemos que as narrativas indígenas nos revelam crenças, costumes entre outras características da cultura de nossos ancestrais. Fazer memória aos povos tradicionais do Brasil nos situa no processo de colonização, sobretudo a respeito de como hoje vivenciamos a relação com a cultura indígena, a perseguição a que foram sujeitos, o perigo constante que ainda vivenciam e os processos de extermínio e extinção vividos pelas etnias, também denunciados pelo trabalho de Curt Unckel Nimuendajú.

Compreendemos, nesse sentido, que o cumprimento da Lei nº 11. 645/2008 é de fato necessário para que, ainda na fase escolar, crianças e jovens adquiram consciência do contexto regional (e nacional) em que estão inseridos, da riqueza literária presente na cultura originária, da capacidade de transpor barreiras por meio da leitura de literatura, seja em vista dos alunos ou dos professores. Que o ambiente de ensino e aprendizagem de Literatura proporcione uma alternativa para a imersão (inter)cultural.

Dito isto, esperamos que a proposta e os impulsos didáticos apresentados aqui possam representar para professores da Educação Básica, docentes de IES e outros pesquisadores uma alternativa para o ensino de Literatura no contexto de ALE/DaF. Estimamos que o presente artigo indique para a gama de possibilidades existente

quando se considera o texto literário no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira não como mero instrumento para o desenvolvimento linguístico, mas ambiente em que culturas se encontram e podem ser vivenciadas por meio da leitura literária, de modo que o desenvolvimento linguístico passe a ser não um objetivo, mas sim uma consequência de processos de ensino e aprendizagem de Literatura.

Referências

AFP. 'Brasil ainda é um país multilíngue', diz especialista em idiomas indígenas. **Isto é**, Artigos. São Paulo, 25 abr. 2019. Disponível em: <<https://istoe.com.br/brasil-ainda-e-umpais-multilingue-diz-especialista-em-idioma-indigenas/>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília-DF, 11 mar 2008. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

CAPPELLER, Fritz. **Der größte Indianerforscher aller Zeiten**. Bad Salzungen: [s.n.], 1962.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**: aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Walquiria Lima da; LIMA, Lílian Castelo Branco de; SANTOS, Maria Sousa. Literatura indígena: a importância de trabalhar as narrativas indígenas na sala de aula. **Revista Philologus**, 75, Rio de Janeiro: set./dez. 2019, p. 1805-1818.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, 25-15, [online]: jan./jun. 2012, p. 266-276. <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/3357/3078>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Coleções e expedições vigiadas**: os etnólogos no conselho de fiscalização das expedições artísticas e científicas no Brasil. São Paulo: HUCITEC; São Paulo: ANPOCS, 1998.

ITERPA - INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Territórios indígena**. Belém: ITERPA, 2015. Disponível em: <<http://portal.iterpa.pa.gov.br/povos-indigenas/>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Šipáia-Indianer. Beiträge zur Kenntnis der Indianerstämme des Xingú-Gebietes, Zentralbrasilien*. **Anthropos**, [s.l.]: jan./jun. 1922, p. 367-406.

_____. Fragmentos de religião e tradição dos índios Šipáia: contribuições ao conhecimento das tribos de índios da região do Xingu, Brasil Central. In: **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro: jul. 1981, p. 6-47.

_____. **Os índios Xipaya**: cultura e língua. Organização e tradução de Peter Schröder. 1. ed. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2019.

PEREIRA, Nunes. **Curt Nimuendajú**: síntese de uma vida e de uma obra. Belém: [s.n.], 1946.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, 25, [online]: jan./abr. 2004, p. 5-17. <<https://www.scielo.br/i/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, 4-38, Porto Alegre: out./dez. 2013, p. 1175-1189.

WELPER, Elena Monteiro. **Curt Unckel Nimuendajú**: um capítulo alemão na tradição etnográfica brasileira. 245 f. Dissertação de Mestrado. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro: 2002.