

ABORDAGEM DO TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA COM A TEMÁTICA “RESISTÊNCIAS LGBTQIA+ E INDÍGENAS”

Kleber Ferreira Costa¹
Wellington Pereira da Silva²
Rinah de Araújo Souto³

Resumo: Os direitos dos povos indígenas têm sido ameaçados desde a colonização do Brasil pela reiterada imposição da hegemonia eurocêntrica através do monopólio dos meios de comunicação e do controle sobre os aspectos econômicos, instituições educativas e culturais, gerando desigualdade social e intolerância racial. Desse modo, na tentativa de contribuir com o percurso afirmativo da lei 11.645/08, que trata da História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, objetiva este artigo propor um roteiro para abordagem comparativa do texto poético em sala de aula do Ensino Médio a partir da temática: “Resistências LGBTQIA+ e indígenas”. Nossas reflexões partem do aporte teórico da decolonialidade nos estudos de Maldonado-Torres (2016), Smith (2018), Walsh (2009) e outros. A metodologia aplicada tomou por base o roteiro para uma abordagem comparativa (PINHEIRO, 2021) da poesia na sala de aula.

Palavras-Chave: Lei 11.645/08. Poesia na sala de aula. Abordagem comparativa. Resistência LGBTQIA+ e indígena.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB. Endereço eletrônico: kleber.costa@upe.br.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPB. Endereço eletrônico: pswellington@yahoo.com.

³ Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. Endereço eletrônico: rinahsouto@hotmail.com.

APPROACH OF THE POETIC TEXT IN THE CLASSROOM WITH THE THEME "LGBTQIA+ AND INDIGENOUS RESISTANCE"

Abstract: The rights of indigenous peoples have been threatened since the colonization of Brazil by the repeated imposition of Eurocentric hegemony through the monopoly of the media and control over economic aspects, educational and cultural institutions, generating social inequality and racial intolerance. Thus, in an attempt to contribute to the affirmative course of law 11.645/08, which deals with Afro-Brazilian and Indigenous History and culture in schools, this article aims to propose a roadmap for a comparative approach to the poetic text in the high school classroom from the theme: "LGBTQIA+ and indigenous resistances". Our reflections are based on the theoretical contribution of decoloniality in studies by Maldonado-Torres (2016), Smith (2018), Walsh (2009) and others. The methodology applied was based on the script for a comparative approach (PINHEIRO, 2021) of poetry in the classroom.

Keywords: Law 11645/08. Poetry in the classroom. Comparative approach. LGBTQIA+ and indigenous resistance.

Introdução

Quando nos encontramos com o texto poético, as possibilidades que ascendem são potentes e diversas. A relação texto-leitor pode suscitar tanto o estranhamento quanto o reconhecimento de outras perspectivas de mundo e de vozes poéticas plurais. Diante disso, desenvolver uma proposta de abordagem didática com a poesia indígena reitera as leituras literárias — e as conversas sobre tais leituras — como experiências que atravessam nossas perspectivas naturalizadas

durante nossas trajetórias educacionais, desestabilizando-as e ampliando-as a partir de outros campos de saber.

Com isso, reiteramos a orientação de Thiél (2012, p. 73) ao alertar: “Para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética”. A autora não assinala uma transposição de teoria direta do professor para o aluno, mas nos chama a atenção para a contextualização das textualidades indígenas que diferem do repertório estético e cultural introjetado em nossa socialização. Portanto, nos aproximamos das contribuições teóricas acerca da interculturalidade.

Para Catherine Walsh, ao inserir a diversidade étnico-cultural nas discussões sociais também se está inserindo a interculturalidade que se apresenta em três perspectivas: relacional, funcional e crítica. Assim, para perceber os estudos interculturais e suas abordagens, faz-se necessário, antes, compreender essas perspectivas, só assim é possível verificar a contribuição da interculturalidade para a educação.

A perspectiva intercultural relacional mantém formas mais gerais de contato entre as culturas. A segunda perspectiva, denominada de interculturalidade funcional, reconhece a diversidade cultural. Entretanto, não toca na questão das causas da desigualdade sociais e culturais, não questiona as regras econômicas, tornando-se compatível com o modelo neoliberal em voga. Na terceira perspectiva, a interculturalidade crítica, mesmo que seja um projeto em construção, não parte do problema da diversidade e das diferenças, e sim, do problema estrutural-colonial-racial. Parte da constatação de um modelo de estrutura e matriz colonial de poder racializada e hierarquizada, no qual os brancos e “branqueados” estão

acima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus abaixo.

Entender a interculturalidade crítica é mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009), pois é neste conflito hierarquizado e branqueado que as identidades e as culturas inferiores se manifestam reivindicando seus espaços por se sentirem subalternizadas, por isso a interculturalidade crítica para Walsh é vista como prática política.

Desse modo, a autora apresenta uma crítica ao modelo vigente de interculturalidade relacional e funcional, uma vez que buscam a manutenção de uma ordem racializada e hierarquizada, pois não fazem a crítica à matriz estrutural, colonial, racial, presente na sociedade. Por outro lado, a interculturalidade crítica contesta a matriz dominante de poder, propondo reconceituar e refundar as estruturas sociais, epistemológicas e de existência, afirmando equitativamente lógicas, práticas e modos culturais de pensar, agir e viver.

Nesse pensamento, inaugura-se a pedagogia decolonial que nasce na luta política, social, epistêmica e ética pelo reconhecimento e reafirmação do ser e do existir, confrontando a estrutura vigente e a perspectiva unilateral das culturas para abranger as perspectivas da luta dos povos subalternizados. A nosso ver esta perspectiva ressoa como provocadora de questionamentos contínuos sobre o entorno social e as suas hierarquias construídas.

Educar nesta perspectiva é dialogar com Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, na seção “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Freire (1996, p. 41) reflete que “uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e to-

dos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”.

Também bell hooks (2013) no capítulo “Abraçar a mudança” de *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* destaca que:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito (HOOKS, 2013, p. 63).

A autora reitera que os alunos estão ansiosos e dispostos a “derrubar os obstáculos ao saber”.

Essa colocação dialoga com Nelson Maldonado-Torres (2016) ao conceituar o que é a consciência decolonial, pois segundo o autor é estar “em contraposição à consciência moderna” (p. 93); “[...] a consciência decolonial busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber” (p. 93-94). E convoca o sujeito sem espaço a disputá-lo; o negro e o indígena a assumir a sua origem e assim, desafiam a boa consciência do sujeito moderno (p. 94), criando uma nova ordem de sujeitos cognoscentes, que reivindicam seus direitos.

Neste sentido, encontra-se a colocação de Linda Smith (2018): “Nós, os povos indígenas, queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, à nossa maneira, para os nossos próprios fins” (SMITH, 2018. p. 42). Essa citação de Smith evidencia a decolonialidade ao ressaltar seu ponto de vista indígena: “Com frequência temos permitido que outros contem nossas ‘histórias’, o que nos transforma em estrangeiros quando os ouvimos recontá-las. O sistema escolar está diretamente relacionado a esse processo” (SMITH, 2018, p. 47-48).

Desse modo, partindo do pressuposto de que “os povos indígenas querem ouvir a própria voz” (ALMEIDA, 2009, p. 91) e que o debate da educação intercultural se dá a partir da perspectiva Intercultural crítica em que a decolonialidade se integra, descreve-se a situação didática a seguir, que tem por objetivo propor uma abordagem didática comparativa envolvendo o texto poético em sala de aula do Ensino Médio a partir da temática: Resistências LGBTQIA+ e indígenas.

Desenvolvimento da abordagem didática

Entre as possibilidades de abordagem do texto poético em sala de aula destacamos a leitura comparativa como perspectiva metodológica que aproxima textos literários de autoria indígena e obras de autoria não indígena, pelos paralelos, sem hierarquizações. Segundo Pinheiro (2021, p. 164), a abordagem comparativa busca “proporcionar o confronto entre textos a partir de aspectos formais, temáticos, ideológicos, entre outros”. Entre as vantagens deste tipo de abordagem, o autor destaca a possibilidade de “exercitar no leitor de literatura em formação a capacidade de observar mais detidamente os textos e descobrir certas especificidades, diferenças de forma, de gênero, de visão de mundo”.

Nesta perspectiva, o autor referenda a importância da mediação dos professores em conformidade a afastar-se das limitações das experiências com o texto literário cerceadas tradicionalmente por métodos como a aula expositiva e incentivar leituras e diálogos sobre os textos com os estudantes. Para Pinheiro (2021, p. 618), “o mediador, por ser um leitor mais experiente, procura sempre instigar o leitor em formação a rever pontos de vista, a retornar ao texto para não cair num impressionismo fruto do não esforço de enfrentamento das obras”.

Diante disso, nosso percurso está estruturado, como dito anteriormente, conforme o núcleo temático que denominamos “Resistências poéticas LGBTQIA+ e indígenas”.

Esse núcleo temático parte das formas de resistência de povos subalternizados através do fazer poético. Assim, encaramos o convívio com o poema como processo de enfrentamento das relações entre escrita, leitura e os grupos usualmente chamados minorias. Aproximamos tematicamente autorias e textos diversos conforme as perspectivas do resistir poético de sujeitos e coletividades diante da violência normativa.

Concebemos tal núcleo conforme as possibilidades de diálogos intertextuais que as obras selecionadas suscitam entre os cânones ocidentais e as perspectivas poéticas do ponto de vista indígena de Auritha Tabajara e do ponto de vista LGBTQIA+ de João Victor Gomes Varjão, além de contemplar diálogos com outras artes como o RAP “Na mira”, de Katú Mirim e o documentário “Terra sem pecado”, dirigido por Marcelo Costa (povo KRAHÔ).

Optamos pelo enfoque no segmento do Ensino Médio. Tal escolha reitera que é importante, como nos lembra Thiél (2012, p. 47), que “o aluno do Ensino Médio perceba que as obras literárias são construções culturais e que há formas de expressão literárias diferentes daquelas comumente trabalhadas”.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2017) orienta sobre a questão da diversidade cultural na área de Linguagens ao apontar na competência específica 1, a necessidade dos estudantes do Ensino Médio apreciarem diversas produções artísticas e culturais em suas especificidades a fim de “desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens” (BRASIL, 2017, p. 483). Na competência específica 6, o documento reitera que os estudantes devem “entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas” (BRASIL, 2017, p. 488).

O presente roteiro abrange 5 aulas e encontra-se dividido em seis momentos, sendo um deles dedicado a motivação, três deles direcionados para a leitura e conversa literária; dois para a apreciação e conversa sobre outras artes que dialogam com os poemas ao retomarem seus temas e um último momento de sugestão de produção com os estudantes. A seguir, indicamos o passo-a-passo de nossa proposta. Vamos então ao primeiro momento: a motivação que antecede e prepara à leitura dos poemas.

No primeiro, o momento de motivação que antecede a leitura dos poemas se institui como uma conversa com os alunos sobre população indígena e LGBTQIA+ e o verbo *resistir*. Este momento é uma sensibilização acerca das possíveis aproximações entre as vozes LGBTQIA+ e indígenas. Esta motivação estará estruturada em dois momentos:

1º momento: Solicitar pesquisa sobre os termos “povos indígenas” e “comunidade LGBTQIA+”. Depois, passaremos à socialização da pesquisa, em roda de conversa, em que buscamos comentar com os alunos sobre os resultados da pesquisa norteados pela questão: “De que forma encontramos as vozes dessas coletividades nos diferentes campos que veiculam notícias sobre elas?”

O intuito é acolher a seleção feita pelos alunos das diferentes materialidades disponíveis nas suas fontes de pesquisa como internet, livros, enciclopédias etc. para seguirmos ao segundo momento de nossa motivação.

2º momento: Depois da socialização da pesquisa em que os estudantes podem relatar o que mais se destacou para cada um sobre os termos solicitados, poderá surgir o relato de notícias de jornais, reportagens, canções, protestos, entre outras veiculações midiáticas, desenvolveremos a reflexão sobre tais sujeitos com a pergunta: “Para vocês, o que significa resistir?”. Neste momento é necessário que o aluno registre por escrito seu ponto de vista sobre essa palavra. As res-

postas dos estudantes serão guardadas em uma caixa para retomá-las no momento final em um jogo de confrontação de ideias.

No segundo momento, iremos ao contato com o primeiro poema selecionado. Trata-se de “Iracema sem chão”, de Auritha Tabajara. Neste momento, os métodos serão: a realização oral do poema pelo professor; a realização oral pelos estudantes; a exibição de vídeo de realização oral do poema pela autora; e, por fim, uma conversa sobre o poema e a poeta.

Vamos à leitura do poema “Iracema sem chão⁴”, de Auritha Tabajara:

Auritha Tabajara

Iracema sem chão

Sou Auritha cordelista
Nascida longe da praia
Fascinada pelas rimas
E melodia da jandaia
No Ceará foi a festa
Meu leito foi a floresta
Na companhia de Maia.

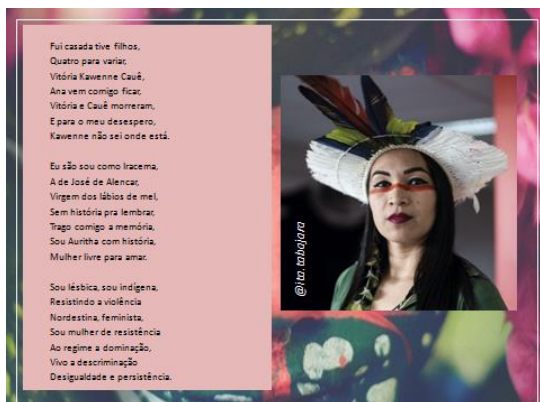
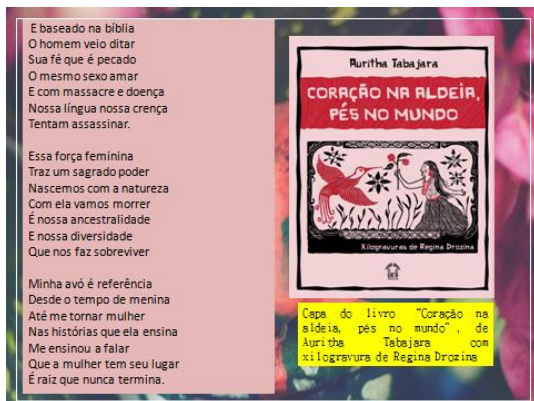
Minha essência ancestral
Me encontra cordelizando
Em amparo faz-me existir
E ao mundo eu vou contando
Que minha forma de amar
Ninguém vai colonizar
Da arte vou me armando.

Auritha Tabajara é do povo indígena Tabajara. A poeta nasceu no estado do Ceará, uma das características de sua escrita é a literatura de cordel. Considerada a primeira cordelista indígena.

Filha da mãe Natureza
Mulher indígena eu sou,
Com a força feminina
Cinco século atravessou,
Cada vez mais sábia e forte,
Meu medo é a morte
Que o preconceito gerou.

Hoje essa mulher levanta
Com letra e voz autoral
Contra toda violência
Por um amor ancestral
De um corpo esvaziado
Usado sem ser amado
Na lei do homem normal.

⁴ TABAJARA, Auritha. Iracema sem chão. In: Oca Babel – projeto de escrita coletiva e multilíngue. Gráfica: Coco Garbani, 2019, p. 8. Disponível em: https://www.babelfestival.com/wp-content/uploads/2019/07/OCA_BABEL_PosterWWW.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.



Este poema foi publicado no livro-pôster *Oca Babel*, mas é reconhecido como um poema de apresentação da autora. Em suas apresentações em eventos, Auritha Tabajara realiza variações deste poema, modificando alguns versos e estrofes ou até mesmo as suprimindo. Por isso, a apresentação do vídeo com a realização oral da autora no “I Colóquio internacional Mulheres da cultura popular — Ação Vozes do mundo” (2021)⁵ veiculará um encontro dos estudantes tanto

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ij2gGDxkFgg&t=954s>. Acesso em: 29 out. 2021.

com o poema quanto com a autora e as diferentes formas de realização oral de poemas.

É importante socializar informações sobre a autora. Auritha Tabajara é do povo indígena Tabajara. A poeta nasceu no estado do Ceará e uma das características de sua escrita é a literatura de cordel. Considerada a primeira indígena cordelista, seu segundo livro *Coração na aldeia, pés no mundo*, publicado em 2020, tem xilogravura de Regina Drozina.

É importante também atentar para a percepção dos sentimentos evocados na interação com o leitor. Enfatizemos a importância da ativação da escuta de forma crítica e situada como articulada por Cecília Bajour (2012). Há neste percurso o enfático interesse nas leituras compartilhadas e suas potencialidades com ênfase nas observações de Bajour (2012) sobre o lugar da escuta na conversa sobre o lido em um encontro coletivo. Escutar, nesse caso, não é apenas alternar falas ou reafirmar uma verdade na palavra do outro, mas trata-se de, enquanto mediadores, ouvirmos os silêncios, gestos e as inquietações suscitados pelo encontro textos-leitores.

Sendo assim, após o momento de diferentes realizações orais do poema nos encaminhamos para uma conversa sobre o poema intitulado “Gênero e Vida em Cordel”. Esta conversa literária, assim como as demais a serem realizadas após a leitura dos poemas, baseia-se em pressupostos do texto “Conversa literária como situação de ensino”, de Cecília Bajour (2012). A autora referenda a conversa literária como uma quebra das práticas de leitura literária “monológicas”, onde o professor detinha a verdade sobre o texto. Especialmente quando atenta para a predisposição à surpresa por parte do mediador, sujeito que imagina questões sobre os textos selecionados, como uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros:

Habilitar a abertura ao inesperado no roteiro imaginário da futura prática de leitura literária com outras pessoas não quer dizer que basta dar lugar às vozes dos leitores para que sejam escutadas, sem qualquer outra intervenção do docente além de organizar a manifestação mais ou menos ordenada dessas vozes. Ou seja, não se trata de uma celebração acrílica da escuta (BAJOUR, 2012, p. 60-61).

A autora reitera que em uma conversa sobre os textos buscamos como mediadores da relação texto-leitor garantir que tanto as vozes dos leitores sejam consideradas quanto o conhecimento profundo sobre os textos selecionados, corroborando para a profícua convivência com o que a leitura do texto suscita.

Diante disso, as perguntas imaginadas e esboçadas aqui visam favorecer o diálogo com os textos partindo de suas provocações, mas não excluímos a imprevisibilidade de novas perguntas dos estudantes atentando especialmente para que cada opinião demande uma releitura do poema. Desta forma, propomos nossa conversa sobre o poema inicialmente guiada pelas perguntas a seguir divididas em seção temática:

Seção I: sobre o texto

O que mais gostaram no texto? (Contempla a subjetividade dos estudantes ou o que eles aceitam manifestar sobre suas experiências de leituras. Buscamos com essa questão instituir uma situação de possibilidades expressivas das subjetividades dos leitores, pois como afirma Annie Rouxel (2012, p. 277)⁶: “as modalidades de seu dizer são variáveis, indiretas e pouco explícitas” chegando algumas vezes ao

⁶ A autora descreve o impasse metodológico diante da desconfiança com relação à subjetividade como um desvio à norma (no sentido de consenso interpretativo) e orienta: “Definitivamente, o que importa, para sair do impasse, é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos” (ROUXEL, 2012, p. 278).

optar pelo silêncio ou a carregar de não dito suas expressões)⁷.

Quais versos ou estrofes destacariam? O que chamou sua atenção nos versos que destacou? (Contempla estudos literários ao instigar a expressão de aspectos da forma poética do cordel, como o aspecto rítmico, que possam ter instigado os leitores durante as realizações orais do poema).

Seção II: o gênero cordel

A fim de introduzir uma reflexão sobre o gênero Cordel, elencamos perguntas como:

O que vocês lembram ao ouvir falar em Literatura de Cordel? Qual cordel vocês conhecem? Sabem de sua origem e características?

Auritha Tabajara é considerada a primeira cordelista indígena. Quais outras obras da literatura de cordel escritas por mulheres vocês conhecem? E escrita por uma mulher indígena?

Seção III: Estudo comparativo

Em sua composição o poema imbrica uma relação intertextual crítica entre a voz poética indígena e a personagem Iracema do romance romântico indianista de José de Alencar. Diante disso, os mediadores podem se deparar com a possibilidade de abordar as diferentes perspectivas nesta relação texto-texto. Mas tal abordagem acarreta diferentes alternativas de acordo com o repertório dos estudantes.

Deve-se atentar se o trabalho com o romance indianista já ocorreu na turma ou se parte dos alunos indagações

⁷ Chamamos a atenção para a classificação das perguntas que se encontra entre parênteses. Essa abordagem é para perceber de forma didática o que contempla em cada pergunta, isso pode ajudar o professor a sistematizar melhor o conteúdo pela análise do texto.

durante as releituras do poema de Auritha Tabajra. Uma vez que a voz poética indígena se contrapõe a personagem indianista explicitamente no título do poema e na 9ª estrofe, imaginamos que os alunos podem atentar para essa perspectiva constituinte do texto.

Diante disso, sugerimos dois caminhos de abordagem intertextual que se orientem de acordo com o trabalho prévio de cada professor em suas turmas.

Neste contexto, podemos contemplar a intertextualidade crítica do poema ao ouvir os relatos dos alunos sobre o que percebem acerca do posicionamento da voz poética feminina indígena frente à personagem do romance indianista, guiados pelas perguntas: O que pode significar para a voz poética indígena não ser como a Iracema de José de Alencar? (Questões de intertextualidade e estudo comparativo).

Caso já tenham tido contato com tal obra, sugerimos aprofundar as questões da representação feminina indígena escrita por diferentes autorias, a de José de Alencar, no romance romântico indianista e a de Auritha Tabajara, autora indígena contemporânea. Podemos refletir junto com os alunos orientados pela pergunta: Como a voz poética indígena vê a si mesma e como enxerga a personagem do romance Iracema, de José de Alencar (1865 [1991])? Tal pergunta pode nos auxiliar a contemplar o modo como a voz poética indígena apresenta a si mesma como forma de resistência a uma expectativa a respeito de sua identidade.

Neste momento de reflexão não necessariamente abordaremos teoria com os alunos, mas é importante para o professor em sua mediação: reconhecer as especificidades das literaturas indígenas, indianista e indigenistas, assim como a teoria da decolonialidade aqui citada. Lembremos as reflexões de Janice Thiél (2012, p. 44): "O termo indianista refere-se à produção literária brasileira, do período romântico, voltado para a construção de uma identidade nacional. Os

autores das obras indianistas não são índios⁸". Sobre a obra indigenista, a autora destaca o ponto de partida de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pelo não indígena. Em que: "o mundo indígena é o tema e o índio é informante, mas não agente da narrativa" (THIÉL, 2012, p. 45)⁹.

É necessário que nós, mediadores de leitura de textualidades indígenas nos atentemos que, como afirma a autora: "As textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para um público-alvo índio (para os parentes) quanto para os não índios" (THIÉL, 2012, p. 47).

Por fim, elencamos a pergunta: Como podemos perceber a forma de resistir da voz poética indígena? (Questões de decolonialidade e construção do sentido).

Terceiro, iremos agora para a leitura e conversa sobre o poema de autoria não indígena, mas que aborda questões de resistência LGBTQIA+. Nossos métodos serão: a realização oral do poema pelo professor; a realização oral pelos estudantes; e a Conversa sobre o poema. Passamos à leitura do poema "5.¹⁰", de João Victor Gomes Varjão:

⁸ É importante uma reflexão acerca do termo "índio", corriqueiramente reiterado no cotidiano. Faz-se necessário que o professor na mediação das conversas parta do texto para reiterar a necessidade de nós, não indígenas, enfatizarmos o uso do termo indígena ao nos referirmos aos povos originários. O uso do termo "índio" por Janice Thiél referenda uma escolha da autora em contexto específico de publicação.

⁹ Importante ressaltar que Graça Graúna também discorre sobre o assunto em seu livro *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Ed Mazza, 2013.

¹⁰ "5" da seção "rapaz com 50 tiros no peito", do livro *Dentes brancos, mandíbula presa*, de João Victor Gomes Varjão. São Paulo: Ed. Urutau, 2020.

João Victor Gomes Varjão


5.
o primeiro tiro
minha mãe deu
quando chorou
ao saber de mim
o segundo tiro
meu pai deu
quando me fez
ter o medo
à flor da pele
o terceiro tiro
minha professora
me deu
quando
disse
que qualquer coisa
é melhor
do que 2 rapazes
se beijando



@jgomesvarjao

João Victor Gomes Varjão nasceu em Juazeiro da Bahia em 1996. Poeta e contista é autor de livros que versam sobre gênero e sexualidade.

o quarto tiro você
deu
quando
disse
que isso era coisa
do demônio
e todos
os outros
disparos
foram feitos
por vocês
não por
bandidos
não por
vilões
só por
cidadão
de bem
heróis da nação



DENTES BRANCOS, MANDÍBULA PRESA
JOÃO VICTOR GOMES VARJÃO

Ilustração de capa de Vladimir Taz para a obra poética "Dentes brancos, mandíbula presa" de João Victor Gomes Varjão, lançado em 2020 pela editora Urutau

As informações sobre o autor e o poema podem surgir como introdução ou desenvolvimento da conversa. Não será um momento extensivo ou de leitura de *lattes* do autor, apenas informações sobre a autoria que devemos nos atentar, pois a aproximação que faremos com o texto de Auritha Tabajara será uma aproximação temática. Dessa forma, será importante no estudo comparativo entre esses dois poemas as suas aproximações e distanciamentos especialmente em se tratando de Auritha Tabajara ser uma autora indígena e Varjão um autor não indígena.

João Victor Gomes Varjão nasceu em Juazeiro, Bahia em 1996. Poeta e contista é autor de livros que versam sobre gênero e sexualidade. Seu livro de poemas *Dentes brancos, mandíbula presa* foi publicado em 2020 pela editora Urutau e tem capa de Wladimir Vaz. O poema “5.” encontra-se em uma seção intitulada “rapaz com 50 tiros no peito”. Esta seção conta com seis poemas denunciando a violência *lgbtfóbica*, alguns com alusão ao atentado de 2016 a boate LGBTQIA+ *Pulse*, em Orlando onde 50 pessoas foram assassinadas. Todos, entre eles o “5.” referendam as formas de resistência à violência heteronormativa.

Para a conversa com os alunos elencamos perguntas como:

- O que mais chamou atenção neste poema? Quais versos vocês destacariam? (aspectos subjetivos da leitura literária).
- Após a leitura em voz alta do poema, quais elementos do texto afetaram o seu ritmo de leitura? (aspectos de construção poética).
- O poema lembra a vocês outros textos poéticos, canções?

Neste momento o professor pode lembrar aos alunos que este poema faz referência a outro texto literário brasileiro. Trata-se de “Mineirinho” (2016), texto de Clarice Lispector presente na sessão “Fundo de gaveta” do livro “A legião estrangeira” cuja primeira edição é de 1964 incluído na compilação “Todos os contos”, organizada por Benjamin Moser em 2016 pela editora Rocco. Caso os alunos desconheçam o texto, o professor pode sugerir a leitura complementar em sala ou em casa. A título de demonstração, destacamos o trecho de “Mineirinho” que destacamos pelo viés de intertextualidade:

[...] Esta é a lei. Mas há alguma coisa que, se me faz ouvir o primeiro e o segundo tiro com um alívio de segurança, no terceiro me deixa alerta, no quarto desassossegada, o quinto e o sexto me cobrem de vergonha, o sétimo e o oitavo eu ouço com o coração batendo de horror, no nono e no décimo minha boca está trêmula, no décimo segundo chamo meu irmão. O décimo terceiro tiro me assassina — porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro [...]
(LISPECTOR, 2016, p. 386-387).

Assim como em um momento do texto de Lispector, o eu-lírico do poema de Varjão é alvejado por tiros, mas nesse caso em diferentes contextos e repetidas vezes. A intertextualidade aqui evidencia uma relação com o *outro* que desestabilize a normatividade e que nos atinja em nossa apatia. Tanto no texto de Lispector quanto no poema de Varjão ser atingido por tiros metafóricos não extingue dores, pelo contrário, testemunham-se gritos. Caso o professor julgue esse percurso intertextual com o momento de leitura do texto de Clarice Lispector demasiado extensivo, pode-se orientar a conversa sobre o poema de Varjão a partir de uma releitura do mesmo.

Nesta releitura, buscaremos provocar as percepções do sentimento de cada verso/disparo, atentando para a descrição pungente de cada perfuração. Para tanto, a retomada da leitura do poema visa aprofundarmos nossa conversa sobre os momentos em que somos atingidos por palavras, gestos ou intenções “benevolentes” de sujeitos que não percebem o outro para além do que consideram inadequado.

O choro da mãe, o medo provocado pelo pai, o comentário da professora, a crença reacionária e fundamentalista e por fim, a atitude e intenção daqueles que o eu lírico descreve ironicamente como “cidadãos de bem”, “heróis da nação” são situações evidenciadas no poema que podem ser aspectos instigantes na conversa literária. Mais tarde, em nosso

sexto momento, essas situações/disparos poderão instruir em uma experiência corporal com o poema.

Neste momento, poderemos ouvir as percepções dos estudantes ao questionar: “já sentiram esse “medo à flor da pele” que o eu lírico descreve na presença de alguém?”, “Em mais de um momento, o eu lírico se dirige a quem dispara contra ele, podemos perceber esse confronto como uma forma de resistência?”

Quarto, este momento trata-se do estudo comparativo dos poemas “Iracema sem chão”, de Auritha Tabajara e “5.”, de João Victor Gomes Varjão. Podemos reler os textos e conversar sobre possíveis aproximações e confluências entre os referidos textos, mediados por perguntas como:

- Do ponto de vista da forma do poema, o que os aproxima e distingue? (aspectos da forma poética).
- O primeiro texto é escrito por uma autora indígena, o segundo, por um autor não indígena. Em nossas leituras, como podemos identificar a resistência nas vozes poéticas destes textos? (aspectos de construção de sentidos).

Quinto, este é o momento de socialização de outras obras que apresentam aproximação temática com os textos lidos. Nossos métodos serão: audição do Rap “Na mira”, de Katú Mirim; Conversa sobre o RAP; Exibição do documentário “Terra sem pecado”, dirigido por Marcelo Costa, do povo Krahô; Sugestão da apresentação performática “Quintal”, de Uýra Sodoma. Roda de conversa sobre o documentário.

Este é um momento de apreciação e conversa sobre como outras artes veiculam a poética das resistências e possibilitam relações com os textos anteriores. Em primeiro lu-

gar ouviremos o RAP “Na mira”, de Katú Mirim presente no EP — Nós (2020). Vamos à letra¹¹:

Katú Mirim

“Na mira”:
“Eu disfarço, mas sempre percebo
Olham torto em todo lugar sempre que
eu chego
E meu discurso eu já te disse, não é
placebo
E respeitar meu corre, e eu tô no corre é
desde cedo
E vivendo
Na base do medo e não vem me apontar
o dedo
Juiz de rede sociais que diz que aqui
somos todos iguais
Mas mataram meus ancestrais,
condenaram meus rituais
Meu sangue aqui ô, não! Nem uma gota
mais (...)”



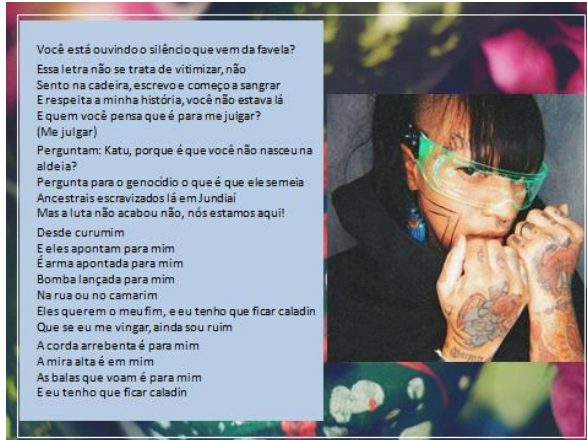
@katumirim

Katú é indígena do povo
Boe Bororo, rapper, atriz,
ativista das causas
indígenas e LGBT.

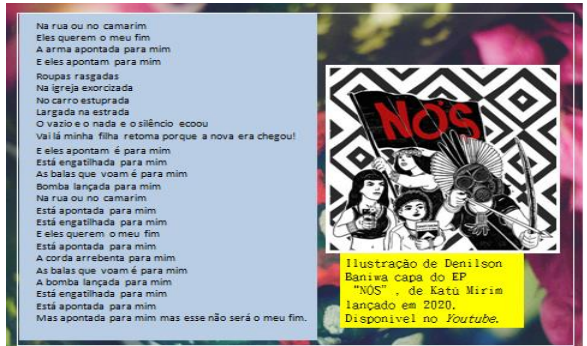
Desde curumim
E eles apontam para mim
Está engatilhada para mim
Que é bomba lançada para mim
Na rua ou no camarim
Eles querem o meu fim, e eu tenho que
ficar caladin
Que se eu me vingar, ainda sou ruim
No espelho eu olhava, os traços
maquiava
Eu não queria ter a cara
Olha a índia brava
E filha adotada que nunca valia nada
E menina selvagem que calada,
apanhava
E eu culpava minha mãe, mas a culpa
não é dela
O sistema patriarcalado, e nós em uma
cela
E uns na rua passam fome, e outros
fecham a janela



¹¹ Composição: Katu; Beat/Prod: Urubatão; EP- Nós (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HfEGNVf466A>. Acesso em: 29 out. 2021.



Você está ouvindo o silêncio que vem da favela?
 Essa letra não se trata de vitimizá-la,
 Sento na cadeira, escrevo e começo a sangrar
 E respeita a minha história, você não estava lá
 E quem você pensa que é para me julgar?
 (Me julgar)
 Perguntam: Katu, porque é que você não nasceu na
 aldeia?
 Pergunta para o genocídio o que é que ele semeia
 Ancestrais escravizados lá em Jundiá
 Mas a luta não acabou não, nós estamos aqui!
 Desde curumim
 E eles apontam para mim
 É arma apontada para mim
 Bomba lançada para mim
 Na rua ou no camarim
 Eles querem o meu fim, e eu tenho que ficar caladin
 Que se eu me vingar, ainda sou ruim
 A corda arrebita é para mim
 A mira alta é em mim
 As balas que voam é para mim
 E eu tenho que ficar caladin



Na rua ou no camarim
 Eles querem o meu fim
 A arma apontada para mim
 E eles apontam para mim
 Roupas rasgadas
 Na igreja exorcizada
 No carro estupra
 Lançada na estrada
 O vazio e o nada e o silêncio ecoou
 Vai lá minha filha retoma porque a nova era chegou!
 E eles apontam é para mim
 Está engatilhada para mim
 As balas que voam é para mim
 Bomba lançada para mim
 Na rua ou no camarim
 Está apontada para mim
 Está engatilhada para mim
 E eles querem o meu fim
 Está apontada para mim
 A corda arrebita para mim
 As balas que voam é para mim
 A bomba lançada para mim
 Está engatilhada para mim
 Está apontada para mim
 Mas apontada para mim mas esse não será o meu fim.

Ilustração de Denilson
 Baniwa capa do EP
 "NOS", de Katu Mirim
 lançado em 2020.
 Disponível no Youtube.

Apresentar Katú Mirim pode ocorrer tanto através da fala do professor, quanto de uma entrevista em vídeo, pois ela é uma artista de atuação frequente nas mídias digitais. Mas é importante referenciá-la como indígena do povo Boe Bororo, rapper, atriz, ativista das causas indígenas e LGBT-QIA+.

Para as reflexões sobre o RAP, destacamos a fala de Márcia Kambeba sobre a música indígena:

A vasta produção musical indígena atual ocorre dentro de duas linhas de composição: a “música raiz”, ligada a rituais e à vida cotidiana de cada povo, e as

canções de protesto, entoada contra as dificuldades e o preconceito sofrido pelos indígenas residentes fora de seus territórios (KAMBEBA, 2020, p. 93).

A autora compreende a música indígena como um canto de resistência, uma forma de decolonizar com arte em que os indígenas se apropriam da música da cidade e as transforma impregnadas de protesto (KAMBEBA, 2020, p. 94).

Para o momento de conversa, elencamos questões como:

- Quais outros RAPs vocês conhecem? O que nos chama mais atenção neste gênero artístico?
- Quais versos do RAP de Katú Mirim vocês destacariam?
- Como podemos relacionar o RAP de Katú Mirim aos poemas de Auritha Tabajara e João Victor Varjão? O que os textos apresentam de semelhante e diferente?
- Retornando para as respostas da *caixa de resistência*, vamos confrontar os conceitos que elaboramos inicialmente com nossas visões depois das leituras dos textos literários.

Para mediação deste confronto entre as visões iniciais e as perspectivas geradas com a leitura dos poemas e do RAP, nós professores/as precisamos nos atentar para a questão do *entre-lugar* das subjetividades indígenas contemporâneas. Como Thiél (2012, p. 78) argumenta: “é na confluência cultural que surge a literatura indígena à qual o leitor não índio passa a ter acesso”.

Depois desse momento iremos à exibição do Documentário: *Terra sem pecado*²² (2020) (BRA, 20 min). O documentário *Terra sem pecado* (2020) é dirigido por Marcelo Costa (povo KRAHÔ). Conta como depoentes: PANKARARU — Alisson Cleomar dos Santos; BANIWA — Braulina Aurora; TUPINIKIM — Danilo Ferreira Alexandre; TAPUYA/GUAJAJARA — Fêtxawewe Veríssimo.

Após a exibição do documentário, utilizaremos a metodologia da roda de conversa para a discussão dos aspectos sociais (saúde mental LGBTQIA+ e indígena; a heteronormatividade como marca colonial nas comunidades indígenas) apresentados nos depoimentos do documentário.

É importante salientar que partiremos dos depoimentos dos sujeitos indígenas do documentário. Não iremos colonizar seu discurso com conclusões acerca das vivências de suas sexualidades ou de suas identidades indígenas, mas partir de suas falas para refletir sobre como indígenas LGBTQIA+ contemporâneos resistem em nossa sociedade heteronormativa.

Sexto, sugestão de produção/avaliação: Leitura dramática com os estudantes.

Com vista a nos afastar de um produto quantitativo das experiências poéticas, propomos um momento de vivência performática de leitura da poesia. Conforme as orientações de Pinheiro (2018) ao descrever as possibilidades de trabalho a partir da poesia e do jogo dramático baseado nos estudos de Slade (1978) e Ryngaert (1981) sobre o jogo dramático no espaço escolar, sugerimos construir coletivamente com os alunos uma dramatização dos poemas.

Elencamos como possibilidade a construção da Dramatização: “Vozes poéticas presentes”. Para tanto, a partir das

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUUqAd-Gq8w>. Acesso em: 29 out. 2021.

leituras e conversas sobre os poemas podemos criar uma situação de leitura dramática que considere as formas de resistência poética, em especial atentando para como os estudantes dialogam com as vozes dos poemas.

Segundo Pinheiro (2018, p. 98): “A porta de entrada para conviver com poemas devem ser os recursos expressivos que eles apresentam”. Um dos recursos recorrentes são as imagens de resistência à violência. Um exemplo de situação que desencadeie a leitura dramática poderia ser um recurso sonoro que lembra um disparo. A partir desse som de tiro que se ouve, as vozes surgem para gritar. Junto com os estudantes, divididos em grupos, poderemos desenvolver a criação de outras perspectivas indicadas pelas interações com as vozes poéticas. Especialmente a partir de perguntas: Como reagimos a esses disparos? Temos medo? Procuramos falar mais alto que seu eco? Quem dispara? É o pai, a mãe, os “heróis da nação”? Quem é atingido? Quem está presente? Como sobreviver a isso? Como resistir à violência?

O que sugerimos é uma aproximação do modelo de jogo pessoal classificado por Slade (1978, p. 19 *apud* PINHEIRO 2018, p. 83): “Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. A criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel”.

Os autores reiteram a importância de tal experiência com as crianças, mas isso não impede de que tal possibilidade seja efetivada com adolescentes no Ensino Médio, como propomos neste roteiro.

Consideramos a ênfase na autoria indígena e LGBTQIA+ durante a criação desse momento de dramatização, caso necessário, a leitura de outros poemas de Auritha Tabajara e João Victtor Varjão evidenciando a poesia-resistência nas diferentes formas de escrita e leitura literária.

Considerações finais

Acreditamos que este percurso literário possa ser uma possibilidade metodológica no processo de formação de leitores multiculturais, pois evidencia a leitura e a participação ativa dos estudantes em todo o processo de compartilhamento de experiências poéticas com os textos indígenas e LGBTQIA+. Thiél (2013) argumenta que o contato contínuo com as textualidades indígenas, com suas multimodalidades (escrita, imagens, movimento, áudio), pode mobilizar os processos de leitura em uma perspectiva de integração de culturas e valorização das diferenças na formação dos leitores no multiculturalismo.

Nessa perspectiva, estamos articulando uma proposta de vivência da lei 11.645/08 pelo viés da literatura como espaço de resistência e protagonismo dos povos originários. Aqui, dois vieses perpassam a abordagem: o primeiro, as intertextualidades que os textos proporcionam, visto que as leituras sugerem diferentes vozes em diálogo para afirmação de identidades plurais. No segundo, o contexto da interculturalidade crítica, em que almejamos uma escola plural onde as produções literárias de representatividade indígena e LGBTQIA+ estejam presentes no chão da escola.

Por fim, este percurso literário proposto como abordagem do texto poético em sala de aula com a temática resistência LGBTQIA+ e indígena sugere um encontro com a literatura que ainda não é considerada entre os canônicos e entre os textos da escola. Logo, é uma proposta também motivada pelo desejo de pluralização do cânone escolar. Daí a necessidade de estratégias didáticas e de um processo de formação do mediador-professor, que à luz da teoria da decolonialidade possa reverter práticas de leitura limitadoras e fazer do ensino de literatura um compartilhar de leituras lite-

rárias que reiteram a resistência, a liberdade e a imaginação das vozes dissidentes.

Referências

ALENCAR, José de. *Iracema*. 1865. Rio de Janeiro: Typographia Viana & Filhos. 1 ed. [24. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Bom Livro)].

ALMEIDA, Maria Inês. *Desocidentada: Experiência em terra indígena*. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2009

BAJOUR, Cecília. A conversa literária como situação de ensino. In: *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. Cecília Bajour; tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 47-75.

BAJOUR, Cecília. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. In: *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. Cecília Bajour. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. p. 16-45.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. História e cultura afro-brasileira e indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.html. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_emaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERNANDES, Estevão Rafael. A colonização das sexualidades indígenas: um esboço interpretativo. *Enfoques*. Vol. 15, dez. 2016, p. 50-66.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra. 1996.

HOOKS, bell. Abraçar a mudança In: *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 51-63.

KAMBEBA, Marcia Wayna. A força dos maracás: Música é ensino, cultura, identidade. In: *Saberes da floresta*. São Paulo: Jandaíra, 2020. p. 86-97.

LISPECTOR, Clarice. Mineirinho. In: LISPECTOR, Clarice. MOSER. Benjamin (org.) *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 386-388.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSNhxqSTf4GkQvzckgG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

PINHEIRO, José Hélder. *Poesia e ensino: Caminhos de pesquisa*. In: *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. Organizadores Francisco Neto Pereira Pinto ... [et al.]. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021. Outros organizadores: Luiza Helena Oliveira da Silva, Márcio Araújo de Melo, Diógenes Buenos Aires de Carvalho. p. 609-625.

PINHEIRO, José Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, José Hélder. Ensino de literatura: uma proposta comparativa. In: PINHEIRO, José Hélder. *O preço do jumento: poesia em contexto de ensino*. EDUFCG: Campina Grande, 2020, p. 163-178.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura. Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*. V.42, n.145, p. 272-283. Jan./abr. 2012. Tradução adaptada, com a devida autorização, de "Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur?", publicado em *Le Français Aujourd'hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

SMITH, Linda Tuhiwai. Imperialismo, história, escrita e teoria. In: *Descolando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba. Ed. UFPR, 2018. p. 31-55.

TABAJARA, Auritha. Iracema sem chão. In: *Oca Babel –projeto de escrita coletiva e multilíngue*. Gráfica: Coco Garbani, 2019, p. 8. Disponível em: https://www.babelfestival.com/wp-content/uploads/2019/07/OCA_BABEL_PosterWWW.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.

THIÉL, Janice. Existe literatura indígena? In: *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes). p. 15-47.

THIÉL, Janice. As textualidades indígenas e sua leitura. In: *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes). p. 73-101.

THIÉL, Janice. A literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 dez. 2021.

VARJÃO, João Victor Gomes. "5. "In: *Dentes brancos, mandíbula presa*. São Paulo: Ed. Urutau, 2020.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educacion intercultural*. 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

Obras audiovisuais e canção:

MIRIM, Katú. Na mira. In: *Nós* (EP). Composição: Katu. Beat/Prod: Urubaitão. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFGeCT1HgyC>. Acesso em: 29 dez. 2021.

QUINTAL. *Performance de Uýra Sodoma, a árvore que anda*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bQHRr7kNuHg>. Acesso em: 29 dez. 2021.

TERRA SEM PECADO. *Dirigido por Marcelo Costa* (povo KRAHÓ). BRA, 20 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BUuqAd-Gq8w>. Acesso em: 29 dez. 2021.

[Recebido em: 5 jan. 2022 — Aceito em: 26 out. 2022]