

# TRAMAS DE SABERES & TRADIÇÃO: A PERCEPÇÃO DE JOVENS LEITORES SOBRE A LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Walquiria Lima Costa* (UEMASUL)  
[walquiria.costa@uemasul.edu.br](mailto:walquiria.costa@uemasul.edu.br)  
*Lilian Castelo Branco de Lima* (UEMASUL)  
[li\\_castelo@hotmail.com](mailto:li_castelo@hotmail.com)

## RESUMO

A diversidade étnica brasileira, originada a partir da miscigenação dos povos originários, africanos e europeus, apresenta uma abrangência de culturas, tradições e saberes nos quais a literatura indígena ganhou um notório destaque nas últimas décadas do século XX. Se antes, essa literatura não tinha uma grande representatividade para os não indígenas, hoje, ela se torna ferramenta decolonizante, pois descreve o processo de colonização do Brasil com o olhar de quem sentiu, sofreu e resistiu às barbáries coloniais. Assim, “Tramas de Saberes & Tradição: a percepção de jovens leitores sobre a literatura indígena no contexto da educação básica” objetiva analisar por meio dos discursos dos alunos da escola campo deste estudo, como eles percebem a manifestação da memória e identidade étnica nas narrativas de contos indígenas, bem como refletir sobre a diversidade cultural, o respeito e valorização das diferenças, dentro de um projeto maior de uma escolar plural e igualitária, a partir dos estudos teóricos, numa perspectiva interdisciplinar, baseado na análise do discurso de Bakhtin. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de campo e observação participante, de acordo com os estudos de Carvalho (2011), Lima (2011), Libâneo, Oliveira e Toshi (2009), Munduruku (2005), Spink e Lima (2000), dentre outros.

## Palavras-chave:

Saberes. Tradição. Literatura Indígena.

## ABSTRACT

The Brazilian ethnic diversity, originated from the miscegenation of the original peoples, Africans and Europeans, presents a range of cultures, traditions and knowledge in which the indigenous literature gained a notable prominence in the last decades of the 20th century. If before, this literature was not very representative for non-indigenous people, today, it becomes a decolonizing tool, since it describes the colonization process of Brazil with the eyes of those who felt, suffered and resisted colonial barbaries. Thus, “Tramas de Saberes & Tradição: the perception of young readers about indigenous literature in the context of basic education” aims to analyze, through the discourses of the students of the field school of this study, how they perceive the manifestation of memory and ethnic identity in the narratives of indigenous tales, as well as reflecting on cultural diversity, respect and appreciation of differences, within a larger project of a plural and egalitarian school, from theoretical studies, in an interdisciplinary perspective, based on the analysis of Bakhtin’s discourse. Bibliographic, field and participant observation research was used, according to the

studies by Carvalho (2011), Lima (2011), Libâneo, Oliveira and Toshi (2009), Munduruku (2005), Spink and Lima (2000), among others.

**Keywords:**

**Knowledge. Tradition. Indigenous Literature.**

## ***1. Considerações introdutórias sobre trama de saberes e tradição em contos indígenas***

O Brasil é notavelmente um país da diversidade, em seus muitos aspectos, e em particular no que concerne a sua formação como nação. Muito embora essa diferença cultural e étnica nem sempre seja (re)conhecida, valorizada e mais do que isso: respeitada.

Fato que pode ser percebido pelos inúmeros casos de intolerância e violência que se noticia e mais ainda nos que ficam silenciados. Contudo, as autoridades brasileiras, em particular, as educacionais, já atentam para o fato de que a escola precisa ser o lugar para se combater esses crimes, indo além, podemos dizer que a escola é o lugar de se educar para o respeito e o convívio harmônico com a diversidade, seja ela qual for e venha de onde vier.

Nesse sentido, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009):

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 994)

Ainda nessa compreensão, Nascimento (2010, p. 6) assinala que “(...) é possível compreender a educação como um exercício de construção de conhecimentos, formando cidadãos críticos com outra mentalidade, perante o sistema (...)”, posicionando-se contrário a toda uma lógica que exclui e discrimina. Portanto, a escola também é o lugar do debate e do (re)conhecimento da pluralidade do povo brasileiro.

Dessa forma, no tocante à diversidade étnica, a legislação educacional do Brasil apresenta as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que versam sobre a necessidade de se fazer conhecer as histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, movimento que vai ao encontro da necessidade de se valorizar a rica ancestralidade de nossa gente, obrigando assim as instituições de ensino a trabalharem essa temática nas disciplinas já presentes em seus currículos.

Diante do exposto, entendendo a importância de se fomentar o conhecimento dos saberes e valores indígenas, elaboramos um projeto que se propôs a pesquisar como os estudantes, que participaram dessa pesquisa, perceberam a herança cultural desses povos, a partir da leitura e análise de contos indígenas, levando em consideração os estudos de Carvalho (2011) ao assinalar que

A materialização da voz do infante permite conhecer seus horizontes de leitura, o que implica explicitar as normas literárias e sociais constantes nas histórias literárias que correspondem às suas expectativas, visto que tais aspectos funcionam como referenciais responsáveis pela construção ou não da criança enquanto sujeito sociohistórico. (CARVALHO, 2011, p. 19)

Ressaltamos ainda que além de privilegiar a voz da criança e do jovem, esse projeto também se preocupou em trazer o debate para dentro da academia, porque apesar das diretrizes curriculares do Ministério da Educação orientarem para o desenvolvimento, nos cursos de licenciatura, das habilidades que permitam esse futuro professor contribuir para uma educação que prime pela igualdade e para a discussão das relações etnicorraciais, ainda são escassas as ações nesse sentido, por isso não é comum os professores, quer seja da educação básica ou superior, utilizarem textos indígenas em suas aulas.

Nesse cenário, de acordo com Lima (2011, p. 42): “Pensar literatura indígena é indiscutivelmente perceber que se está diante de um caleidoscópio que incita visões diversas e por muitos ângulos”, pois ela se apresenta “(...) como uma importante marca identitária da nação brasileira, que desenha, em um cenário metafórico, os valores tradicionais de um povo”.

Com isso, ao nos propormos investigar e compreender a percepção dos jovens sobre os saberes indígenas faz com que este estudo se apresente como uma possibilidade de refletir sobre a diversidade cultural, o respeito e valorização das diferenças, dentro de um projeto maior de uma escola plural e igualitária. Acreditamos também com este projeto adensar os estudos sobre os povos indígenas, tendo em vista os muitos hiatos na discussão sobre os mesmos.

Nesse contexto, a relevância deste estudo ganha reforço pelos sujeitos/interlocutores que apresentamos, pois como delimitado no problema de pesquisa trabalharemos com crianças/jovens, no entanto, como pontua Carvalho (2011, p. 19) “[o]s estudos teóricos, (...) ainda são incipientes quanto à preocupação com a voz da criança enquanto receptor

dos textos literários”. E no que se refere especificamente à literatura indígena para crianças e jovens, os trabalhos são ainda mais incipientes e não estão presentes na arena do debate acadêmico, o que nos levou a refletir sobre a urgência do debate nesse campo, para que possamos propiciar a criança do campo, do quilombo, da aldeia, da floresta, uma leitura voltada para os seus interesses, que tenha a sua identidade e para que a criança da cidade avance o seu horizonte de leitura em um movimento intercultural.

Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 19) defende que: “(...) a voz da criança precisa ser levada em consideração para que se possa compreender o processo de recepção do texto literário infantil e para, a partir de então, consolidar a formação de leitores mirins mediada pela escola”. Logo, com base nessas considerações, o estudo proposto intenciona contribuir através do discurso acadêmico para a visibilidade das vozes dos povos indígenas e para a compreensão de sua complexa teia cultural.

A partir da questão norteadora já citada, delineamos o seguinte objetivo: Analisar por meio dos discursos dos alunos da escola campo deste estudo, como eles percebem a manifestação da memória e identidade étnica nas narrativas de contos indígenas. Sendo válido ressaltar que o que apresentamos neste trabalho é um recorte da pesquisa vinculada à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, que realizamos com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico e Científico do Maranhão – FAPEMA.

## **2. *Caminhos metodológicos***

Devemos iniciar enfatizando que este é um estudo que foi desenvolvido na interface da Literatura, Antropologia, História e Educação, adotando assim uma perspectiva interdisciplinar, o que justifica a própria composição da equipe executora do projeto.

Nesse contexto, para analisar os sentidos e significados da literatura indígena para as crianças a partir de seus discursos polifônicos, trabalhamos com a metodologia da análise do discurso proposta por Bakhtin, principalmente nos seus estudos sobre a polifonia nos textos, apoiados na pesquisa bibliográfica e de campo com observação participante, como base para desenvolvermos o mapeamento sobre a percepção das crianças acerca da memória e identidade nos contos indígenas, em um movimento que se propõe à interpretação da cultura desses povos e na

identificação da herança de saberes que deixaram para o povo brasileiro. Segundo Spink e Lima (2000, p. 107) os mapas de associações de ideias “constituem um instrumento de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo”.

E como trabalhamos com o estudo do livro “Contos indígenas brasileiros” de Daniel Munduruku, visando a leitura e posterior produção de textos elaborados pelos interlocutores desta pesquisa: alunos do 7º, 8º e 9º anos de uma escola pública de Imperatriz/MA, a análise textual discursiva se apresenta como uma técnica adequada para desenvolvermos o trabalho. Nesse sentido, Moraes e Galiuzzi (2011, p. 13) alertam para o fato de que “[a]o iniciar uma discussão de análise qualitativa, precisamos ter presente a relação entre leitura e interpretação. Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados”. Acredita-se que esses significados, no caso da pesquisa proposta, sejam diretamente influenciados pelas condições sociais, culturais e históricas.

### **3. A obra “Contos indígenas brasileiros”, de Daniel Munduruku na percepção dos alunos participantes da pesquisa**

A obra “*Contos Indígenas Brasileiros*”, de Daniel Munduruku, está na segunda edição, com publicação datada do ano de 2005, pela Editora Global, em São Paulo. E apresenta 8 contos de diferentes etnias do país: os munduruku, com suas terras nos estados do Amazonas, Pará e Mato Grosso; os Guarani, localizados nos estados do Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul; os nambikwara, com seu território nos estados de Rondônia e Mato Grosso; os karajá, na leiva dos estados do Tocantins e Mato Grosso; os terena, que se localizam nos estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo; os kaingang, que se encontram na terras dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; os tukano, que habitam terras do Amazonas; e os taulipang, que têm seus domínios nas terras de Roraima.

Para o estudo e análise da obra, as turmas de 7º, 8º e 9º anos foram divididas em oito grupos. Cada um pesquisou sobre um povo, analisando o conto que lhe foi determinado. Pesquisou-se, também, um texto não indígena para comparação, tanto das temáticas abordadas, bem como da moral/ensinamentos de cada um, relacionando-os com as experiências

cotidianas dos discentes. Seguindo-se com a apresentação oral de cada grupo, com debate feito por todos.

Para atender as recomendações para este artigo, foi necessário que delimitássemos apresentar apenas 6 dos contos trabalhados. A começar pelo conto “A pele nova da mulher velha”, do povo nambikwara, que relata sobre o desejo incontrolável de uma mulher velha em se “tornar nova” para reviver toda a sua juventude. Em um de seus sonhos, ela tem uma revelação de como conseguir tal concretude do desejo. Uma vez que conseguiu se tornar jovem, abandonou a pele velha, mas as crianças ao irem ao rio, encontram a pele e a perfuram. Por causa disso, ela amaldiçoou todas as crianças com a velhice.

No trabalho do grupo que ficou responsável por esse texto, eles pesquisaram a língua oficial, a família linguística e a população. Confeccionaram cartazes com esses dados e reproduziram o mapa indicando a localização dessa terra indígena.

Eles reconheceram como elementos da narrativa, os personagens: protagonista: mulher velha; antagonistas: o rapaz e as crianças; o narrador observador; o tempo no início da narrativa sendo psicológico: “Em tempos muito antigos, contam os avós Nambikwara”. E no decorrer da história, tornando-se cronológico. Os ambientes são a tribo, especificamente no sixsú (casa), a floresta e o rio.

Sendo que o grupo utilizou como texto comparativo a passagem bíblica “Naamã e a lepra”, que discorre sobre um homem que tinha a pele coberta com lepra, mas ao crê no Deus de Israel, sua pele foi curada e apareceu uma nova pele / pele nova, retratando um renascimento. Nessa interpretação, ficou notória a forma como a religiosidade cristã influenciou na leitura da obra.

Importante destacar, ainda nesse aspecto, que os alunos perceberam que a questão mística, espiritual e religiosa, não só o uso de palavras e expressões “os mais velhos” e “Nambikwara”, bem como os ensinamentos são fortes características de textos indígenas. Ressaltaram sobre a importância de se ouvir o outro e de como a teimosia pode trazer danos ao ser humano.

O segundo conto que selecionamos para este trabalho é o Mito Tupi “Do mundo do centro da terra ao mundo de cima”, do povo munduruku, para análise desse texto, houve um debate comparativo sobre o texto da “Criação do mundo”, Livro de Gênesis, sob o ponto de vista do

Cristianismo. Identificaram que no texto indígena, o Ser Criador, após desaparecer por muito tempo, ressurgiu e dá nova oportunidade ao ser humano, para uni-los e torná-los os guardiões e protetores da terra.

Nesse contexto, os alunos, mediante seus conhecimentos de mundo religioso, compararam as semelhanças e diferenças entre cada relato, cada crença, bem como apresentaram a pesquisa sobre o tronco linguístico, a língua oficial, a família e a população mundurucu.

Como no conto anterior, os grupos que analisaram este conto, reconheceram como elementos da narrativa: o personagem protagonista: Karú-Sakaibê; os antagonistas: Rairu, o tatu, os seres humanos do centro da terra; quem conta é um narrador observador; em um tempo, que no início da narrativa é psicológico: “No antigo tempo da criação do mundo com toda sua beleza, [...] contam os mais velhos [...]” e no decorrer da história, torna-se cronológico, tendo como ambientes: mundo de cima e centro da terra.

Já no conto “O roubo do fogo”, do povo guarani, os alunos perceberam uma intertextualidade com o texto histórico-científico sobre a descoberta, domínio e uso do fogo na era Pré-Histórica. Novamente, os alunos contextualizaram o conto, apresentando uma breve pesquisa sobre a localização geográfica, a língua, a família e o tronco linguístico, além da população. Compararam o texto com o gênero fábula, cujas características são a presença de animais com características humanas e uma moral/ensinamento. Também utilizaram dois ditados populares que dialogam com o conto: “Casa sem fogo, corpo sem alma” e “Quem quer fogo, busque a lenha”.

Outro texto que, também, usaram para comparar foi “Bahira, o pajé que roubou o fogo”, de Flávia Savary. Esta é uma versão do conto para o povo kawahinas.

No passado, não havia fogo na tribo dos Kawahiwas. Seu dia a dia era uma luta: as mulheres faziam das tripas coração pra que não se estragasse a caça trazida pelos maridos. Comida quentinha? Só se o sol ajudasse. No inverno, tiritavam de frio. E, à noite, se o medo do escuro pesasse, que o argumentassem até a aurora.

As índias, ouvindo histórias sobre cunhãs de tribos vizinhas que preparavam de tudo sobre moquéns, choravam suas mazelas junto a Bahira, o grande pajé. Este, de tanto aturar reclamação, se encheu e resolveu dar um jeito. Os homens se alegraram, ao verem Bahira partir tão determinado. Apesar de darem uma de durões, parecendo conformados com a falta do fogo, cobriram as mulheres de beijos. Sonhavam, antecipadamente, com os assados que, enfim, provariam.

Bahira, enquanto caminhava, ia matutando. Ele sabia muito bem a quem pertencia o fogo. Que o dono não o daria assim, de mão beijada, a qualquer folgado que chegasse pedindo-o! Bahira precisaria bolar um plano bem esperto. E foi o que ele fez. [...] (SAVARY, 2006, p. 12 -15)

Como expressões e/ou termos que são próprios desse povo indígena, os discentes reconheceram “Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender o fogo”, o nome do herói, “Nhanderequei”, os “Apopocúva”.

Outro grupo ainda utilizou o mito grego Prometeu, como texto comparativo, ressaltando a astúcia de Prometeu, quando da criação da humanidade.

Epimeteu encarregou-se da obra e Prometeu, de examiná-la depois de pronta. Assim, Epimeteu tratou de atribuir a cada animal seus dons variados, de coragem, força, rapidez, sagacidade; asas a um, garras a outro, uma carapaça protegendo um terceiro, etc. Quando, porém, chegou a vez do homem, que tinha de ser superior a todos os outros animais, Epimeteu gastara seus recursos com tanta prodigalidade que nada mais restava. Perplexo, recorreu a seu irmão Prometeu, que, com a ajuda de Minerva, subiu ao céu e acendeu sua tocha no carro do sol, trazendo o fogo para o homem. Com esse dom, o homem assegurou sua superioridade sobre todos os outros animais. (BULFINCH, 2002, p. 20)

Como elementos da narrativa do conto indígena, identificaram Nhandereque como personagem protagonista e os urubus, o cururu e demais bichos da floresta como personagens antagonistas. O narrador observador é quem conta a narrativa. Como nos contos anteriores, o tempo no início da narrativa é psicológico: “Em tempos muito antigos os guarani...”, no final da narrativa, encontra-se “Dizem os velhos desse povo...”. No decorrer da história, torna-se cronológico, pois as ações ocorrem sequenciais. A tribo e a floresta são os ambientes. Nessa narrativa, os alunos não encontraram a questão mítica, e sim ressaltaram a esportividade, a valentia e a união dos seres.

No conto “Por que o sol anda tão devagar?”, mito Karajá, que relata sobre o comodismo do povo karajá e da “obrigatoriedade” do herói em buscar uma saída para o fim da escuridão. Neste conto, a presença do misticismo é forte, bem como é forte a presença de termos da língua desse povo indígena: “Contam os velhos sábios *Karajá*...”; “*hetó*” – casa; nome do Karajá herói – *Cananxiuê*”; sol “*Theuí*”; lua “*Randô*”; “*Ranranresá*”- urubu-rei e “*Tahiná*”, a estrela vespertina.

Os alunos reconheceram como elementos da narrativa cananxiuê como protagonista e o sogro, a esposa, Ranranresá – o urubu-rei, alguns



animais, a aldeia, Theuú – o sol, Randô – a lua e Tahiná, a estrela vespertina, como antagonistas. O narrador é observador. O tempo, no início e no final da narrativa é psicológico:

“Contam os velhos sábios Karajá que, no início dos tempos, a terra era um lugar muito escuro, muito frio. [...] E quando o sol vai embora e a humanidade fica entregue à noite, os Karajá têm a alegria de contar com a luz de Randô, que os alimenta com seu brilho. E mesmo nas noites mais escuras, todos podem contar com as piscadelas de Tahiná para lembrá-los que o dia nascerá de novo, graças ao herói Cananxiuê, que continua agarrado na batata da perna do sol”.

Todo o desenvolver da narrativa é cronológico, pois os fatos ocorrem de maneira sequencial. Os ambientes são a hetó – casa, a tribo, a floresta, precisamente, o mundo, lugar indeterminado.

O primeiro desfecho é realizado quando Cananxiuê se faz de morto para enganar o urubu-rei, guardião do sol, da lua e da estrela, capturando-o e o tornando motivo de gozação. No outro desfecho, Cananxiuê consegue todos os astros e o controle do sol, ou seja, fazer com que o sol ande devagar para que o dia seja longo.

Para comparação entre textos, os discentes fizeram menção ao Sistema Solar e ao movimento de rotação e translação, não apresentando um texto, mas utilizando de conhecimentos prévios sobre o assunto. Já um outro grupo fez referência à fábula de La Fontaine, “A cigarra e a formiga”, para comparar os elementos constitutivos das narrativas, bem como para mencionar sobre o comodismo, a falta de coragem e o oportunismo. Ressaltaram, ainda, que as fábulas são textos que dialogam com o conto indígena, pois sempre terá moral e reflexões.

Na apresentação de “A origem do fumo”, do povo Terena, os alunos contextualizaram a localização geográfica, a população, tronco linguístico, a língua oficial e a família linguística. Depois, reconheceram os elementos da narrativa da seguinte forma: os personagens protagonistas é um casal de indígenas que não eram felizes no casamento; os antagonistas: o filho e os homens da aldeia; o narrador é observador; o tempo, como nos demais contos, ocorre nas formas psicológica e cronológica. Existem três conflitos: o primeiro, quando a mulher tenta matar o marido; o segundo, quando ele tenta se vingar dela e ela morre; e o terceiro, quando ele esconde a morte da esposa e o surgimento do fumo. Os desfechos acontecem de acordo com o desenrolar do conflito: a descoberta das tentativas de homicídios; a armadilha para a morte da esposa; a descoberta do fumo pelos homens da aldeia. Os ambientes são a casa, a floresta e a aldeia.

Os alunos perceberam a presença da ancestralidade indígena, bem como da memória quando utilizaram os termos “mulher-feiticeira”, “caraguatá” – feitiço para morrer lentamente, “fojo” – armadilha para capturar animais, além do próprio conto narrado pelos velhos.

Já o grupo que expôs sobre a terra “Depois do dilúvio”, tanto na versão dos contos indígenas, Povo kaingang, como na bíblica, especificamente os textos “Arca de Noé” e o “Fim do dilúvio”. Deles, discorreram sobre o envio do pombo e da andorinha para verificação de como estava a terra depois de ser destruída pelo dilúvio, para saber se já havia possibilidade de reabitarem. Observaram que os relatos se assemelham tanto na narração do ponto de vista do cristianismo como no indígena.

[...]

Os velhos do povo Kaingang contam aos seus netos que, nos tempos criadores, a terra viveu um grande dilúvio. Chovia tanto, mas tanto, que ficou para fora apenas o pico da serra Crinjijimbê. [...] Com o passar dos dias as águas secaram e os sobreviventes se estabeleceram nas mediações do pico Crinjijimbê. [...] (MUNDURUKU, 2005, p. 45).

Questionaram sobre a possibilidade de os indígenas não saberem do relato bíblico, uma vez que eles não tinham contato com os portugueses ou a catequese induzida pela Igreja Católica. Então, como eles poderiam ter esse conhecimento? Assim, a intertextualidade aparece.

Como marca identitária indígena, já no primeiro parágrafo: “Os velhos do povo Kaingang contam aos seus netos que, nos tempos criadores, a terra viveu um grande dilúvio”, comprova a presença da oralidade como meio de transmissão de cultura. Ressaltaram que isso ocorre em todos os contos, até então, apresentados. Os termos “Serra Crinjijimbê”, as etnias kaiurucré e kamé, também, comprovam a identidade indígena.

Como elementos da narrativa, os alunos destacaram o narrador como observador, o tempo como psicológico e cronológico, como personagens as saracuras, os homens kamé e kaiurucré (kaingang), os jaguares e o tamanduá. Como clímax há a sobrevivência dos homens e a divisão deles em animais e etnias. Como desfecho, para todos os animais criados, houve uma adaptação do ser para sobreviver no ambiente. Para os povos sobreviventes, aprenderam a (con)viver em união e harmonia, chegando a constituírem família.

Os alunos também perceberam que a questão religiosa é bem marcante nesse conto, pois decorre desde a criação de espécies animais,

bem como de ressurgimento da terra e da readaptação dos seres humanos como seres terrestres.

Terminado o trabalho de análise dos contos, buscou-se ouvir os alunos sobre o estudo com literatura indígena. Assim, com o propósito de verificar o conhecimento adquirido após análise dos contos, foi questionado sobre o que eles aprenderam com o estudo desses textos. E obtivemos as seguintes respostas:

“Eles são povos que têm muito respeito aos idosos e eles são tratados como pessoas muito sábias e contam histórias sobre seus ancestrais”.

“Suas histórias que seus antepassados contavam, seus costumes, a refletir sobre os preconceitos que temos deles”.

“Eu descobri um pouco mais sobre os povos indígenas, e vi que cada povo tem sua cultura”.

“Que eles não são índios, são indígenas, que eles falam muitas línguas. Alguns deles até 16. Passei a conhecer mais grupos indígenas, na verdade, eu não conhecia nenhum”.

“Aprendi que os indígenas passavam de geração em geração histórias para ensinar algo. Aprendi palavras que são características de contos indígenas”.

“Aprendi a ter respeito aos povos indígenas e mais dos seus hábitos e costumes”.

“O Munduruku quando veio na escola, ele ensinou muitas coisas boas. Ensinou um pouco sobre a valorização da aldeia”.

“Antes eu nem sabia que existia esses livros, mas eu achei legal e eu fiquei sabendo mais do povo Taulipang, que eu estudei ele, mas o que eu achei mais interessante foi que eles têm as suas próprias culturas, seus rituais, suas roupas de festas e outros...”

“Que os povos indígenas têm grande semelhanças e ao mesmo tempo são bem diferentes dos ‘homens brancos’, e que eles têm suas histórias para explicar a existência das coisas”.

“Eu aprendi que não é só a história científica, sobre a criação do mundo, ou como surgiu algo, mas que tem outros povos que crê em outra maneira”.

“Que eles contavam histórias para repassar saberes e conhecimentos, sobre a origem do fumo, que não devemos se ‘achar’ mais do que os outros”.

“Que eles eram um povo forte lutava pela sobrevivência, se protegia e lutavam pelos territórios”.

E ao serem questionados sobre a principal característica dos contos indígenas. As respostas variavam de acordo com a idade/série dos alunos:

“Falar um pouco da vida deles e das coisas que eles falam”.

“Os rituais, danças, festival, como eles caçam, sobrevivem”.

“O fato de começar todos os contos assim: ‘contam os mais velhos’”.

“As palavras e expressões indígenas”.

“Coisas sobre deuses e histórias que para nós é impossível de acontecer”.

“Todos tinham fábulas”.

“A mitologia e a diversidade de contos, contados através da oralidade”.

Encerrando os questionamentos, perguntou-se como a literatura indígena contribui para romper os preconceitos estabelecidos pela sociedade brasileira, desde a colonização e algumas das respostas foram:

“[...] que as pessoas entendam que o indígena é um ser humano também, uma pessoa comum”.

“Mostrando que eles têm cultura e que não tem porque ter o preconceito”.

“Que com a literatura indígena, nós sabemos um pouco da cultura deles, mudamos a forma de como vemos eles socialmente”.

“Hoje em dia tem muitos índios formados em direito e médicos indígenas, e eles podem quebrar a barreira da desigualdade, porque eles são iguais a todos nós. E eles gostam de falar sobre a vida deles, e passar para as pessoas a cultura deles...”

“Mostrar que eles têm semelhanças sobre a formação das coisas com os brancos, e também mostrar que eles são capazes de crê em deuses como nós”.

“Os índios são umas pessoas normais, as pessoas que colocam eles como animais. A gente rompe o preconceito quando nós olhamos para o próximo com amor. O preconceito não te leva a nada”.

“Contribui para as pessoas verem que não existe só um modo de fazer as coisas como os colonizadores ensinaram”.

“Para as pessoas verem que eles são pessoas como a gente, mas com culturas diferentes, costumes, tradições, etc.”.

“Contribui porque a gente conhece a realidade dos indígenas, suas crenças, etc. Assim, rompe o preconceito”.

“As pessoas conhecem o passado e o presente dos indígenas, ‘abrem’ as cabeças e se envolvem em uma história de luta e resistência”.

“Trazendo para a sociedade seu modo de viver e que eles têm voz ativa e sabedoria para serem escritores e autores”.

Portanto, mesmo sabendo que ainda estamos muito longe de termos uma educação igualitária e que busque o conhecimento e a valorização da rica diversidade étnica brasileira, essa atividade nos mostrou que

há caminhos possíveis para a construção de uma educação cidadã e que há aceitação de uma proposta de estudo de literatura que se abra para um mundo de riqueza ancestral e que ainda tem muito o que ensinar aos não indígenas, como frisaram os alunos que participaram desse estudo.

#### **4. Considerações finais**

Apesar da tentativa de ruptura com os preceitos europeus para valorização das publicações nacionais, percebe-se que o grande número de povos indígenas presentes em nosso país, a variedade de material literário produzido por eles e, até mesmo, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que incentivam a valorização dessas produções literárias, não são suficientes para fazer com que os alunos da rede básica de ensino tenham acesso e “consumam”, de fato, a literatura e a cultura indígena.

No entanto, o estudo que temos desenvolvido, com alunos dos anos finais do ensino fundamental, nos levou a inferir que ao serem apresentadas as obras de autores indígenas para os discentes, público alvo do projeto que realizamos, não só encararam a experiência como prática educacional, como também desenvolveram apreço por essas produções.

Sendo perceptível que a falta de contato com as mesmas é o que de fato deixa os alunos distante dessas culturas, cabendo, portanto, ao educador não só reconhecer a literatura indígena como parte indissociável do processo de educação, mas também como parte da própria formação pessoal dos cidadãos que ali estão, tendo em vista que o ensino deve primar pela discussão sobre a diversidade, em particular, aquela que diz respeito a sua própria formação como um povo.

Percebe-se, portanto, que a aceitação da literatura indígena, como obras literárias para ser estudadas e analisadas dentro da escola, além de ter se mostrado prazerosa para os estudantes envolvidos, também contribuiu para o processo ensino-aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Filosofia. E como base no estudo que realizamos é possível afirmar que utilizar esse tipo de literatura só demonstra como ela pode ser mediadora para o conhecimento e o respeito às identidades étnicas indígenas.

Nesse sentido, fazer com que os estudantes percebam a importância de se ter esse conhecimento de mundo, analisando e comparando as mais diversas culturas, é um dos papéis do professor, não especificamente dele, mas de todos os que auxiliam na formação intelectual das crian-

ças e dos jovens. Pois, o educador deve, no seu processo de construção profissional, buscar se instrumentalizar para assumir esse papel de mediador na construção de uma educação que de fato forme cidadãos críticos, reflexivos, com competências técnicas e humanas.

Portanto, para que possamos contribuir para uma educação para a diversidade etnicorracial, uma das mudanças que deve ocorrer deva ser com o próprio profissional de educação. Este deve estar em constante aprimoramento, tanto como ser humano, como cidadão e, principalmente, como profissional. Se não ocorrer essa mudança, o professor poderá se tornar um rio podre, como conta Daniel Munduruku (2018, no Café Literário, escola campo da pesquisa) em uma lembrança de seu avô Apolinário:

Meu avô tinha uma afirmação [...] que eu sempre considerei uma questão de honra para mim, né? Ele dizia assim: “A gente tem que ser que nem o rio. O rio está em constante movimento. O rio para continuar branquinho, limpinho, límpido, lícido, transparente, ele tem que está em movimento. Quando um rio para, ele apodrece. E quando não tem vida, não tem peixe, não tem criança para brincar, não tem nada. Ele desiste. E quando o rio desiste de correr, do movimento, ele apodrece e desiste de viver”.

Então, se eu posso deixar uma mensagem para vocês, no dia de hoje, dia mágico, que não se repete nunca mais, é: sejam rios correntes, sejam fluídos, sejam movimentos, tá bom? Não deixem ninguém acomodar vocês, incomodem!

Assim, que professores e professoras possam ser rios e incomodar tantos outros riachos, até que sejamos uma foz.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia: História de Deuses e heróis*. Trad. de David Jardim Junior. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CARVALHO, Diógenes B. A. de. *As crianças contam as histórias: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais*. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Lilian Castelo Branco de. *Tecendo a trama dos contos nas narrativas Guajajára/Tenetehára: estrutura de uma tradição*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará. Teresina: 2011.

MARTINS, Gilberto; THEÓPHILO, Carlos R. *Metodologia da investigação para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos Indígenas Brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.

NASCIMENTO, A. E. J. Educação e preconceito racial no Brasil: discriminação no ambiente escolar. *Pesquisa em educação, desenvolvimento, ética e responsabilidade social*, 2010, Maceió. Anais... Maceió, 2010.

SAVARY, Flávia. *Lendas da Amazônia... e é assim até hoje*. São Paulo: Salesiana, 2006.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2000.

WHITAKER, D. et. al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: \_\_\_\_\_. *Sociologia rural: questões metodológicas emergentes*. São Paulo: Letras à margem, 2002.