



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

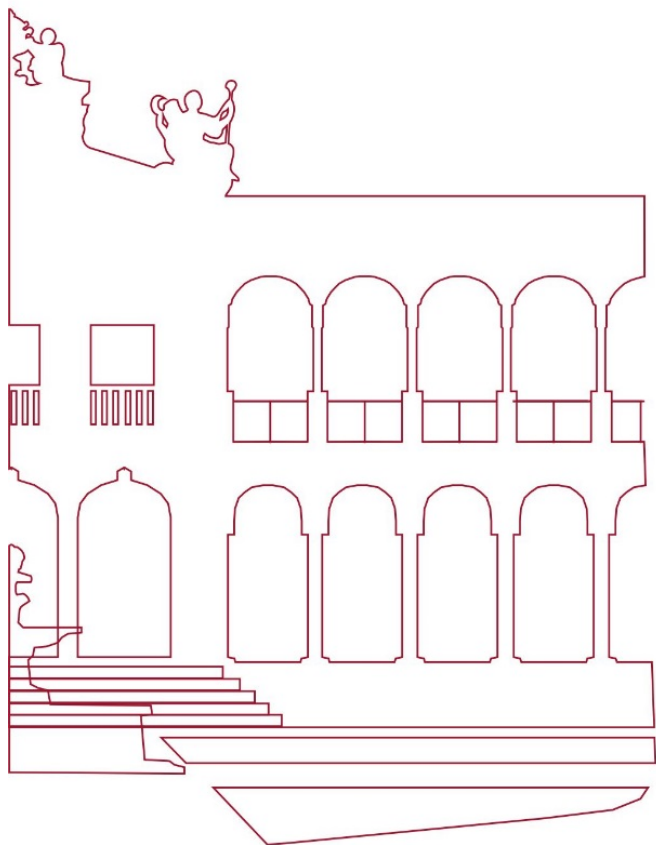
**A intervenção didática em uma escola de Belém
(Brasil)**

Maria da Luz Lima Sales

Orientadora Prof^a. Dr^a. Ângela Balça

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Évora, janeiro de 2019





UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA COMO MEIO DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

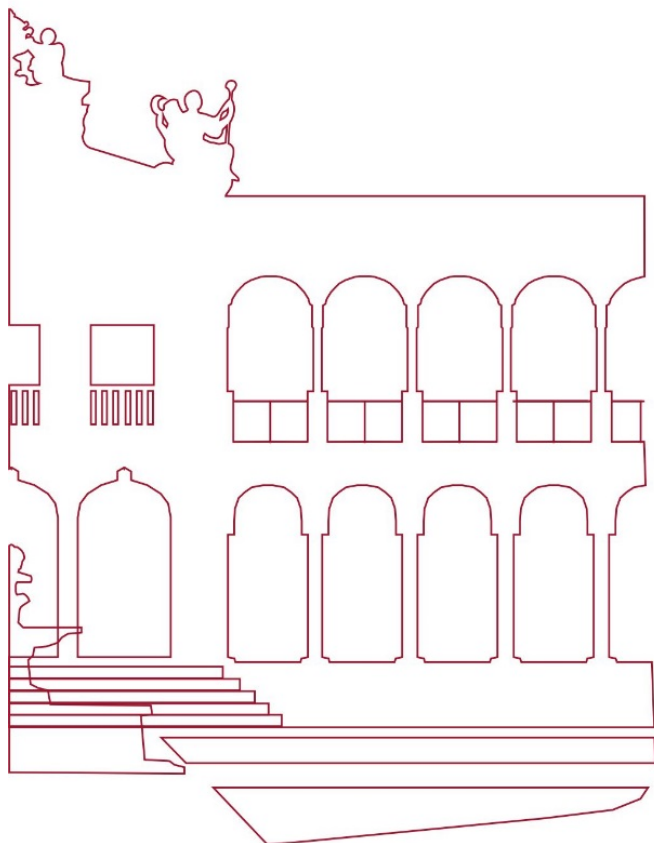
**A intervenção didática em uma escola de Belém
(Brasil)**

Maria da Luz Lima Sales

Orientadora Prof^a. Dr^a. Ângela Balça

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Évora, janeiro de 2019





A Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural: a intervenção didática em uma escola de Belém (Brasil)

Maria da Luz Lima Sales

Composição do júri

Presidente

Doutor **José Carlos Bravo Nico**, Professor Associado c/ Agregação da Universidade de Évora, por delegação de competências do Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada.

Vogais

Doutora **Eliane Santana Dias Debus**, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil;

Doutora **Maria da Natividade Carvalho Pires**, Professora Coordenadora da Escola de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco;

Doutora **Renata Junqueira de Souza**, Professora Livre Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil;

Doutora **Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça**, Professora Auxiliar da Universidade de Évora, orientadora;

Doutor **António Ricardo Santos Fadista de Mira**, Professor Auxiliar da Universidade de Évora;

Doutor **Paulo Jaime Lampreia Costa**, Professor Auxiliar da Universidade de Évora.

Aos meus pais, Carolina e Francisco.

*Se Deus quiser, um dia eu quero ser índio
Viver pelado, pintado de verde num eterno domingo
Ser um bicho preguiça e espantar turista
E tomar banho de sol, banho de sol, banho de sol, sol*

*Se Deus quiser, um dia acabo voando
Tão banal, assim como um pardal, meio de contrabando
Desviar de estilingue, deixar que me xinguem
E tomar banho de sol, banho de sol, banho de sol, banho de sol*

*Se Deus quiser, um dia eu viro semente
E quando a chuva molhar o jardim, ah! Eu fico contente
E na primavera vou brotar na terra
E tomar banho de sol, banho de sol, banho de sol, sol*

*Se Deus quiser, um dia eu morro bem velha
Na hora “H” quando a bomba estourar
Quero ver da janela e entrar no pacote de camarote...
E tomar banho de sol, banho de sol, banho de sol, sol*

*Baila comigo, como se baila na tribo
Baila comigo, lá no meu esconderijo*

(Rita Lee)

Agradecimentos

A Deus,

A minha orientadora Professora Doutora Ângela Balça, por toda sua atenção e dedicação,

A minha família, irmãs e irmãos e, especialmente, a Ricardo Sales da Veiga, pela bondade,

A Paulo Bentes e a Mateus Bentes, os grandes amores da minha vida,

Aos professores da Universidade de Évora, em especial a Ana Paula Canavarro e a Fernanda Henriques, por sua delicadeza para comigo,

A meu querido Professor Doutor António Neto, *in memoriam*,

A Lucilene Miqueli, amiga de todas as horas,

À escola, locus de minha pesquisa, que me acolheu com calor e amizade, em especial, a Myrle Santa-Brígida,

E a todos aqueles que me ajudaram nessa longa e difícil trajetória, meu muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa apresentou como tema central a Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural, em vista de haver no Brasil um contexto de violência e discriminação contra povos indígenas que vivem neste país antes mesmo da colonização em 1500 pelos portugueses. De natureza qualitativa e naturalista, a investigação empregou entrevistas semiestruturadas a discentes do quarto ano do ensino fundamental de uma escola de Belém (Brasil) no primeiro semestre de 2017, compondo-se basicamente de duas partes e com objetivos diferentes. Para a primeira, intentou-se conhecer, nos alunos, as atitudes e concepções acerca das populações e culturas indígenas, percebendo sua receptividade em relação à cultura e literatura indígenas. Na segunda parte, buscou-se alcançar o nível de conhecimento dos discentes em relação a essa cultura, incentivando maior respeito pelo nativo brasileiro bem como por sua cultura. Empregou-se, além de pesquisa em documentos e observações colhidas em notas de campo, a intervenção em sala de aula, consubstanciada em dez oficinas, nas quais foram aplicadas as histórias da Literatura Infantil Indígena narradas tanto por escritores indígenas como por não indígenas e também inúmeros outros recursos didáticos, como meio de inovar as práticas no ambiente escolar e, assim, minorar atitudes preconceituosas e intolerantes em relação às sociedades indígenas e seu *ethos*, fazendo com que estas possam ser respeitadas e valorizadas em plenitude. De modo conclusivo, constataram-se pequenas modificações que se constituíram nas concepções dos sujeitos-crianças, em relação à cultura indígena. Tais mudanças, conquanto não serem absolutas, dão indícios de que ações didáticas como esta, junto a um trabalho constante e sistemático sobre a literatura e a cultura indígenas, poderão contribuir sucessivamente para a mudança de atitude da sociedade em relação aos povos indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação multicultural, escola, Literatura Infantil Indígena, cultura indígena, discriminação racial.

The Indigenous Children's Literature as means of promote multicultural education: the didactic intervention in a Belem's school (Brazil)

ABSTRACT

The research presented as a central theme the indigenous children's literature as the means of propagation of the multicultural education, considering the Brazil as context of violence and prejudice against indigenous peoples that live in this country even before the colonization in 1500 by the Portuguese. Of a qualitative and naturalist nature, the investigation used semi structured interviews to students of the fourth year of elementary in a Belem's (Brazil's) school on the first semester of 2017, composing basically of two parts and with different objectives. At first, it was attempted to know on the students the attitudes and concepts about the peoples and indigenous cultures realizing our reality in relationship to the culture and indigenous literature. Second, it was attempted to achieve the level of knowledge of the students in relationship to that culture, encouraging higher respect by the Brazilian native as well as for their culture. Was used, in addition to the research in documents and observations collected in field notes, the intervention in classroom, united on ten workshops in which was applied the histories of children's indigenous literature narrated both as indigenous writers as non-indigenous writers and also a lot of others didactic resources in order to innovate the practices on the scholar environment and so decrease prejudiced attitudes and intolerant in relationship to indigenous societies and their ethos, causing these can be respected and valued in fullness. Conclusively, were found shorts modifications that compose the conceptions of the child-subjects in relationship to the indigenous culture. Such changes, although aren't absolute, indicate didactic actions like this, next to a constant work and systematic about the literature and indigenous culture that may contribute successively for a change of position of the society in relationship to the indigenous peoples.

KEY-WORDS: Multicultural education, school, Indigenous Children's Literature, indigenous culture, racial prejudice.

Índice

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA E MULTICULTURAL	19
1.1 MARTHA NUSSBAUM E HELENA DROBNIOWSKI E O CULTIVO DA HUMANIDADE.....	20
1.2 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL	31
1.2.1 CONTEXTO GERAL.....	31
1.2.2 CONTEXTO BRASILEIRO	45
1.3 Os ESTUDOS CULTURAIS	48
1.3.1 NÉSTOR CANCLINI E AS CULTURAS HÍBRIDAS.....	48
1.3.2 HOMI BHABHA E O DISCURSO ANTI-COLONIALISTA	50
CAPÍTULO 2 - REFLEXÕES SOBRE A ORIGEM DO PRECONCEITO NO BRASIL	54
2.1 TODOROV E O ANIQUILAMENTO DO OUTRO	54
2.2 ORLANDI E O DISCURSO DA “DESCOBERTA”	57
2.3 O PRECONCEITO, O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO	66
2.4 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL.....	77
2.5 Os ESTUDOS CRÍTICOS.....	79
2.5.1 PAULO FREIRE, A EDUCAÇÃO E O OPRIMIDO	79
2.5.2 THEODOR ADORNO E A BARBARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	84
CAPÍTULO 3 - A LITERATURA INFANTIL	89
3.1 OS PRIMÓRDIOS DA LITERATURA INDÍGENA NO BRASIL.....	90
3.2 LITERATURA INDÍGENA OU NATIVA, DE TEMÁTICA OU DE AUTORIA INDÍGENA	94
3.3 LITERATURA INFANTIL INDÍGENA	102
3.4 A LEITURA E O ENSINO DE LITERATURA.....	116
3.5 A LITERATURA INFANTIL A PROMOVER EMPATIA	117
3.6 PEQUENO ESTUDO DAS OBRAS UTILIZADAS NAS OFICINAS	131

3.6.1	A LITERATURA INFANTIL DE AUTORIA INDÍGENA	131
3.6.2	O RECONTO	145
<u>CAPÍTULO 4 - LEGISLAÇÃO ACERCA DA ESCOLA BRASILEIRA E DO ÍNDIO</u>		151
4.1	A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: OS POVOS INDÍGENAS	151
4.2	A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	155
4.3	A LEI 11.645/2008	162
4.4	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	171
4.5	O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA ESCOLAR	175
4.6	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	183
4.7	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	190
<u>CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA.....</u>		196
5.1	A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.....	197
5.2	OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	199
5.3	A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	200
5.4	OS PROCEDIMENTOS E FASES DA INVESTIGAÇÃO	203
5.5	A DESIGN RESEARCH.....	210
5.6	A INTERVENÇÃO DIDÁTICA	214
5.7	O LÓCUS DA PESQUISA.....	218
5.8	OS SUJEITOS DA PESQUISA	224
5.9	A RECOLHA DE DADOS.....	227
5.9.1	AS ENTREVISTAS	228
5.9.2	AS OBSERVAÇÕES	233
5.9.3	OS DOCUMENTOS	234
5.10	A TRIANGULAÇÃO.....	235
5.11	A QUESTÃO ÉTICA NA PESQUISA CIENTÍFICA.....	237

<u>CAPÍTULO 6 - A ANÁLISE DE DADOS.....</u>	239
6.1 A PRIMEIRA ENTREVISTA.....	240
6.2 AS OFICINAS.....	261
6.3 A SEGUNDA ENTREVISTA.....	284
<u>CONCLUSÕES</u>	311
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	315
<u>APÊNDICES.....</u>	356
<u>APÊNDICE 1: GUIÕES DAS ENTREVISTAS.....</u>	356
<i>QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PARTE I: ANTES DA INTERVENÇÃO).....</i>	<i>361</i>
<i>QUESTÕES PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PARTE II: PÓS INTERVENÇÃO).....</i>	<i>368</i>
<u>APÊNDICE 2: AUTORIZAÇÕES DA ESCOLA.....</u>	368
<u>APÊNDICE 3: OBSERVAÇÕES OU NOTAS DE CAMPO.....</u>	371
1ª OFICINA (07/04/2017).....	371
2ª OFICINA (20/04/2017).....	372
3ª OFICINA (27/04/2017).....	374
4ª OFICINA (05/05/2017).....	375
5ª OFICINA (12/05/2017).....	377
6ª OFICINA (19/05/2017).....	377
7ª OFICINA (26/05/2017).....	378
8ª OFICINA (02/06/2017).....	379
9ª OFICINA (09/06/2017).....	380
10ª OFICINA (14/06/2017).....	380
<u>APÊNDICE 4: PLANO DAS OFICINAS.....</u>	381
<i>PLANO DE AULA (1).....</i>	<i>381</i>
<i>PLANO DE AULA (2).....</i>	<i>383</i>

<i>PLANO DE AULA (3)</i>	385
<i>PLANO DE AULA (4)</i>	387
<i>PLANO DE AULA (5)</i>	390
<i>PLANO DE AULA (6)</i>	391
<i>PLANO DE AULA (7)</i>	393
<i>PLANO DE AULA (8)</i>	395
<i>PLANO DE AULA (9)</i>	397
<i>PLANO DE AULA (10)</i>	398
<u>APÊNDICE 5: LIVROS UTILIZADOS NAS AULAS DO QUARTO ANO PELO PROFESSOR DA TURMA</u>	401
<u>APÊNDICE 6: MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO</u>	404
CAÇA-PALAVRINHAS INDÍGENAS.....	404
PALAVRINHAS CRUZADAS INDÍGENAS	406
<u>APÊNDICE 7: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS</u>	408
7.1 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS PARTE 1	408
7.2 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS PARTE 2	425
<u>ANEXOS</u>	440
ANEXO 1: DESENHOS ELABORADOS PELOS ALUNOS: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ)	440
ANEXO 2: TEXTOS DIGITALIZADOS UTILIZADOS NAS OFICINAS	442
<u>TEXTOS COMPLEMENTARES:</u>	466

Introdução

Os versos que serviram de epígrafe a este trabalho manifestam o lado poético do *ser índio*,¹ como em: “E na primavera vou brotar na terra”, encontrado em um mito ameríndio². Essa famosa canção dos anos 1980 expõe algumas ideias romantizadas acerca do nativo, coincidentemente observadas por nós³ quando entrevistamos as crianças do quarto ano do ensino fundamental para desenvolvermos nossa investigação. Em suas falas estas deixaram transparecer o desejo do ideal de serem livres como os curumins, vivendo a tomar banho de sol “num eterno domingo”. No entanto, a canção também apresenta um outro lado, que paradoxalmente é silenciado, a exemplo de “Desviar de estilingue, deixar que me xinguem”, no qual percebemos o índio ser afligido por discriminações e insultos os mais injuriosos, a ponto de precisar se desviar de “estilingues”.

O pensamento indígena explanado em nossa intervenção revela a ideologia de uma vida em harmonia com a natureza e os seres que habitam o planeta. Essa filosofia está em contradição com o pensamento vigente hoje na sociedade capitalista: individualista, cumulativa, egoísta, consumista, a qual vê a natureza – entre outros aspectos – como fonte de renda apenas, não se importando em esgotar seus recursos e substituindo seres humanos *por bois*, segundo expressão de Berta Ribeiro (2009). Tal sistema perverso gera inúmeros conflitos, um deles é a desapropriação da terra indígena (que, para estes, é sagrada), causando o prejuízo de suas vidas, memórias, narrativas, enfim, de sua cultura, a qual, se seguir essa lógica, estará fadada a desaparecer.

Este estudo nasceu de um anseio por conhecer as narrativas ancestrais profundamente arraigadas à cultura amazônica, possuidoras de beleza e sabedoria, mas que são desconhecidas até por docentes desta área: a Literatura Infantil. Esta disciplina – Literatura Infantil Indígena – não é contemplada nos cursos de Graduação em Letras nas instituições públicas de Belém. O máximo que poderemos encontrar nas ementas dos cursos de Letras de universidades da

¹ Preferimos usar, nesta tese, o termo “índio” ao nos dirigirmos ao nativo brasileiro e “indígena”, quando se tratar de um adjetivo.

² Como na história *Um lugar de todos*, contada por Daniel (Munduruku, 2006).

³ Daremos preferência, nesta tese, ao uso do pronome na primeira pessoa do plural.

capital paraense será um tópico incluído nos estudos de Literatura Infantil, sendo o professor quem optará por ministrá-la ou não.

Sem essa disciplina nos cursos de graduação tampouco em cursos de formação, torna-se difícil estudar a literatura e a história indígena nas escolas, resultando daí uma lacuna na vida de crianças e jovens do ensino básico. Embora a Lei 11.645 – a qual institui o ensino obrigatório de História, Cultura e Literatura Indígena nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio – tenha sido institucionalizada em 2008, quase nada se conhece sobre a contribuição das sociedades indígenas para a cultura e a história brasileiras. Por isso levamos a Literatura Infantil Indígena para uma escola de Belém e a apresentamos aos alunos a fim de que eles, conhecendo-a, pudessem desconstruir alguns estereótipos e imagens negativas sobre nossos índios.

Os estudos de Literatura Indígena no Brasil tiveram um incremento no século XXI, através de pesquisas em nível de pós-graduação, sobremaneira com a denúncia do preconceito contra os índios brasileiros por Graúna (2013); Thiél (2006; 2012), a qual investigou a identidade do índio pelo olhar ocidental – europeu – e pelo olhar indígena, nas literaturas brasileira e norte-americana; Bonin (2007), que analisou discursos sobre povos indígenas narrados por estudantes do ensino superior, ao preparar-se para o magistério; Navarro (2014), o qual retratou o cenário atual de emergência das vozes há muito silenciadas principalmente as de autores indígenas que produzem uma literatura de resistência contra o preconceito e o genocídio que esses povos sofreram ao longo dos séculos; e Kristiuk (2015), que se dedicou ao estudo da memória e da história de nossos índios através da Literatura Indígena, enquanto questionou a possibilidade de se utilizar tal literatura para a construção e reconstrução da cultura e memória indígenas. E as investigações continuam por aí afora.

Antonio Candido (2004, p. 176) adverte para as necessidades vitais da literatura a humanizar “em sentido profundo, porque faz viver”, em razão de corroborar para que despertemos aos problemas do “outro”. Tendo o poder de nos tornar seres humanos melhores, a literatura nos conduz a vivermos outras vidas na pele de personagens distantes, habitantes do outro lado do mundo, de épocas remotas ou de seres que simplesmente estão a nossa volta, porém, não se tornam perceptíveis, dada nossa insensibilidade.

Todos nós temos um ou mais livros que instigaram nossa mudança interior. A experiência

marcante que transfigurou a vida de Gandhi se consubstanciou num artefato chamado livro lido ainda na adolescência, escreveu certa vez Ruben Alves (2011). Assim como o pacifista indiano, que foi sensibilizado com certo herói, por cuja grandiosidade ficara encantado, nós também levamos nosso herói favorito no peito, acompanhando-nos ao longo de nossas vidas. Não importa que a personagem não exista de verdade, pois que é fruto da genialidade de um artista da palavra. É como se esse herói existisse dentro de nosso coração.

Infelizmente, em nossa trajetória profissional, deparamo-nos com muitos jovens desprovidos da saudade de uma personagem, simplesmente porque não gostam de ler! Não foram enfeitiçados por uma história inesquecível. Nunca tiveram um livro especial na vida que os transformasse. Entretanto, isso não significa que jamais o terão. Justamente aí entramos em campo nós, os apaixonados por grandes narrativas. Temos de ser esses seres especiais para tocarmos o coração de nossos alunos, crianças ou adultos, e legarmos a eles a paixão pelas letras, contando-lhes as experiências com os livros que passaram por nossa vida e o que produziram em nós.

Imprescindível é também despertar neles a consciência de olhar para nossos semelhantes não tão semelhantes! Refiro-me a nossos irmãos indígenas, que falam cerca de 274 línguas distribuídas em 305 etnias somente no Brasil, formando um total de mais de 896.000 indivíduos. Não podemos ignorar culturas tão antigas que fazem parte de nossa história nacional e individual, produto de nossos antepassados. Vivemos todos os dias repetindo seus gestos, usando inúmeras de suas palavras, alimentando-nos de sua culinária herdada de sociedades Tupinambás, Guaranis, Mundurucus⁴ e de outras tantas etnias; assim como não podemos mais fechar os olhos para as crueldades que nossos irmãos de sangue viveram e ainda vivem!

Todorov (2003, p. 360), no epílogo do livro *A conquista da América*, declarou que o escreveu para que ninguém se esquecesse de todo o tipo de violência perpetrada contra índios americanos⁵. É importante que se busque a verdade e se a divulgue, pois o “outro”, afirma o

⁴ Inspiramo-nos em autores como Ribeiro (2009), Graúna (2013) e outros, ao registrar as grafias das etnias indígenas, utilizando iniciais maiúsculas e omitindo o *s* final dos substantivos.

⁵ A exemplo da mulher jogada aos cães para ser devorada ainda viva por não querer ser estuprada, segundo o autor.

filósofo e crítico literário, precisa ser, de alguma forma, descoberto. Para ele, “a vida humana está contida entre dois extremos, aquele onde o *eu* invade o mundo e aquele onde o mundo acaba absorvendo o *eu*, na forma de cadáver ou de cinzas” [Grifos do autor]. É preciso respeitar esse “outro”, que um pouco somos também nós, conhecê-lo sem invadir seu espaço. Descobrir esse outro no sentido de conhecer suas belezas. Não torná-lo objeto, mas sujeito livre de escolhas, inclusive de vida.

Na já citada obra, Alves (2011, p. 31) afirma que, se escrevesse um livro, seria acerca da *pedagogia do amor*, cujo primeiro capítulo abordaria “O olhar do professor”, porque o autor considera importante um olhar atento às nossas crianças: “Os olhos têm um poder mágico. Um olhar pode tranquilizar ou amedrontar, mesmo que a boca não diga nada. A tranquilidade excita a inteligência. O medo a paralisa. Uma criança amedrontada não pode aprender”. Daí o cuidado e o carinho que devemos ter perante uma criança.

Inspirados por Adorno (2000) e sua filosofia, conservamos uma atenção especial às crianças, sujeitos por excelência de nossa investigação, ao entender que elas podem transformar o mundo. Nesse sentido, apresentamos a elas a Literatura Infantil Indígena – e todo um universo ainda desconhecido pelas crianças – e pudemos constatar sua alegria ao descobri-la e conhecê-la. Sim, porque temos de primeiro descobrir o outro para, então, apreciá-lo. Entretanto, devemos nos permitir tal confluência. Propiciar esse encontro foi o que intentamos com nossas oficinas de Literatura Infantil Indígena.

Empregamo-la como recurso em sala de aula com crianças do quarto ano do ensino fundamental, para mostrar a elas todo um potencial de culturas ancestrais, que fizeram parte da origem dos antepassados brasileiros, com raríssimas exceções. Para isso, baseamo-nos na citada Lei 11.645/2008, a qual, de certo modo, colabora com a valorização da literatura, da história e da cultura indígenas nas instituições escolares, afinal, nossos nativos contribuíram com seu sangue para a história e a construção do Brasil.

A Literatura Infantil Indígena constituiu a principal ferramenta que empregamos para nosso trabalho de intervenção em uma escola de Belém, consubstanciada em 10 oficinas. Em cada uma delas utilizamos textos de autores indígenas, mas também de outros que se inspiraram em antiquíssimas obras de autoria indígena. Aplicamos, ainda, outros artefatos em nossas

sessões, tais como: instrumentos musicais, brincadeiras, pintura corporal ou grafismo, a música Guarani, palavras cruzadas e caça-palavras com vocabulário indígena, adereços, desenhos, dobradura de papel, quadrinhos, charges, trabalho com massa de modelar, vídeo e muita contação de histórias.

Assim, dividimos nossa tese em duas partes: fundamentações teóricas e o estudo em si. A primeira parte abrange quatro capítulos e se constitui das bases teóricas que compuseram e justificaram toda esta pesquisa. Compuseram o primeiro capítulo, os pressupostos filosóficos de autores como Martha Nussbaum (2005; 2015) e de sua seguidora: Helena Drobniewski (2012), duas apreciadoras da educação humanizadora. Também nos inspiramos nas ideias do antropólogo Néstor Canclini (2015) e do filósofo Homi Bhabha (2013), ambos de grande destaque na contemporaneidade, sobretudo nos Estudos Culturais. Abordamos ainda, nesse capítulo, o Multiculturalismo e a Educação Multicultural, as diferenças entre multiculturalismo e interculturalismo, sob a perspectiva dos seus estudos no Brasil e em contexto internacional.

No segundo capítulo, refletimos acerca do preconceito, do racismo e da discriminação, distinguindo-os cada um, procurando a origem do preconceito contra o “outro” no Brasil e o mito da democracia racial em nosso país. Para nos embasarmos, contamos com a sabedoria da dupla de estudiosos dos Estudos Críticos: Paulo Freire (1967; 1987a; 1987b; 1997; 2007; 2008; 2016) e Theodor Adorno (2000), encantando-nos com suas palavras, falando do que pode e deve ser a educação na escola; além de nos nutrirmos com os linguistas Tzvetan Todorov (2003) e Eni Orlandi (1995; 2002; 2008), que investigaram sobre nossas origens antes, durante e após nossa colonização, tornando-nos mais atentos aos aspectos históricos e trazendo à tona de nossa memória os antepassados de todos os brasileiros, isto é, nossos irmãos indígenas, que foram – e continuam sendo – negligenciados através do tempo.

Seguimos, no terceiro capítulo, estudando a Literatura Infantil Indígena, sua tipologia, bem como a leitura, o ensino de literatura, a Literatura Infantil Indígena promotora da empatia, as obras literárias utilizadas em nossa intervenção, a Literatura Infantil de autoria indígena e o reconto. O quarto capítulo ocupou-se da legislação acerca da escola brasileira e do índio: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional Biblioteca

Escolar (PNBE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Político-Pedagógico (PPP), o qual não foi analisado porque a escola lócus da pesquisa não nos forneceu.

A segunda parte deste trabalho é composta pelo estudo e possui dois capítulos: a Metodologia e a Análise dos dados. O capítulo cinco descreve os mecanismos metodológicos empreendidos na tese: a questão de investigação, os objetivos, os pressupostos da investigação qualitativa, seus procedimentos e fases, a *Design Research*, técnica empregada neste trabalho, a intervenção didática, o lócus da pesquisa, a recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas, as observações, os documentos, a triangulação e a questão ética nesta pesquisa científica. E, finalmente, o sexto e último capítulo nos traz a análise dos dados e as discussões dos resultados.

Diferentemente do que pensamos, os povos indígenas têm muito a ensinar aos *juruá*, os *homens de palavras vazias*, como os Guarani designam os brancos. Os Xavante se nomeiam *a'uwe uptabi*, a “gente de verdade”, ao contrário dos não-índios: “aqueles que não são gente de verdade” (Fries, 2013, p. 289). Dentre seus ensinamentos, reúnem em seu saber, os valores humanos, hoje anacrônicos para nós. Do desapego a bens materiais, o respeito à natureza e a ligação-religação – religião – com a terra, a despreocupação com assuntos amenos, com o trabalho e, finalmente, o aproveitamento do tempo livre para vivê-lo intensamente junto à família, fazendo dela seus professores (Tassinari, 2015).

A literatura foi um meio que utilizamos para tratar de questões essenciais como a multiculturalidade na escola. Portanto, nosso intento com este trabalho foi desencravar a literatura e a cultura indígenas de seu esquecimento e levá-las à escola para que as crianças pudessem aprender com culturas que traduzem genuinamente nossas origens, mas que estão olvidadas e marginalizadas. Trazer para nós e para dentro da instituição de educação esse “outro” indígena, tirar o véu que esconde sua beleza e o relega a um *status* de somenos. E não deixar se perderem, ao longo do caminho, nossos valores mais simples e verdadeiros, porque exprimem nossa alma ancestral comum tanto a brancos e negros quanto a centenas de etnias espalhadas pelo Brasil.

PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1 - Para uma educação humanizada e multicultural

(...) temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura de Sousa Santos)

A igualdade é um dom recebido desde quando nascemos. Nascemos livres e livres deveríamos passar pela vida, independente de termos uma porção maior de melanina em nossa pele e de sermos mais tostados pelo sol que nos anima a viver. Quando crianças, temos o direito de brincar, à alimentação, a uma moradia digna, à escola e principalmente ao amor de uma família equilibrada. E, finalmente, quando nossos cabelos embranquecem e os passos começam a ficar trôpegos, temos direito ao respeito e carinho de nossos filhos e netos.

Porém em nossa sociedade, a diferença é motivo de inferioridade, conforme denuncia a epígrafe de Boaventura de Sousa Santos. Apresentar fenótipos que lembrem negros e índios torna-se, muitas vezes, temeridade, e no Brasil um a um esses direitos nos são retirados, sobretudo se não nascemos em *berço de ouro*. Por isso, é preciso lutar contra tais injustiças que nos transformam em autômatos sempre dispostos a aceitar sem refletir e protestar as razões de uma sociedade insana que caminha para o caos, fruto da barbarização.

Precisamos mesmo caminhar, de viseiras, uns atrás dos outros, teleguiados por um sistema que cobra de nós apenas a repetição de estereótipos? Ou devemos desconfiar do que está aí, de um mundo que deseja igualar a todos fazendo desaparecer as diferenças, enquadrando-nos em seus padrões de *beleza*? “Todo ser humano é um estranho / ímpar” sentenciou Carlos Drummond de Andrade (2007, p. 1207), desconfiando sempre, pois somos iguais e desiguais ao mesmo tempo, porque cada um de nós é único, belo em sua beleza desigual, do lado de cá e de lá. Aqui e ali constituem-se num mesmo ponto de vista sob várias perspectivas individuais.

Por isso, vejamos de perto e bem no fundo nossos semelhantes (índios, negros etc.), não tão

semelhantes assim. E principalmente olhemos com carinho nossas crianças. Eduquemo-las respeitando nelas sua infância e suas especificidades, lembrando-nos de que fomos, uns anos atrás, crianças. E quando éramos pequenos seres olhávamos para cima e nos esforçávamos para entender o mundo adulto, sempre envolto em afazeres e responsabilidades inimagináveis. Perante os outros, que julgávamos mais avantajados, sentíamos-nos impotentes e em desvantagem, no afã de sermos ouvidos e levados a sério. No entanto, só nos restava esperar para crescer.

Em uma de suas crônicas do livro *A pedagogia dos caracóis*, Rubem Alves (2011, p. 14) se questiona se vale a pena um “conhecimento sem compaixão”. Para ele, “Somente o conhecimento com compaixão cria a bondade... e uma sociedade em que não existe bondade não é digna de que vivamos nela. Como a nossa, em que a bondade foi espremida nos cantos e as ruas se enchem de medo”. De que vale uma sociedade barbarizada?

Eduardo Viveiros de Castro (2017, p. 2) inicia sua “aula” tematizando sobre *Os involuntários da Pátria* com o trecho: “Um outro mundo é possível, porque um outro mundo sempre foi possível, ou melhor, sempre foi atual – e ele existe em ato nos mundos ameríndios”, levando-nos a crer, sonhar – e agir – com uma outra sociedade, em que as crianças, indígenas ou não, possam ter mais espaço para brincar e correr livres. Em que o homem adulto volte a ser criança com elas e aprendendo o sentido verdadeiro da vida.

Na contramão de um mundo inóspito, a educação pode surgir como a esperança para porvires mais alentadores. Uma educação como vislumbrou Adorno, que deverá iniciar-se já na tenra infância, absolutamente contra a barbarização, a indiferença e o individualismo. Só a educação pode nos salvar da loucura do mundo futuro-agora. Se não, apenas podemos esperar deste o caos. Educar nossas crianças para não punir os adultos, dizia Pitágoras lá na Antiguidade, mas pensemos hoje em uma educação de mãos dadas com a alegria e a diversão, para o respeito ao diferente e para a humanidade. Só temos como opção, cultivar a humanidade da educação. Invistamos nela!

1.1 Martha Nussbaum e Helena Drobniewski e o Cultivo da Humanidade

Nussbaum dedica pelo menos dois de seus livros à importância de estudarmos nas instituições de educação as ciências humanas a fim de alcançarmos uma sociedade mais democrática e

cidadã. São eles: *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (Nussbaum, 2005), em que ela trata mais precisamente do ensino superior; e *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades* (Nussbaum, 2015), no qual aborda o mesmo tema no ensino fundamental, médio e superior.

Nas universidades americanas está se tornando consenso a necessidade de preparar os estudantes para lidarem com as diversidades, não apenas aquelas que se encontram além das fronteiras de seu país, mas a começar por minorias alojadas dentro de cada própria cultura, porque somente pelo conhecimento podem-se dissipar os véus do preconceito. Para a filósofa, a educação tradicional não responderia às necessidades do mundo atual. É necessário, pois, que os estudos sejam orientados pelo multiculturalismo: o saber sobre os outros povos consiste numa saída para o estabelecimento de pontos de aproximação e diálogos entre eles. A compreensão mínima sobre várias culturas pode ser a chave para o sucesso na contemporaneidade (Nussbaum, 2005).

Segundo a autora, algumas universidades vêm alterando suas grades curriculares e adicionando cursos como “pluralismo estadounidense y la búsqueda de la igualdad”⁶ (Nussbaum, 2005, pp. 101, 102), desenvolvidos pela Universidade Estatal de Nova York, na cidade de Búfalo, que abrangem conhecimentos básicos sobre as religiões e culturas não ocidentais. Esse curso, precisamente, complementa o de civilização ocidental, o qual tem como um dos principais objetivos mostrar aos discentes os prejuízos sociais oriundos dos conflitos entre cidadãos dentro da sociedade, além de desenvolver maior empatia para lidar com as diferenças de gênero/religião ou de cor dentro da comunidade.

Entre as principais orientações dadas por John Meacham – um dos arquitetos do programa citado por Nussbaum (2005) –, é essencial que os docentes planejem cursos multiculturais com amplo conteúdo e recebam apoio da universidade para se aperfeiçoar através do pagamento de bolsas de estudo, destinar tempo para a reflexão sobre as práticas metodológicas e pedagógicas a serem adotadas visto que, ao se abordarem na sala de aula

⁶ Tradução livre nossa como: “Pluralismo norte-americano e a busca da igualdade”.

temas polêmicos, é natural o surgimento de conflitos de opinião com os quais o professor deverá lidar e se posicionar de forma lógica e embasada.

Elaborar cursos que trabalhem o multiculturalismo é importante, porém não o bastante, segundo a filósofa. Essa visão deveria permear o currículo de todas as disciplinas, afinal, a percepção das diferenças como algo natural deve ser um fato cotidiano em sociedades tão globalizadas como as de hoje. Com esse pensamento, a Universidade de St. Lawrence – nos Estados Unidos – estimula seus estudantes a fazerem cursos em outros países, além de exigir do alunado a participação em outros cursos, que abrangem áreas como medicina islâmica e hindu, economia africana, entre outras; além da exigência de os alunos dominarem uma língua estrangeira, tendo, se possível, experiências *in loco* em cada país.

Os cursos, mais do que estimular o truísmo, objetivam incentivar o questionamento socrático e a reflexão dialógica em cada estudante durante o período em que ele residir em um país estrangeiro. A compreensão sobre o relativismo cultural – conceito filosófico-científico dos fins do século XIX e essencial na Antropologia⁷ – é um dos fins ao qual o discente deverá chegar após sua jornada acadêmica.

Percebemos que os organizadores dos projetos empreendidos nos Estados Unidos da América possuem certa dose de razão ao propor que pensemos não apenas nas diferenças que separam as culturas e sim nos anseios comuns que todos temos, baseados no fato de sermos humanos. É importante promover o exame crítico das tradições e costumes atrelados à nossa cultura e buscar sempre o que há de bom em cada região. Nessa busca, a escola tem papel fundamental no sentido de orientar os estudantes ao questionamento e dúvidas constantes, e tal tarefa pode ser empreendida, entre outros caminhos, através da leitura do texto literário.

Como formadores de opinião, nós, professores, devemos incentivar os alunos a verem o mundo de forma positiva, buscando enxergar o que há de bom e belo no outro. Entender que precisamos do outro assim como o outro precisa de nós e respeitar esse outro para sermos respeitados, aprender a valorizar as diferenças e motivar, em nossos discentes, o mesmo

⁷ O relativismo cultural vê cada cultura como única e inigualável. A cultura de determinado grupo étnico-social tem seu próprio valor e não pode ser considerada nem como melhor nem como pior que qualquer outra (M. P. Gomes, 2015).

sentimento de acolhimento ao outro, para que o futuro de nosso planeta seja menos turbulento e mais democrático.

Atualmente, o enfoque dado à educação multicultural é considerado por alguns apenas um modismo. Porém, desde o período antes de Cristo os gregos já analisavam os costumes e tradições das outras nações, objetivando compreender quais aspectos dessas sociedades poderiam ser relevantes ao ponto de serem absorvidos pelos atenienses. Da pesquisa sobre as diferenças entre os ritos funerários adotados no Egito e na Pérsia em comparação com os gregos, percebemos que cada povo considera bárbaro os costumes que divergem dos seus (Nussbaum, 2005).

Estudos gregos nos revelam que os costumes e ritos considerados para nós naturais e cristalizados são frutos de criação humana e como tal são resultado da ideologia de uma dada sociedade. A cultura de cada povo não está em sua própria natureza ou atrelada à determinada região e sim ao pensamento dos indivíduos que compõem aquela comunidade. Essa conclusão encontra apoio nos debates contemporâneos sobre relativismo cultural, segundo Nussbaum (2005).

Os atenienses, segundo a autora, ao iniciar o estudo de outras culturas, permitiram-se ver a sua própria como parte de um todo e não mais como hegemônica ou absoluta. As comparações decorrentes dessa pesquisa fizeram com que os gregos valorizassem as características positivas de sua educação, quando comparadas às de outras sociedades que pregavam obediência cega às próprias normas. As indagações que motivaram tal estudo encontram apoio nos questionamentos socráticos, que colaboraram enormemente para despertar nos atenienses o pensamento crítico.

Historicamente, Aristóteles, em 300 anos a.C., foi o responsável por organizar sistematicamente os estudos multiculturais, adotando como prática obrigatória que seus alunos – para obter formação – realizassem o estudo de 153 formas de organização política. A partir dos dados coletados, o filósofo elaborou um modelo de Constituição ideal, que não se baseava exclusivamente em nenhuma nação, mas selecionando o melhor de cada uma. Desse modo, percebemos que as preocupações com os temas transculturais eram uma constante nas perscrutações de filósofos gregos já na Antiguidade (Nussbaum, 2005).

Diógenes (313 a 323 a.C.), filósofo grego, formulou o termo cidadão do mundo e, ao se denominar como tal, convidava todos que buscassem a se distanciar dos pontos de vista e tradições adotados em sua própria cultura e tentassem se ver por uma perspectiva externa, questionando-se acerca do que um cidadão pensaria de sua cultura ao chegar a um país estrangeiro. A partir dessa indagação, é necessário desatrelar-se do sentimento de pertença a uma única cultura, a qual nos faz defender cegamente costumes e tradições baseados em ideologias com as quais nem sempre concordamos. Ao analisar os modos de vida de outras culturas, poderemos, tal qual Aristóteles fez, elaborar nosso próprio modo de viver, baseado no que nos é importante e sem nos atermos a nacionalismos exagerados.

Os estoicos, herdeiros do pensamento de Diógenes, consoante pesquisa de Nussbaum (2005), defendiam que o bom cidadão é o *world's citizen*, argumentando para isso que os sentimentos de pertencimento a uma sociedade podem ser facilmente manipuláveis por políticos sem escrúpulos, e que a razão e o senso crítico são as melhores armas que o cidadão tem para analisar se as causas de uma guerra, por exemplo, são justas ou não. Como não existia ainda o conceito de nação, surgido a partir da era moderna, também não havia o sentimento nacionalista, que Hall (2005) analisa juntamente com os conceitos identitários de classe, gênero, etnia, todos estes mais claros para o homem iluminista. Tais identidades, consideradas por séculos como estáveis, com as mudanças nos últimos cenários, sofreram abalos estruturais, tornando-se fragmentadas.

Retrocedendo no tempo, a partir dos estudos feitos pelos estoicos, podemos refletir sobre nossas práticas escolares, chegando à conclusão de que a educação deve oferecer estudos aprofundados sobre as tradições regionais e nacionais. Porém, não devemos descurar de familiarizar os estudantes de hoje com culturas diversas da sua. Um importante veículo de conhecimento para o alunado são as narrativas de mitos e lendas de povos que têm tradições diversas, pois, através da literatura – mesmo popular ou de origem oral como é a Literatura Indígena –, podemos sensibilizar pequenos cidadãos para problemas e situações que, embora estranhas a eles, são compreensíveis por serem questões humanas e, portanto, universais. A escola tem um importante papel ao mostrar aos alunos a grande variedade cultural local e global, e apresentar o outro nem como melhor nem como pior, mas apenas diferente.

Segundo Sócrates, reportado exhaustivamente por Nussbaum nessa obra (2005), para nos tornarmos cidadãos do mundo precisamos adotar um questionamento constante das tradições que nos são impostas, racionalizando e questionando as arbitrariedades determinadas por terceiros. Esse desapego ao ufanismo nos conduzirá a uma conduta mais ética frente às situações cotidianas e nos propiciará uma maior liberdade, longe dos preconceitos incutidos por sicranos.

O exemplo de Marco Aurélio – no período romano – aludido pela filósofa, o qual buscava ver todos os membros do império como parceiros e membros de um só corpo, deixa-nos também a importante lição da empatia que faz com que vejamos o próximo, seja ele de qualquer cor ou classe, como semelhante, porque somos todos parte da teia mundial. Essa lição poderia ser compreendida por nossos líderes mundiais, pois em tempos como os de hoje, quando tantos conflitos ocorrem motivados pela intolerância, bom seria se pudéssemos ver o nosso semelhante não como monstro por pensar diferente de nós e sim como igual.

Na análise empreendida sobre diferentes culturas, os estoicos perceberam que os sentimentos nocivos de raiva e ódio não são inatos ao indivíduo e sim transmitidos através da cultura e da educação. Cada sociedade possui seus modelos de virtude e decadência, conceitos de certo e errado, porém cabe a cada cidadão questionar esses paradigmas e raciocinar criticamente sobre o porquê de tal comportamento ser ou não considerado ruim, e se a resposta a essa questão for insatisfatória, então esse juízo de valor não deverá ser levado em consideração.

Nossa proposta para a intervenção na escola Bem Querer⁸ trabalhou com esse pensamento e prática didáticos, difundindo a ideia de que cada cidadão/aluno deve sempre questionar sobre o que se passa na sociedade – e também nas histórias que são veiculadas nas salas de aulas. Deve, pois, desde cedo começar a desenvolver o senso crítico, e para isso precisa questionar as narrativas estudadas, começando por elas; assim como os comportamentos que determinadas personagens assumem nos momentos decisivos ou não dessas histórias. Refletir e depois optar por ações melhores para ele mesmo, cidadão-aluno, e para o outro; esse outro, conhecido hoje como minoria desprivilegiada e que é continuamente tratado

⁸ Nome fictício para a escola municipal de Ensino Fundamental de Belém a qual foi nosso lócus de pesquisa.

discriminadamente. Colocar-se no lugar do outro, eis o mote para nosso trabalho em sala de aula.

A escola, por possuir um papel formador na opinião de sua clientela – alunado e sociedade de modo geral –, deve sempre resistir, opondo-se a todas as formas de preconceito e discriminação. Outra peça fundamental em uma mudança de atitude frente às minorias é representada pela família, que atua como fonte primária de referência para a criança sobre os mais variados assuntos. Nesse aspecto, assuntos tratados em casa, assim como as narrativas contadas pelos pais ou responsáveis, devem privilegiar uma visão empática com relação às diferenças. Do contrário, podem colaborar para a cristalização dos preconceitos em voga na comunidade.

Nussbaum (2005) ainda destaca a figura polêmica de Sócrates em sua época, por defender o pensamento crítico e postular a importância do autoexame da consciência, o qual consiste em um processo de reflexão que deve ser experimentado pelos indivíduos a fim de analisarem suas crenças e perceber até que ponto suas opiniões são amparadas em argumentos plausíveis, ou quanto de suas opiniões são fruto da ideologia de outrem. O filósofo grego afirma igualmente que uma vida não analisada e pensada não merece ser vivida.

A atualidade do pensamento socrático é vivida por muitos professores e estudantes cuja busca, através da reflexão, encontra explicações para as desigualdades vivenciadas por minorias e também para a intolerância para com as diferenças vistas hoje em forma de tragédias nos quatro cantos do globo. As universidades americanas, ao defender a argumentação lógica, abrem espaço para todo um questionamento sobre a diversidade cultural presente no mundo e essa atitude por si só possibilita aos estudantes exercerem a alteridade, pensando o outro como possuidor de direitos.

Sócrates, consoante Nussbaum (2005), destaca o professor como um agente incumbido de despertar no aluno o questionamento – o autoexame ou vida examinada –, de tirá-lo da sua zona de conforto, fazendo-o problematizar seus valores e ideologias. Desse modo, esperamos que o discente perceba a importância de aprender a respeitar as diferenças e também reconhecer o valor que a diversidade tem na composição da riqueza do mundo. A vida examinada, portanto, seria uma experiência necessária a todos os indivíduos. A escola, como

instituição formal de conhecimento, tem como tarefa inculcar em seus estudantes a importância do questionamento para sua formação como cidadãos. O filósofo ainda deixou outro apontamento importante sobre a tarefa do educador, ao afirmar que os professores devem conhecer e se sensibilizar com a situação dos discentes, buscando através da empatia conquistar o respeito e a simpatia destes para superarem os obstáculos de ordem financeira, familiar e demais e desenvolverem todo seu potencial intelectual.

O pensamento socrático, em vista disso, perdura como um lembrete da importância que o raciocínio crítico tem em todas as esferas da sociedade, em tempos de intolerância de toda ordem como os vividos hoje. É imperioso, portanto, que questionemos as ideias dadas, os dogmas estabelecidos e as tradições, para desse modo encontrarmos a razão e a aceitação ao “outro” como ser humano, tal como nós, detentor de direitos e deveres e merecedor de respeito.

Tais preocupações são objetos do estudo de Helena Drobniowski (2012), a qual desenvolve sua tese *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático: la teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*, com base nas ideias filosóficas de Nussbaum e, segundo ela, o estudo das emoções remonta a Antiguidade, tendo em Aristóteles um de seus precursores. Nessa perspectiva, o filósofo grego identifica o caráter dual da emoção humana, dividido em fatores cognitivos – elementos externos ao indivíduo – ou fisiológicos – intrínsecos. Entretanto, um fator incontestável para o pensador é o poder que o lado emocional humano tem de influenciar nossas atitudes. Desse modo, educar ou racionalizar as emoções torna-se essencial.

Um estudo científico pautar-se-á a partir da perspectiva adotada pelo pesquisador e, assim, penderá sua maior ou menor crença na possibilidade de educar as emoções do sujeito. Os fisiologistas veem hoje o comportamento emocional como algo diretamente ligado à faculdade psicológica do indivíduo, enquanto os cognitivistas conferem às situações sociais uma grande influência sobre o emocional humano. Para os primeiros, não há como educar algo que é primordialmente singular; porém, para o segundo grupo, a reflexão sobre problemas sociais, não explicitamente ligados ao aluno, pode modificar percepções sobre determinados temas polêmicos.

A educabilidade das emoções seria, de acordo com Drobniowski (2012) nesse contexto, uma possibilidade de transformação. Há potencial no sujeito para modificar emoções primárias – como preconceitos, raiva, intolerância – sobre determinados assuntos, e transformá-los em novas percepções através de um processo de sensibilização ou educação emocional. A escola seria o principal veículo onde essa transformação ocorreria, pois a ela cabe o papel de não apenas transmitir conhecimentos, mas sim de formar cidadãos.

Drobniowski cita Kant, um dos primeiros filósofos a tratar a possibilidade de uma *educação sentimental*, que delimitava a liberdade como fator preponderante para uma reflexão. Na concepção do filósofo, o ser humano possui um caráter universal que não é determinado por outrem e sim por sua autodisciplina. A disciplina seria fruto da liberdade, pois é justamente por ser livre que o homem escolhe seguir regras e se impor limites. Segundo a autora, Kant afirma que o ser humano, através da disciplina, deve dominar seus instintos e alcançar valores morais e assim poderá se tornar apto para receber a educação moral (Drobniowski, 2012).

Sob o prisma da razão kantiana, a escola deve propor projetos que possam tocar diretamente os problemas sociais, que amenizem as dificuldades dos excluídos e formem cidadãos preocupados com a realidade a qual os cerca. Tal educação deve ser um meio de conscientização social e não um fim em si mesma. Nesse contexto, a tarefa de educar seria fazer o homem trabalhar um projeto maior, visando ao bem comum e não apenas a seu próprio benefício – como ocorre hoje –, o que representaria um complemento para a autodisciplina.

Para Herbart, um continuador das ideias de Kant, citado também por Drobniowski (2012), a instrução só tem sentido se for acompanhada de um aprimoramento ético do indivíduo. Portanto, qualquer disciplina escolar, mesmo que aparentemente não possua um conteúdo moralizante, deve contribuir de alguma forma a modificar o comportamento dos alunos de modo positivo. Esta concepção, se for levada ao contexto educacional atual, trará amplas possibilidades de contribuição para a formação de cidadãos mais conscientes e responsivos.

Em um período mais recente, Daniel Goleman, referido por Drobniowski (2012), trouxe como contributo à questão o conceito de alfabetização emocional, ou seja, a possibilidade de educando disciplinar suas emoções, apontando o autodomínio como fator primordial para o

sucesso do indivíduo na sociedade. Em suas pesquisas, Goleman constatou que o êxito profissional não depende apenas do coeficiente intelectual e sim da inteligência emocional para lidar com conflitos e diferenças. Tais conceitos são imprescindíveis nos dias hodiernos, em que imperam a intolerância e a violência.

Em consonância com Drobniowski (2012, pp. 76-78)⁹, Goleman identifica a infância como período ideal para que se desenvolva a alfabetização emocional e aponta, como exemplo para cumprir esse objetivo, três métodos utilizados em escolas americanas:

- A ciência do Eu – resolver os conflitos a partir da análise racional das emoções, de modo que se compreenda o que se sente e se direcione esse sentimento para uma emoção positiva, de forma racional. Em sala de aula, tratar-se-á de sentimentos da realidade concreta do aluno.
- Programa de aptidão emocional – utilizar a literatura como ponto de reflexão sobre as atitudes humanas a fim de gerar emoções positivas e solucionar conflitos.
- O programa de resolução criativa de conflitos – utilizar a exemplificação de problemas reais como mote para a reflexão e posterior geração de emoções positivas, tendo a arte como recurso utilizado.

Os dois últimos exemplos apresentam a arte como geradora/manipuladora de emoções, porque, através dela, o/a aluno/a experimenta sensações de surpresa/dor/raiva/medo/opressão/alegria/prazer, ficando exposto a situações diversas que o forcem a repensar suas atitudes. Geram-se, a partir daí, mudanças de perspectiva por meio do contato com outras realidades, despertando no educando sentimentos como empatia e solidariedade.

Nessa mesma linha de pensamento – de Goleman e Kant, assim como Drobniowski (2012) – Adorno (2000), ao lembrar os horrores vividos em Auschwitz durante a segunda Guerra Mundial por judeus, negros e demais categorias discriminadas, aponta como saída aos tempos sombrios de hoje, uma escola que privilegie a autonomia da criança, desde a tenra idade. Baseando-se em ideias sobretudo kantianas, o filósofo indica dois fatores essenciais para se

⁹ Adaptação minha livre do texto em espanhol de Helena Drobniowski (2012).

constituir tal autonomia: o poder da reflexão, autorreflexão, o que ele chama de *autodeterminação*, isto é, o educando precisa ter a faculdade de decidir por si mesmo, sem interferência exterior; e a *não-participação*, ou seja, ser forte o suficiente para resistir às pressões externas.

Para o filósofo, a natureza humana não é imutável. Concebê-la como tal é danoso pois, assim, crê-se que, tendo o homem uma natureza x, essa natureza nunca mudará. Estamos nos formando o tempo todo como seres que somos, sempre a nos renovarmos. Nossa natureza nunca está acabada. A maldade humana, consciente e inconsciente – como a ocorrida em campos de concentração nazistas – é resultado de sua formação, e não necessariamente de sua natureza, como se tende a acreditar. Vale lembrar que a formação não ocorre sempre na escola, mas em outros lugares como na casa, igreja (Adorno, 2000) e em outros mais.

Num momento de falta de consciência, em que o fetiche embaça a visão de todos, de seu senso crítico, e jovens e adultos permanecem anestesiados, o preconceito é a norma de uma sociedade altamente individualista que a levou ao holocausto e com grande chances de repeti-lo. A partir da reflexão de Adorno, podemos apostar numa mudança de procedimento em relação a preconceitos e ideias erráticas no jovem e no adulto, num movimento em direção contra os fetiches modernos que encobrem nossa visão.

No tocante à teoria da educabilidade das emoções, uma das críticas de Drobniowski (2012) reside no fato de as emoções humanas serem imprevisíveis, o que dificultaria a tarefa de moldá-las. Porém, Gustavo Pereira, citado por essa autora, propõe o uso das narrativas em sala de aula como forma de gerar sensibilização e posterior empatia. Em tais situações, mesmo que o/a aluno/a nunca tenha vivenciado determinados dramas e conflitos, poderá associá-los com fatos de seu cotidiano, de modo a despertar uma identificação com eles. No plano educacional, o que deve ser trabalhado na escola é a disposição emocional e não as emoções em si mesmas, pois estas são imprevisíveis à vida. Ao modificar as propensões à homofobia, por exemplo, podemos prevenir casos de *bullying*, preconceito e violência na escola.

1.2 Multiculturalismo e Educação Multicultural

1.2.1 Contexto geral

O multiculturalismo tem relação com as imensas e constantes transformações pelas quais passam hoje as sociedades de modo geral. As diferenças étnicas e raciais, culturais, religiosas, de classe social, idade, gênero e outras mais, separam pessoas e nações em guetos e segregações cada vez mais perturbadoras e irracionais, provocando conflitos nas mais distantes partes do mundo.

Os próprios termos multiculturalidade e outros como interculturalidade, educação multicultural, educação intercultural, diversidade são complexos, pois envolvem uma gama enorme de conceitos muitas vezes pautados no etnocentrismo de cada um e nas visões diferenciadas de mundo que têm as pessoas das mais distantes nações – física e culturalmente falando. A partir daí, alguns autores preferem a substituição de *multiculturalismo* por *interculturalismo*, por este designar a relação aí implícita e que poderia levar ao diálogo.

Os pesquisadores Cornwell e Stoddard – citados pela filósofa norte-americana Nussbaum (2005) – defendem o uso da palavra interculturalismo em detrimento de outros dois: multiculturalismo e diversidade. Compreendem os autores que este último termo não promove um debate crítico sobre as diferenças existentes nas sociedades. Ainda assim, o **multiculturalismo**, por sua vez, promoveria não apenas o reconhecimento das diferenças, mas também a existência dos pontos de conflito e diálogo dentro das culturas (Nussbaum, 2005).

Por outro lado, a Dra. Anne Onyekwuluje (2000, p. 67), ativista de direitos humanos do Movimento de Diversidade, considera o multiculturalismo como uma teoria que pode incorporar os pontos fortes, potenciais e as realidades diversas ou multiculturais de todas as pessoas, independentemente de idade, raça, classe e gênero¹⁰. A autora, aplicando o modelo de educação multicultural, reconhece que a educação desenvolve a consciência multicultural, sendo esse o primeiro estágio de um processo que continua com o contato e a integração

¹⁰ “Multiculturalism (...) is a theory that can incorporate the regardless of age, race, class, and gender”.
[Tradução livre nossa]

como formas de obter uma comunicação eficaz entre crianças de diferenças raciais e étnicas.

Peter McLaren declara paradoxalmente que o multiculturalismo é o “todo y al mismo tempo nada” (Kincheloe & Steinberg, 2012, p. 29), o que não nos esclarece muito. Um dos grandes teóricos do tema segundo os autores – McLaren – classifica quatro tipos de multiculturalismo: a) conservador (monoculturalismo); b) liberal humanista; c) liberal de esquerda; d) crítico. O primeiro apresenta o intento de universalizar a cultura hegemônica (branca) e está pautado em teorias racistas chegando ao seu auge nas apresentações, na Europa e América do Norte, de tribos africanas e indígenas nos famosos zoológicos humanos do final do século XIX e até meados do XX.

O multiculturalismo humanista liberal prega a igualdade entre todos os povos, inclusive intelectualmente falando e, como o próprio nome diz, preocupa-se com o ser humano, ou seja, para ele todos têm direitos iguais, independente de etnia ou de gênero. Já o multiculturalismo liberal de esquerda apresenta-se contrário ao anterior, pois reforça as diferenças de culturas para que elas assumam sua identidade como um protesto à tendência de homogeneização que há na sociedade atual. Se as diferenças existem, não podem ser escondidas ou ignoradas. Finalmente, o multiculturalismo crítico apresenta as lutas sociais por espaço e dignidade. Com resultados ainda tímidos, mas confiantes que haverá a tão esperada transformação social com melhores relações entre povos e nações de diferentes etnias, gêneros e classes sociais. Por isso a luta e resistência.

Na sociedade atual e multicultural, o que mais temos em excesso é informação, mas o que fazer com ela? Lobo (2008) afirma que no mundo globalizado o que nos falta é interpretar toda essa informação. A sensação de medo e insegurança da qual nos fala a autora, e que o mundo enfrenta após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos, reproduzidos, em Madri e na França, e sucedidos por outros mais nos põe e impõe uma retomada à reflexão da autora:

Nós vivemos em uma falsa paz que esconde uma guerra permanente: não só localizada em diferentes conflitos abertos resultantes da luta para manter os interesses geopolíticos estratégicos e a hegemonia global das superpotências, EUA, na cabeça, para preservar seu poder sobre as principais fontes de energia de petróleo e gás, mas na batalha diária contra a fome e o subdesenvolvimento, que travam milhões de vítimas privadas de todos os seus

direitos (Lobo, 2008, p. 42)¹¹.

Esse contexto geral e crítico torna-nos uns arredios em relação aos outros, num clima de desconfiança cuja tendência irá se intensificar se não tomarmos medidas que mudem a situação atual que nos está levando a um futuro cada vez mais assustador. O medo é um sentimento que paralisa e fecha seres que se denominam humanos, transformando as pessoas em autômatos acuados.

Carlos Drummond de Andrade (2007, p. 73), em seu poema Congresso Internacional do Medo, escreve que, em tempos de guerra ou de ditadura, o medo não poupa nem oprimido nem opressor e torna-se onipresente, podendo ultrapassar até a vida:

Provisoriamente não cantaremos o amor,
que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
não cantaremos o ódio porque esse não existe,
existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
depois morreremos de medo
e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

Esse sentimento estranho que toma conta de todos é gerado pelo clima de violência vivido por nós hoje, mas também pela impunidade que ganha corpo em países como o Brasil. Muitos se mostram pessimistas e céticos quando se enxerga a realidade estampada aí para todos verem e outros são considerados ingênuos e utopistas, aqueles “que ainda acreditam que a consciência e a vontade dos homens influenciam a transformação da realidade social” (Lobo, 2008, p. 45).

Isabel Lobo et al, Martha Nussbaum e Drobniewski demonstram em sua obra ser possível uma mudança de paradigma de um mundo frio e desumano para outro mais coerente e cuidadoso com o meio ambiente e menos injusto. Não perfeito ou ideal, porém mais equilibrado. A coerência refere-se aos recursos naturais que, uma vez esgotados, eliminarão da Terra a própria espécie humana. Essa revolução deverá acontecer a partir da educação, de uma humanização que só pode vir a nascer e se desenvolver juntamente com a criança na

¹¹ Tradução livre nossa do livro *Leer la Interculturalidad* (2008, p. 42).

escola (Adorno, 2000). Educar a criança para a multiculturalidade, eis o projeto a que nos propomos.

Em seu livro, Nussbaum (2005) expõe seu ideal de educação já mencionado, o qual coincide com vários estudiosos, professores, filósofos, sociólogos e demais profissionais que lidam com a educação do Brasil e no mundo. Ela chama a atenção para a ênfase na diversidade que

en los currículos de las escuelas superiores y universidades es, sobre todo, un modo de hacerse cargo de los nuevos requisitos de la condición de ciudadano, de los deberes, derechos y privilegios que le son propios; un intento de producir adultos que pueden funcionar como ciudadanos no sólo de algunas regiones o grupos locales, sino también, y más importante, ciudadanos de un mundo complejo e interconectado (Nussbaum, 2005, p. 25)¹².

Essa educação visa a formar cidadãos para lidarem com um mundo cuja migração impele milhões de pessoas de todas as etnias, religiões e culturas às partes mais distantes do planeta, devido a guerras, perseguições, fome, escassez de recursos e de trabalho, obrigando-as a se deslocarem de seus países de origem e a abandonarem suas casas e países em busca de sobrevivência e de condições mais dignas de vida a si mesmas e a seus familiares.

Uma vez que as universidades formam professores e os despejam nas escolas para preparar pequenos cidadãos, então perguntamo-nos: o que é um bom cidadão? O que ele deve saber para viver e conviver num mundo tão multicultural? Nussbaum nos dá a resposta, que é uma solução inteligente, diante do problema hoje da multiculturalidade: o diálogo que possa unir as mais distintas pessoas de diferentes origens, mesmo com culturas e religiões tão diversificadas. Nussbaum recorre ao conceito socrático de “vida em exame”, isto é, uma vida dedicada a procurar a virtude e a sabedoria, pois estas trariam a felicidade ao ser humano. A tradição da filosofia grega nos traz com Sócrates e Aristóteles, segundo a filósofa, as ideias sobre educação liberal e cidadania, as quais, mesmo tão antigas, continuam atuais, pois remetem à felicidade e liberdade, uma educação que “libera a mente da escravidão dos hábitos e o costume, formando pessoas que podem atuar com sensibilidade e agudeza mental como cidadãos do mundo” (Nussbaum, 2005, p. 27).

¹² Tradução livre nossa: nos currículos das escolas superiores e universidades é, sobretudo, um modo de assumir os novos requisitos da condição de cidadão, dos deveres, direitos e privilégios que lhe são próprios; uma tentativa de produzir adultos que podem funcionar como cidadãos não só de algumas regiões ou grupos locais, mas também, e mais importante, como cidadãos de um mundo complexo e interconectado.

Ao apresentar em sua obra a aproximação da filosofia com a literatura, a filósofa acredita que as obras literárias podem nos levar à imaginação e à visão de vidas distintas que nos despertam sentimentos desconhecidos e de empatia, fazendo-nos comparar nossas vidas com a dos outros – no caso, com a ajuda das personagens. Isso permite que o leitor possa reagir tanto com reflexões quanto com ações significativas individualmente e em sociedade, pois a linguagem empregada na ficção, rica de conotações, é especialmente apropriada para expressar a experiência mais íntegra.

Num de seus livros, *Poetic Justice* (de 1996), Nussbaum combina a Literatura e o Direito, analisando suas relações. Para ela, os futuros profissionais da justiça devem ter em sua formação acadêmica disciplinas como a Literatura a fazer parte de seu currículo. Em seu pensamento, advogados e juízes não podem agir fria e calculadamente, nem valorizar apenas bens materiais. Devem, pois, ter uma formação nas Humanidades, baseada em bons princípios, com leituras literárias que lhes desenvolvam potenciais mais sensíveis e de alteridade. A questão central dessa obra seria se a literatura faz do homem um ser melhor.

Na obra já citada de Nussbaum (2005), a autora defende um ensino – nas universidades – que forme o cidadão. Um cidadão leal, em primeiro lugar, a todos os homens e mulheres do mundo inteiro e, em segundo, leal a seus semelhantes, concidadãos de sua pátria e de seu grupo. A lealdade a que se refere a autora constitui-se na solidariedade humana, o sentimento de pessoas que reconhecem como prioritário o verdadeiro significado da vida humana em qualquer circunstância. Ver o outro em si mesmo, pois se está ligado a ele e ele a si, com suas fragilidades e fortalezas, estando ele aqui ou noutra lugar do planeta: esse é o “ideal clássico” do *world's citizen*, o cidadão do mundo, para a filósofa (Nussbaum, 2005, p. 28).

Para Drobniewski (2012, p. 14), seguidora das ideias de Nussbaum, a literatura tem-se constituído numa riquíssima fonte de compreensão das emoções: “La dificultad de trabajar con las emociones es que los filósofos se han interesado en la naturaleza de la emoción desde por lo menos Sócrates, y la literatura ha constituido por siempre una riquísima fuente de estudio y comprensión de las emociones.”. Através do abundante material legado pela literatura à humanidade, poder-se-ão *educar* nossas emoções, nosso modo de pensar, tornando-nos mais sensíveis aos problemas do outro, sendo para isso utilizadas as mais diferentes literaturas do mundo, não apenas as consideradas canônicas.

Hoje se dá uma maior ênfase na importância das emoções, pois sabe-se que estas potencializam antes de interferir nas capacidades cognitivas (Drobniowski, 2012). Ouvimos continuamente de nossos discentes que eles gostam mais de determinada disciplina, pois sentem afeição pelo professor de tal disciplina e aprendem mais facilmente aquele conteúdo disciplinar porque estão mais ligados afetiva e emocionalmente àquele professor o qual lhes parece mais sensível, agradável ou receptivo.

Drobniowski (2012) defende o pensamento de Nussbaum (2005; 2015): as emoções são um meio para alcançar a ampliação da racionalidade com o fim de cultivar a cidadania democrática. Nesse contexto, as emoções têm um papel preponderante, uma vez que proporcionam equilíbrio ao homem e/ou à mulher modernos/modernas, uma vez que se comportam hoje de modo racional em demasia, produtos que são do atual paradigma hedonista-capitalista.

Boaventura de Sousa Santos, citado por Pereira e Carvalho (2008), pontua que, apesar de estarmos vivendo hoje o paradigma capitalista, ele encontra-se em período de transição e em declínio em vista da decadência do “ pilar da emancipação no pilar da regulação”, segundo expressões de Pereira e Carvalho (2008, p. 46). Para estes estudiosos da obra de Santos, tal “transição paradigmática” envolve principalmente duas dimensões: uma relativa à epistemologia e outra à sociedade. A primeira constitui o modelo dominante da ciência hodierna e capitalista, num paradigma dominante; e a segunda tendência encaixa-se num padrão que está emergindo aos poucos, classificado como a filosofia de um conhecimento comedido e prudente, norteado a uma vida mais decente.

Diferente do modelo dominante, construído sob o esteio de uma sociedade capitalista, excludente, patriarcal, consumista, individualista e democrática – mas de uma democracia autoritária –, o “conhecimento prudente para uma vida decente” pauta-se em diversas qualidades relacionadas a uma vida digna e mais solidária (Pereira & Carvalho, 2008, p. 49). Foge ao padrão guiado pela racionalidade da vida em que há uma imposição do mercado atual, acima de todos os outros princípios e propõe o engajamento da sociedade, participando mais ativamente da vida política da comunidade em nível global e local.

Numa sociedade verdadeiramente democrática, o maior propósito – inclusive nas escolas – é

promover e proteger a democracia, sistema considerado mais próximo possível da justiça para todos. O professor Kenneth T. Henson (2015, p. 58) acredita que uma sociedade baseada nesse sistema valoriza a diversidade e requer a dissidência para manter-se vitalmente. Essa dissidência é um importante fator para se aprender não sobre teoria, mas a respeito da prática da diversidade. Henson (2015) frisa que os professores de escolas multiculturais devem ficar atentos aos alunos que provêm de mundos diferentes, uma vez que a falta de harmonia entre esses mundos/culturas causa constantes atritos para a maioria dos estudantes. As escolas brasileiras são predominantemente multiculturais e talvez, se observássemos essas diferenças – muitas vezes escamoteadas –, evitaríamos conflitos cada vez mais graves envolvendo as salas de aula.

Cada grupo ou cultura tem suas demandas e necessidades que podem ser mutuamente exclusivas, excludentes e conflitantes. Os conflitos nascem daí, do embate dos que desejam se impor. Cabe ao professor entender tais conflitos e aproveitar o que cada um desses grupos apresenta de interessante que possa enriquecer o outro, valorizando-o. Professores podem aprender com esses contextos complexos, entretanto devem evitar que um desses grupos se aliene ou que sua cultura seja ignorada, rejeitada, tornando-se uma “cultural discontinuity”, na expressão de Henson (2015, p. 58).

A saída pode ser o envolvimento dos alunos na construção e execução do currículo, envolvê-lo nessa empreitada: interligar currículo e prática e trazer o mundo discente (e de sua comunidade) para dentro dos muros da escola – uma instituição que nem deveria ter muros e grades. Só com o envolvimento pleno entre discente, docente e um currículo comprometido com a comunidade e a multiculturalidade é que se pode pensar em educação plena e multicultural, enxergando as necessidades reais dos educandos, diversas e complexas, típicas de alunos em condição de risco. Do contrário, alerta Henson, tais necessidades não serão atendidas e a escola estará fadada ao fracasso qual se vem desenvolvendo há tempos.

Toda vez que um aluno – de um grupo minoritário – tem um desempenho pífio na escola, a sociedade sofre. O máximo da produtividade humana requer tolerância e essa qualidade está em falta em nossa sociedade. É mister que aprendamos esta lição: sem a qualidade da tolerância, nossa sociedade simplesmente não sobreviverá. Os currículos, bem como os livros didáticos, muitas vezes apresentam estereótipos evidentes sobre minorias historicamente

discriminadas (Rosemberg, Bazilli, & Silva, 2003; Silva, 2005; Watthier, 2008; Rosemberg, 2010; Santos, 2014; Santos, Sposito, Casco, & Fernandes, 2015; Volkmer et al., 2015; Matos & Araújo, 2016), que retardam o processo de mudanças curriculares as quais deveriam tratar de questões étnicas e dos demais temas ligados a essas minorias (Henson, 2015).

O currículo deve, para esse professor norte-americano, não apenas promover a tolerância, mas desenvolver mecanismos para promovê-la e apreciá-la: apreciar a diversidade, eis o mote. Está certo que há discriminação e preconceito porque não conhecemos o outro. No momento em que me permito conhecê-lo, torno-me receptivo a olhá-lo, observá-lo, passo a entendê-lo e, num momento posterior, posso aprender a amá-lo. Cada grupo étnico deve aprender a valorizar as singularidades de outros grupos étnicos e todos os grupos devem ver a força que a diversidade oferece a cada nação (Henson, 2015).

A sugestão do professor é factível e favorável a uma sociedade mais fraterna e justa:

Good social and emotional programs are grounded in theory and research, teach students to apply emotional skill and ethical values in daily life, build connections between students and their schools, address the affective and social dimensions of learning, and involve families and communities as partners (Henson, 2015, p. 59).¹³

Uma escola que não se feche, que se abra à comunidade e a ouça, com um currículo que leve em conta a ética e a afetividade tão essenciais a todos, independentemente de classe, etnia, credo, gênero e faixa etária. Todos somos emocionais – até mais intensamente – e não apenas racionais. Por fim, o professor afirma que uma educação multicultural é mais que apenas uma reforma curricular que envolve sua reestrutura, precisa também incluir no currículo grupos étnicos e demais minorias como um todo. A questão proposta pelo professor é: reformar o próprio currículo, transformar a cada um de nós em agentes de mudança para uma sociedade verdadeiramente democrática (Henson, 2015, p. 60).

Ao estudar a história do multiculturalismo norte-americano, Helena Queiroz (2011, p. 79) fundamenta-se basicamente em dois livros: *Crítica da imagem eurocêntrica* (de Ella Shoat e Robert Stam, citados pela autora) e *Multiculturalismo* (de Andrea Semprini, também citado

¹³ Tradução livre nossa: Os bons programas sociais e emocionais baseiam-se na teoria e na pesquisa, ensinam os alunos a aplicar habilidades emocionais e valores éticos na vida quotidiana, construir conexões entre alunos e suas escolas, abordar as dimensões afetivas e sociais da aprendizagem e envolver famílias e comunidades como parceiras.

por Queiroz). Tais obras tratam o tema por diferentes prismas, apontando, porém, a mesma raiz do problema na história dos Estados Unidos. Shoat e Stam concebem a “trajetória do multiculturalismo de uma maneira transdisciplinar, com foco sobre o papel do discurso na formação das práticas coloniais”. Esse trajeto traz influências à história de toda a Europa. E Semprini (citado pela autora) estuda a diversidade pluricultural ocorrida nos Estados Unidos, derivada das levas de imigrantes, resultando na complexidade social com consequências trágicas a partir dos choques daí provindos.

Semprini enfatiza que as reivindicações quanto aos ideais igualitários e de justiça universais desde o Iluminismo nunca foram levadas em conta. Pelo contrário, a história oficial mostra os horrores ocorridos a partir do colonialismo, da escravidão e do genocídio para se formarem sociedades desiguais em todas as Américas – do Norte, Central e do Sul –, alicerçadas com muita violência e morticínio. Tanto nos Estados Unidos como aqui no Brasil a história é a mesma, povos indígenas habitavam o continente há milênios, sendo massacrados pelos estrangeiros e, em alguns pontos, sendo extintos.

E quais os motivos para os massacres e extermínio? Shoat e Stam enfatizam o que já sabíamos: ambição pelas riquezas, novos mercados que se abriam – e ainda se abrem hoje – e a subjugação dos povos mais fracos. Grandes contingentes multiculturais espalham-se pelo planeta a dificultar conflitos existentes há séculos. Na modernidade, existem oito civilizações, repartidas de acordo com a distribuição de poder que detêm: a ocidental, duas orientais (japonesa e confuciana), a islâmica, a hindu, a latino-americana, a ortodoxa-eslava e a africana (Huntington, 1997).

E o que há de diferente, na essência, entre tais civilizações são as visões diferentes acerca das relações humanas: entre Deus e o homem, entre o homem e seu grupo, entre este e o Estado, também entre pais e filhos e entre esposos. Há também as demais relações, envolvendo hierarquias, direitos e deveres, dependência e independência, liberdade e autoridade (Morgado & Pires, 2010; Huntington, 1997).

Com o efeito da globalização, tais civilizações tiveram mais contato entre si, havendo uma troca maior de informações com o conhecimento delas. Para amar algo ou alguém precisa-se conhecê-lo, mas nem sempre ao se conhecer algo/alguém deve-se obrigatoriamente amá-lo.

Com um contato maior entre os povos de diferentes nações, cresce a tomada de consciência das disparidades existentes, bem como de semelhanças entre tais nações, o que faz aflorar ódios, oposições e o desejo de contra-atacar (Morgado & Pires, 2010).

A educação intercultural é definida por vários autores citados por Morgado e Pires, todos simpáticos com a ideia de união na diferença, diálogo e alteridade: Ouellet, Leonard e Patrícia Davidman, Ana Contrim, citados pelas autoras, são os mais destacados. Ouellet (obra de 1991, referida também pelas autoras) entende que a educação intercultural precisará ser desenvolvida em diferentes grupos, quer majoritários quer minoritários, promovendo a interação entre eles, a fim de desenvolver em nível geral sentimentos de pertencimento e a conscientização para o diálogo e o respeito entre eles.

A educação intercultural constitui-se primeiramente no diálogo entre culturas diferentes que formam as sociedades pluriculturais a exemplo da brasileira. Em seguida, dá-se a conscientização de que estamos em um planeta cada vez mais multicultural e da necessidade de aprender a dialogar com pessoas das mais distantes nações com diferentes credos e costumes. Esse contexto nos obriga a refletir, a tolerar e a despertar para novas experiências que poderão ser enriquecedoras para ambos os lados. A partir dessa reflexão, enfim virá a ação para concretizarmos o respeito às diferenças e aos direitos humanos (Morgado & Pires, 2010).

A professora Tomé segue a mesma linha de raciocínio nossa em sua pesquisa feita com povos que vivem em Portugal há muitos anos (Tomé, 2014, p. 118). Para ela, mesmo que os ciganos tenham alcançado alguns direitos sociais, sua inclusão na sociedade portuguesa perdura dificultada pela falta de cidadania plena “por processos de estigmatização e de segregação socioétnica e por relações sociais discriminatórias”. Idêntico processo ocorre em relação à situação das sociedades indígenas no Brasil. Apesar das inúmeras leis que em tese os protegem, elas permanecem apenas no papel, pois suas terras, riquezas e culturas imemoriais continuam sendo saqueadas e a paz no campo tão desejada permanece uma utopia.

Lobo (2008, p. 49) também aponta o diálogo como saída a esses entraves ao desenvolvimento da equidade entre os grupos minoritários, bem como a necessidade de convivemos todos com dignidade e respeito aos direitos humanos, apesar da diversidade cultural. Para ela, “a

educação desempenha um grande papel para criar um marco de convivência intercultural, um cenário para um intercâmbio que enriqueça a todos”.

Não é fácil o diálogo entre diferentes, mas ele se torna possível frente à tolerância e à vontade de conviver pacificamente. Também não se trata de aceitar incondicionalmente o considerado comum e/ou absurdo a determinadas culturas – como a prática da clitoridectomia na África e em alhures –, ou concordar com tudo o que outrem diz ou faz, mas discutir suas razões, numa postura de abertura ao novo e desconhecido, conforme o ideário preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Defensora da ideia de uma escola cujo ideal seja a preparação para a vida, Lobo lembra que, para isso, deve-se ter em mente o foco em mudanças do educador bem como nas transformações pelas quais passa a sociedade pós-moderna. Sem o compromisso docente para uma real inovação e sua mudança de postura, não haverá reforma na escola mais crítica e preparada para o novo cenário de diversidade (Lobo, 2008, p. 55). Essa escola da qual nos fala Lobo lida sempre com o jovem, a criança e, portanto, deverá manter a chama da esperança, com otimismo e confiança no futuro desses jovens, exatamente como declarava Paulo Freire lá nos anos sessenta do século passado.

Ao se referir ao seu ideal, a autora lembra-nos de que essa *educação em valores* é uma tarefa de toda a sociedade, um esforço conjunto, uma

educación moral y sentimental de nuestros jóvenes hoy se nutre en demasiado grado de ciertos programas televisivos (...) Con ellos aprenden que el mundo es perverso, que no te puedes fiar de nadie y que lo más importante en la vida es tener dinero. (...) Puede la escuela llenar el hueco que ha dejado la familia? Cómo podemos competir, educadores y padres, con la influencia del poderoso medio televisivo, esa *dictadura en colores* en la expresión de Mario Benedetti, que, a pesar de sus enormes posibilidades estéticas y educativas, peor se usa éticamente? (Lobo, 2008, p. 60)¹⁴.

A influência da televisão e, acrescentamos, o cinema, a Internet e suas redes sociais, inundam

¹⁴ Tradução livre nossa: educação moral e sentimental de nossos jovens hoje [que] se nutre em demasiado grau de certos programas televisivos (...) Com isso aprendem que o mundo é perverso, que não podes confiar em ninguém e que o mais importante na vida é ter dinheiro. (...) Pode a escola preencher a lacuna que a família deixou? Como competir, educadores e pais, com a influência do poderoso meio televisivo, essa ditadura em cores na expressão de Mario Benedetti, que, apesar de suas enormes possibilidades estéticas e educativas, pior se usa eticamente?

as cabeças de crianças, adolescentes e jovens ainda em fase de formação moral, a incutir ideologias consumistas e hedônicas, colaborando para o desinteresse em sala de aula, como percebemos em nossa intervenção junto à escola pública de ensino fundamental, palco de nosso trabalho de campo. O que mais se expõe é a imensa violência glamourizada numa mídia irresponsável. Há um choque entre o que se veicula na mídia e o que ocorre nas escolas, causando confusão nas mentes dos estudantes e o que resta é o sentimento niilista em uma sociedade sempre mais individualista segundo Lobo (2008, p. 62). A contradição está no fato de a escala de valores escolares dizer que devemos ser solidários e amorosos com o outro, enquanto a sociedade que se estampa nos jornais e na mídia em geral é de guerras, genocídios, cercas eletrificadas para conter imigrantes, violência crescente contra grupos discriminados como mulheres, *gays*, índios, negros e outros mais.

A autora aponta procedimentos não manipuladores e doutrinários a exemplo de trabalhos em grupo, em vez dos individuais, nos quais o aluno tem a oportunidade de conhecer mais os outros colegas, podendo dialogar, argumentar, contra-argumentar, debater, aprender a ser crítico, mas respeitando o outro, para haver uma melhor compreensão de mundo em cada um deles. Tais propostas de ação poderão tornar os jovens mais atentos aos apelos sistemáticos com que são bombardeados pela mídia e sistemas políticos – e até religiosos – de seu/meu bairro, cidade, país ou comunidade. Todo esse arcabouço e arsenal “parece ser a melhor vacina contra os fundamentalismos e todo tipo de fanatismos religiosos, não somente os que procedem do mundo islâmico” (Lobo, 2008, p. 63).

A partir desse pensamento, Lobo propõe o trabalho nas escolas como um meio de colaborar para sua educação de valores, através da literatura, da arte, teatro, para a conscientização, também chamada de educação literária. Sugestões de trabalho que partem da literatura, sem deixar de lado as outras leituras, em busca da cidadania para todos a defender o texto literário como um instrumento de reflexão por excelência, “por sua densidade expressiva e capacidade de sedução e por seu poder socializante na aproximação ao conhecimento do mundo e na transmissão de códigos de conduta pode exercer uma valiosa contribuição na educação moral dos adolescentes” (Lobo, 2008, p. 64).

Para um trabalho de reflexão e conscientização, não vale qualquer título de obra literária, mas apenas aqueles com uma mensagem comprometida com uma educação literária ou educação

em valores, com a visão crítica da sociedade, engajada na luta pela mudança social e com a sensibilização de crianças e/ou adolescentes que estão numa faixa etária em que precisam de orientação para fazer suas escolhas com responsabilidade e temperança.

Educação intercultural ou multicultural? Ambas nos impõem o contato com outras culturas, nos forçam a um diálogo, mas, embora alguns autores divirjam em relação ao conceito de uma ou outra, o próprio prefixo *inter* ou *multi* exige uma diferença entre ambos. *Multi* provém do latim *multus* e significa múltiplo, variado, plural, numeroso. *Inter* igualmente vem do latim: *inter*, significando entre ou dentro. A palavra intercultural sugere contato entre dois pelo menos, com interferência e penetração.

Outros autores veem sensíveis diferenças nas duas expressões: educação multicultural e educação intercultural. Para Carlos Alberto Torres, citado por Stoer (2008, p. 186), a multiculturalidade norte americana reputa a três fatores: “primeiro, e sobretudo, uma educação anti-racista; segundo, um movimento social; terceiro, uma tentativa de transformação curricular específica”. Stoer, por exemplo, utiliza o termo educação inter/multicultural, justapondo os dois prefixos das palavras, ligando-as por barra, reportando a um só e grande conceito.

Para Morgado e Pires (2010, p. 57), ambas, a educação multicultural e a educação intercultural, de um modo geral são propostas de trabalho em sociedades multiétnicas – como a brasileira – “plurais e globalizadas, divididas por relações de poder, de afirmação identitária e de reconhecimento político e econômico do seu capital simbólico”, sociedades essas com graves problemas estruturais, sociais e econômicos e que só um enfrentamento poderá iniciar um trabalho de conscientização e de possível e futura mudança.

Em outro texto, Morgado (2010, p. 4) afirma que interculturalidade e multiculturalidade apresentam conceitos ambíguos e às vezes contraditórios. Segundo ela, a educação intercultural configura-se “como espaço de formação para acolher positivamente a diversidade em ambientes progressivamente mais heterogêneos do ponto de vista cultural”, casando-se bem com nosso espaço de trabalho e pesquisa.

No Brasil, onde coexistem e convivem pessoas e grupos de pessoas das mais variadas culturas, algumas ocasiões revelam conflitos. Ser um país multicultural não significa que seus cidadãos vivam de forma pacífica, uma vez que tais grupos nem sempre mantêm um diálogo

intercultural, principalmente quando se trata de pessoas de classes econômicas e sociais muito diferentes.

Morgado (2010) declara que o termo interculturalidade é usado quando se aplicam políticas públicas e sociais dirigidas a grupos culturais desprivilegiados. Trata-se de iniciativas educativas com o objetivo de promover o diálogo com setores reconhecidamente discriminados da sociedade. O curioso é que outros segmentos da sociedade, tais como imigrantes italianos, alemães, japoneses, chineses e demais, desde que migraram para terras brasileiras dificilmente sofreram algum tipo de preconceito ou racismo. Segundo o pensamento da autora, aplicar-se-iam ações educativas a países multiculturais (como o Brasil, com grandes contingentes de etnias indígenas e afrodescendentes), porém tais ações são, na maioria, tímidas e quase inexistentes. O brasileiro exclui e discrimina apenas as minorias desprivilegiadas; e é em cima delas que se deve fazer um trabalho de luta contra a opressão e a discriminação.

A partir de conceitos de autores como Candau (2006; 2013; 2016), Lobo (2008), Stoer (2008), Kincheloe e Steinberg (2012), Morgado e Pires (2013), Moreira e Câmara (2013), Henson (2015), situamos nosso trabalho no contexto multicultural, do multiculturalismo e da educação multicultural. O multiculturalismo é o reconhecimento de várias culturas fazendo parte de um todo que compõe uma nação, com divergências entre si mas também com um possível diálogo entre elas.

Promover uma educação multicultural é revelar as diferenças existentes no país (que foram ocultas por séculos de silenciamento, preconceito e exclusão), facilitar o diálogo entre elas, diminuindo suas discordâncias e dissentimentos. Para tal, nosso trabalho leva em conta o índio e sua cultura empregada na sala de aula através da Literatura Infantil. A literatura por si só, já leva a uma viagem multicultural, pois trata-se de uma incursão ao mistério, a um mundo diferente do nosso habitual e a um percurso ao desconhecido das folhas do livro. E a Literatura Infantil como tal – arte literária –, proporciona à criança e ao jovem um mundo novo cheio de aventuras por culturas variadas e inexploradas. Ao abrir um livro, abre-se também um universo de personagens com os quais podemos “conviver”, fazendo-nos refletir sobre pensamentos e saberes diversos e em épocas diferentes.

O estudo da educação inter e multicultural pertence ao campo político-educacional, centrado nos currículos implementados nas escolas e em ações pedagógicas, objetivando mudanças

reais de atitudes tanto individuais quanto coletivas. O conceito está atrelado aos tempos pós-modernos, à globalização e a suas consequências mundiais, como a migração em contextos variados – fuga de guerras, miséria, desemprego etc. – e a necessidade de convivência pacífica entre pessoas de nações diferentes.

O vai-e-vem de pessoas obriga-as, pela necessidade, a terem contato com culturas diferentes, forçando-as a se adaptarem a outros ritmos de vida e culturas desconhecidas anteriormente. Como as culturas não são estanques, sofrem continuamente influência das demais, bem como são também influenciadas por tais culturas. A diversidade hoje “é muito mais do que o conjunto das diferenças. Trata-se de uma construção social e cultural que é sempre perpassada por relações de poder” (Tonini & Oliveira, 2015, p. 56), no *continuum* próprio da vida.

O multiculturalismo relaciona-se com as mudanças que o mundo atual vêm experimentando. Abarca principalmente questões étnicas, diferenças religiosas e sociais, incluindo as de idade (adulto x criança), de gênero, as quais separam seres humanos em suas próprias nações, fazendo com que conflitos ocorram em contextos os mais variados, até mesmo os escolares como os *bullyings*, palavra conhecida há pouco por nós, brasileiros.

1.2.2 Contexto brasileiro

Vera Candau (2016, pp. 19, 20), ao estudar o tema Multiculturalismo/Interculturalismo desde 1996, assinala sua polissemia, apontando três perspectivas nesse âmbito: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista (também chamado de monoculturalismo plural) e o multiculturalismo interativo (ou a interculturalidade). O primeiro admite as sociedades hoje cada vez mais multiculturais, vendo a necessidade de assimilação de todas as culturas a se incorporem à cultura dominante e homogênea. O resultado disso é a negação, o silenciamento e o apagamento das minorias culturais. O segundo modelo reconhece as diferenças enfatizando-as, procurando buscar espaços negados para promover sua expressão. Porém, esse tipo de multiculturalismo diferencialista acaba por promover os “apartheids socioculturais”, dificultando a interação entre os diferentes de uma mesma sociedade e provocando conflitos. O último modelo é onde a autora se situa, com sua proposta de multiculturalismo interativo, com uma postura mais crítica e aberta ao diálogo intercultural, por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2016, p. 20).

Em uma sociedade plural como a brasileira, formada pela influência de diversas etnias e culturas, o modelo de ensino mais adequado é aquele que valoriza o pluralismo presente dentro da formação social brasileira. Por esse motivo, no artigo Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica, Candau (2013) afirma que observar os processos de multiculturalidade dentro do ensino e aprendizagem é voltar-se para a história do povo brasileiro.

Todavia, como bem sabemos, o processo de formação da sociedade se deu por meio da violência física e simbólica de etnias negras e indígenas. Assim, na discussão de práticas pedagógicas as quais visem focar o já citado pluralismo cultural presente no meio social brasileiro, é importante o cuidado com ações que apenas escamoteiam ou ainda intensifiquem os processos de desigualdade dentro de nosso atual panorama socioeducacional.

Nesse sentido, a autora faz questão de diferenciar a sua perspectiva intercultural de modelos multiculturalistas focados em assimilar os modos de ser historicamente prejudicados pelo pensamento hegemônico e de outros que reforçam as diferenças a ponto de criarem nichos culturais isolados uns dos outros, sem nenhum tipo denexo entre si. Candau (2013) opta pelo multiculturalismo intercultural, pois nesse pensamento as formações culturais são vistas como algo histórico e em constante contato e diálogo, mesmo que de forma conflituosa. Assim, a perspectiva intercultural

quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam didaticamente incluídas (Candau, 2013, p. 23).

Ser algo dialeticamente incluído no contexto representa promover uma educação multicultural focada no intercâmbio das variadas culturas dentro de nosso contexto social, bem como nas relações de poder nelas existentes e o modo como as identidades são construídas neste processo. Assim, no sentido de evitar o que a autora chama de um maior isolamento em *apartheids sociais* dentro de nosso mundo atual, é necessário que coloquemos suas posições em contato com as exposições feitas por Antônio Moreira e Michele Câmara em seu texto

Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica (Moreira & Câmara, 2013).

Para Moreira e Câmara (2013), é importante discutir o modo como o currículo escolar se mostra configurado, ou seja, em que os saberes hegemônicos se tornaram absolutos e não passíveis de questionamentos, não refletindo acerca dos processos identitários existentes dentro das salas de aula. Ao contrário, tais reflexões devem surgir nas escolas pois apontam para um passo político rumo a uma educação mais igualitária e justa para as diferentes vertentes culturais que frequentam as salas de aula.

Por meio do debate de temas ligados à identidade, os autores afirmam que devemos evidenciar para os alunos como neles próprios se mesclam aspectos de culturas dominantes e dominadas, podendo isso favorecer uma reflexão a qual leve à desconstrução de preconceitos de toda ordem.

O foco na identidade no âmbito da educação revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (Moreira & Câmara, 2013, p. 39).

Desse modo, revela-se dentro do processo educacional a construção não harmônica da identidade do ser, algo já delineado por Zygmunt Bauman (1998, p. 17) quando se refere aos *outros seres humanos* que são tratados como “sujeira” ou cidadãos inferiores. No processo de formação da identidade dentro do contexto educacional, o sujeito aprendente para de isolar as relações humanas em “nós e os outros” para perceber existir nele mesmo elementos que outrora considerava estranhos e externos a si.

Portanto, cria-se a possibilidade de discutir como formas predeterminadas de ser e não ser, fixas no consciente coletivo, fundamentam relações de poder e preconceitos, os quais são derrubados em uma perspectiva multiculturalista e intercultural voltada ao entendimento dos processos de opressão de todas as formas. Por isso, Candau (2013) defende a tese de ser a

escola um espaço privilegiado para o fomento de uma educação intercultural, mesmo não devendo ser considerado o único lócus para tanto.

Outro ponto importante mencionado por Moreira e Câmara (2013) e citado também por Candau é a possibilidade de as aulas de leitura serem campos privilegiados para a ressignificação de pensamentos basilares para preconceitos e valores opressores, pois usando um estudo de Câmara feito em 2005, foi possível aos autores a seguinte compreensão: em que medida as salas de leitura contribuíram para a reconstrução das visões de raça, gênero e sexualidade dos alunos?

Justifica-se, assim, o uso de oficinas de leituras com textos oriundos dos povos da floresta – nossos ameríndios – como proposta didática multicultural, pelo fato de o contato com a literatura produzida por tais populações promover, com a mediação do professor, um pensamento crítico por parte dos alunos no tocante à igualdade, o direito à diferença e as opressões sofridas por minorias, em especial as étnicas, devido a questões culturais.

1.3 Os Estudos Culturais

1.3.1 Néstor Canclini e as Culturas Híbridas

Para tratar do tema das questões culturais, o argentino Néstor Garcia Canclini (2015), na introdução de sua obra *Culturas Híbridas*, traça um interessante panorama sobre a sociedade e cultura das Américas, apresentando conceitos como o de hibridização, que diz respeito à combinação de práticas ancestrais com estruturas modernas para originar novos tipos de objetos estéticos. Nesse contexto, podemos classificar a literatura – escrita – indígena como hibridizada, pois é oriunda da tradição oral combinada com a indústria literária.

Falando em específico do contexto latino-americano, o antropólogo salienta que a cultura dessa região é extremamente miscigenada, porque fruto de tradições indígenas e cristãs combinadas com o pensamento moderno. Exemplificando essa proposição do pensador argentino, podemos perceber, nas grandes cidades americanas, a convivência de uma arte *erudita* juntamente com artesanatos indígenas ou camponeses. Esse posicionamento adotado por Canclini é de extrema importância em um cenário como o nosso, onde a cultura popular é vista com preconceito e há uma tentativa midiática de minimizar a participação indígena na formação da cultura e identidade nacional.

O preconceito contra a cultura indígena, segundo o autor (Canclini, 2015, p. 165), está presente até mesmo na escola – um ambiente que deveria combater esse tipo de comportamento e promover a equidade social – através de atitudes como comparar a criança que transgride as normas com um selvagem ou classificar o horário do recreio como “hora dos índios”, práticas comuns em países como a Argentina e que contribuem de maneira decisiva na manutenção de preconceitos absolutamente ilógicos, porque a cultura das Américas é um amálgama das tradições indígenas e europeias.

Canclini (2015) também observa o viés político envolvido na seleção dos mitos nacionais cuja identidade de uma nação está diretamente ligada a determinados símbolos de união de cada país. Entretanto, salienta que a escolha dos mitos e rituais que serão adotados como representação da coletividade está vinculada a interesses das camadas de elite, que frequentemente relegam a segundo plano heranças negras e indígenas, como as de nossa cultura, adotando padrões e valores importados, em detrimento dos atributos populares e originalmente brasileiros.

Os grupos hegemônicos nos países da América Latina elaboraram artifícios para valorizar apenas os elementos europeus na constituição das identidades nacionais, apesar da resistência de alguns segmentos sociais e mesmo quando símbolos da cultura indígena foram incluídos no repositório cultural. A posição delegada a esses saberes é de uma categoria marginal e subalterna, vista como valores simplórios e exóticos, mero folclore. Canclini também reitera as palavras de Benjamim, de que “todo documento de cultura é (...) um documento de barbárie” (Canclini, 2015, p. 191), haja vista as lutas sangrentas que ocorrem no interior das sociedades, visando a supremacias de toda ordem e, em geral, os registros históricos privilegiando os vencedores, dando ênfase a sua versão do conflito.

O antropólogo argentino também chama atenção para o descaso com que a cultura dos camponeses ou índios é mal vista pelas classes dominantes dos países latino-americanos. Ele exemplifica o *folk*, acolhido como exótico e por isso valorizado, entretanto, em nenhum momento, houve interesse em conhecer ou entender seu contexto de produção. Transportando essa assertiva para a conjuntura brasileira, refletimos sobre a arte indígena, que é apreciada como folclórica, no entanto jamais a sociedade buscou entendê-la ou tomar ciência das

dificuldades vividas pelas diversas etnias indígenas que lutam e sempre lutaram para sobreviver diante da usurpação de suas terras e riquezas.

O papel negativo da mídia no cenário da América Latina também é enfatizado por Canclini (2015), uma vez que ela age de modo sensacionalista diante dos fatos, sem propor reflexão, influenciando negativamente os setores mais carentes que têm como única fonte de informação as notícias veiculadas no jornalismo escrito e televisionado. Essa afirmativa ressalta a importância de, na escola, local de importante interação, promoverem-se discussões/debates acerca dos problemas sociais e também sobre os discursos hegemônicos veiculados nos meios de comunicação.

O crítico analisa práticas muito comuns nos países latino-americanos, tais como ir ao médico, mas também frequentar os curandeiros, ou em uma abordagem mais regional, adotar práticas religiosas ocidentais combinadas e hibridizadas com ritos caboclos. Nas palavras de Canclini (2015, p. 348), esse é um modo “transnacional” de ligar dois mundos com distâncias abissais. No cenário amazônico, essa realidade é muito evidente na presença das benzedadeiras – frequentemente procuradas para curar diversos males com suas mezinhas –, parteiras, no ritual dos banhos de cheiro para dar boa sorte ou nos mitos como o de D. Sebastião, que misturam a cultura europeia e indígena.

Canclini (2015) não se furta a apresentar sugestões para a adoção de uma arte verdadeiramente democrática na América Latina, que propicie igualdade de espaço ao erudito e ao popular, assim como pensa Benjamin. Uma arte que possa representar todos os diversos segmentos populacionais que compõem esse grupo de países tão multiculturais. Para isso, o autor sugere que sejam reelaboradas as formas artísticas e que se possa valorizar o híbrido como expressão autêntica das populações latino-americanas, uma vez que a história desses povos está diretamente ligada à mescla de culturas diversas.

1.3.2 Homi Bhabha e o discurso anti-colonialista

Homi Bhabha (2013, pp. 20, 21), em *O Local da Cultura*, esclarece que as minorias historicamente destituídas de poder ocupam os “entre-lugares” e estão em um processo complexo de busca por legitimação e reconhecimento de seu valor enquanto grupos sociais. Essa aceitação não é uma tarefa fácil de ser vencida, uma vez que depende de uma negociação

constante na tentativa de ter seu papel, enquanto componente cultural, valorizado. Na atualidade, as culturas estão em constante contato, misturando-se, modificando-se e, nas palavras do autor, hibridizando-se, cabendo a nós, enquanto cidadãos pós-modernos, adaptarmo-nos a fim de melhor conviver com as diferenças.

O cenário mundial contemporâneo evidencia o intercâmbio constante de migrantes, motivados por guerras, fome ou melhores condições de vida. As narrativas dessas personagens da vida real, que vivem como estrangeiras e precisam adaptar-se a realidades de países diversos do seu – ou ainda as vivências dos índios que lutam por condições de respeito e igualdade dentro de seu próprio país – estão profundamente inseridas nos grandes debates atuais e é essa questão que merece conquistar seu espaço dentro e fora da academia.

O filósofo Bhabha (2013) fortalece o argumento de que as relações pós-coloniais de exploração, violência e inferiorização vividas pelas sociedades “colonizadas” são memórias vivas de um período que o ocidente gostaria de esquecer, porque trazem os ecos de práticas de escravização que não se encaixam no novo cenário mundial. Entretanto, o autor salienta que as narrativas dos povos oprimidos precisam ser divulgadas e debatidas, o silêncio acerca das situações aviltantes experimentadas pelas sociedades colonizadas precisa ser combatido e a publicação de suas narrativas de resistência representa um estímulo para todos que experimentam situação semelhante.

Com seu livro, o crítico indiano (Bhabha, 2013, p. 329) endossa o pensamento de Fanon (1968) sobre a relevância de oportunizar aos povos subjugados condições de celebrar seus costumes e tradições, bem como de propalar suas narrativas ancestrais, porém faz-se necessário evitar o fetichismo e a criação de estereótipos relacionados às práticas culturais diversas das que são realizadas pela maioria da população, pois do contrário corremos o risco de fortalecer a ideia de cultura como algo homogêneo. Cabe salientar também que no contexto de hibridismo cultural que estamos vivendo, tanto oprimidos quanto opressores foram influenciados culturalmente no momento em que travaram contato.

Um ponto crucial é a importância da arte como veículo de denúncia das práticas abusivas de poder destacado por Bhabha (2013, p. 109), que chama atenção para as possibilidades que o cinema oferece hoje, enquanto linguagem acessível ao grande público, ao apresentar outra

versão de fatos cristalizados no imaginário. Como exemplo apontaríamos o “descobrimento” do Brasil. Segundo o autor, utilizar as práticas culturais como forma de protesto e desmascaramento de injustiças é um meio eficaz de conseguir a visibilidade da sociedade.

A literatura tem importância capital como difusora dos discursos dos povos colonizados, uma vez que ela foi utilizada pelos opressores como veículo de propaganda de ideologias racistas, machistas e heterossexuais, e esse momento sugere uma mudança de perspectiva. Nesse contexto, as narrativas oriundas de escritores ameríndios brasileiros têm sido essencial na divulgação e conseqüente valorização de sua cultura. Nossa pesquisa acredita no valor do texto literário como meio de amenização do preconceito.

Bhabha (2013) também reforça o papel da crítica na tarefa de discutir os pontos de contato e o hibridismo social contemporâneo, pois não podemos falar em culturas dicotômicas e isoladas. Os pontos de interseção são evidentes e as influências de uma sociedade na outra têm sido bastante discutidos na academia. A valorização de um discurso que privilegie o heterogêneo (o outro, o índio) é um passo importante no sentido de abraçar as diferenças e abolir o preconceito.

O autor reitera a importância da teoria como evento discursivo de mediação entre visões antagônicas, a exemplo da impossibilidade de aplicação dos saberes teóricos na práxis política. Esse ponto de vista deixa claro que o autor indiano visualiza o saber crítico como atuante na esfera social, não se limitando aos discursos e debates acadêmicos, visto que em um momento como o nosso, no qual as minorias buscam reconhecimento e valorização de suas influências na formação cultural das nações, é essencial conscientizar criticamente o público em geral, para que através dessa reflexão possamos atenuar os preconceitos de toda ordem experimentados por aqueles vistos como diferentes.

Sobre política, Bhabha (2013, p. 100) reforça a seriedade com que o tema deve ser tratado, pois sabemos que não há um sistema político vigente que não apresente falhas, e que todos os grupos/organizações governamentais defendem seus próprios interesses. Entretanto, o debate é salutar no sentido de proporcionar aos cidadãos de modo geral uma oportunidade de racionalizar suas opções políticas e também se mobilizar para modificar as situações que não

estão adequadas às necessidades da maioria, pois enquanto o pensamento de que “política não se discute” continuar imperando, estaremos sempre à mercê de governos inescrupulosos.

O discurso usado a serviço da opressão é reforçado por Bhabha (2013, p. 117), ao conferir ao estereótipo a função de cristizador de visões negativas sobre etnias. Ele cita o imaginário criado em torno dos africanos acerca de sua liberdade sexual, um padrão extremamente próximo ao que foi (e é) atrelado às mulatas brasileiras, que são vistas como objetos sexuais no imaginário de muitos estrangeiros (Eni Puccinelli Orlandi, 2008). A arbitrariedade desse tipo de discurso vinculado pela política colonial é destacada pelo fato de não haver nenhuma prova científica que advogue a favor desse tipo de rótulo.

Sobre o discurso colonial e suas estratégias de dominação, Bhabha comenta a engenhosidade da manipulação dos aparelhos ideológicos, no sentido de veicular ideias de superioridade do colonizador, e da necessidade de manter em separado os bens culturais que seriam consumidos por colonizados e colonizadores. No Brasil, temos exemplos da influência da mídia como intensificadora de opiniões errôneas acerca dos povos indígenas, não divulgando as lutas para manter seus territórios e incentivando ideias de que os índios são hoje capitalistas ou aculturados.

Por fim, o filósofo indiano esclarece sua esperança (que ele chama de crença) no futuro: não é necessário apenas mudar a forma como contamos a história, mas também transformar nossa percepção sobre o significado da vida – uma existência que pode se dar nos mais variados locais do globo. Pensar no que significa ser cidadão dentro das mais diversas culturas nos tornará mais empáticos com aquele que nos é estranho, diferente ou estrangeiro. E, a partir dessa empatia, transformar-nos-emos em pessoas melhores.

Capítulo 2 - Reflexões sobre a origem do preconceito no Brasil

2.1 Todorov e o aniquilamento do outro

Aristóteles, em *Política* (2006), dizia haver pessoas que nascem para serem livres e senhores, e também outras que têm o destino traçado: serão escravos porque constituem-se não como homens de direito, mas seres inferiores. Todorov (2003), em *A conquista da América*, nos dá, com riqueza de documentos, sua versão de um acontecimento inusitado e, indubitavelmente, o fato mais extraordinário da história da Europa: a “descoberta” do “outro” no Novo Mundo. Jamais ocorrera semelhante sensação de estranhamento em relação a outrem, no caso, os índios americanos dos quais não se sabia nada. Tendo como espaço a Meso-América, retrata a percepção espanhola desses novos tipos humanos – ou *nem tanto*.

Colombo descobre, estimulado pela leitura de Pierre d’Ailly, que o paraíso é aqui na terra, para além do Equador. Empreende, então, a viagem que o trará – equivocadamente – às Índias. Todorov (2003, p. 7) aponta o ano de 1492 como o marco do início da era Moderna, enquanto que no século seguinte, o XVI, iria acontecer “o maior genocídio” sem precedentes na história humana. Impulsionado pela sede de riqueza – a Espanha, pobre que era antes, torna-se o reino mais poderoso da Europa de então, graças ao ouro asteca – e pelo desejo de impor a religião cristã aos índios americanos.

As *gentes nuas* sem lei nem armas apenas faziam parte da paisagem, assim como as árvores, os pássaros, de acordo com os registros iniciais de Colombo, que não aceita a nudez indígena, com suas firmes convicções cristãs de que apenas Adão e Eva viviam nus antes de serem expulsos do paraíso. Para o conquistador, todos os índios são iguais e, culturalmente, tábula rasa. É apenas um curioso em relação aos americanos; aprecia-lhes a cor da pele quanto mais ela se parecesse com a sua, diga-se clara. Amamos o outro à medida que nos identificamos com ele.

Colombo julga os índios estúpidos porque trocavam um pedaço de tigela por uma moeda de ouro (Todorov, 2003). Na realidade, não entende que os valores são designados de acordo

com padrões sociais, e o metal precioso não tem valor em si mesmo, mas apenas numa sociedade mercantilista, como a europeia. O filósofo Todorov observa duas tendências em relação ao colonizador, que existem desde aqueles tempos até os atuais. A primeira vê o índio igual, em direitos e deveres, ao colonizado, devendo, pois, este ser assimilado ao colonizador, desde que adote seus costumes. A segunda o admite apenas como inferior ao europeu, vendo-o como não humano.

A simpatia que Colombo sente pelo índio, esclarece-nos Todorov, o faz levar alguns índios para a Espanha, como objeto exótico, a fim de que aprendam sua língua e costumes, para depois servirem de intérpretes aos religiosos, adotarem sua fé, construir cidades e usarem roupas. Entende ele que se tratam de pessoas que se converteriam facilmente ao cristianismo não pela força, mas por livre e espontânea vontade, uma vez que eram predispostos *naturalmente* à fé cristã: viviam em comunidade e amavam-se uns aos outros conforme ensina a Santa Igreja.

Todorov (2003, pp. 62, 67) questiona o espírito *cristiano* de Colombo em uma de suas cartas à realza espanhola: “Com 500 homens Vossas Altezas podiam dominar todos eles e fariam deles o que quisessem”; ou ao desejar que as naus que viajavam da Europa à América transportando animais de carga voltassem repletas de índios escravos, mesmo que muitos deles morressem como morriam os negros nos navios negreiros que vinham para o Brasil; ao se reportar aos índios como cabeças de gado consoante o trecho: “trouxeram sete cabeças de mulheres, jovens e adultos, e três crianças [indígenas]”. Ou ainda referindo-se às mulheres indígenas, algo mais do que simplesmente índios homens, sofrendo, portanto, violência duplicada¹⁵.

Os espanhóis concebem os índios sob dois prismas incongruentes: (a) o *bon sauvage* rousseauriano, principalmente quando estão *bem* distante deles, (b) a besta imunda que precisa ser escravizada. Por quê, questiona-se Todorov, e ele mesmo responde: as duas perspectivas têm em comum a mesma base: os colonizadores não admitem a si próprios que o índio é um ser humano como outro espanhol qualquer, digno de direitos, mesmo sendo um ser

¹⁵ Já virou chavão no Brasil a expressão “Sofre-se por ser mulher, negra e pobre”. Igual sentido para a mulher indígena. O preconceito é o mesmo, porém duplo, triplo...

diferenciado em sua cultura. O autor (2003, p. 69) constata que Colombo, descobrindo a América, não descobre os americanos, porque não se esforça em conhecê-los nem em compreendê-los.

Os padres europeus (guardadas algumas exceções: Las Casas, Sahagún e, mais tarde, Vieira) consideram apenas a liberdade do europeu ao catequisar os índios mas não a destes, que jamais poderiam ensinar os preceitos do Popol Vuh àqueles. Sacrificar vidas humanas – astecas – para os espanhóis é tirania, porém o massacre perpetrado por estes contra os índios não o é. E embora os europeus, levando-lhes toda a riqueza e dando em troca a religião, o ponto de vista dos índios sofre influência de seus conquistadores e algozes.

O livro de Todorov constitui um verdadeiro tratado sobre a alteridade quando, dentre outros momentos, afirma que não devemos impor nossa vontade ao outro, pois isso implicaria concebê-lo como coisa, algo à parte do que temos como a humanidade na qual nos incluímos. O filósofo considera que todo estudo sobre o outro deve obrigatoriamente englobar a semiologia, disciplina admitida somente em relação ao outro e com este, pois a própria linguagem só existe porque o outro também existe.

Os seres divididos retratados por Todorov (2003) comparam-se com muitos dos convertidos ao cristianismo vindos então para a América ou com certos religiosos aqui aportados. Alguns destes, ao conhecerem os costumes e língua indígenas em profundidade, acabaram por se impregnarem com tais ideologias de vida. Certos sacerdotes já nem se preocupavam tanto em convertê-los, mas em assimilá-los e à sua cultura, tanto indígena quanto espanhola, ambas sofrendo influências mútuas. Nós conhecemos o outro por meio de nós mesmos, assim como nos conhecemos (a nós próprios) através do outro, declara o filósofo, referindo-se a uma fórmula de Chauveton do século XVI.

Esses seres divididos, que perderam sua terra natal, sem terem recebido verdadeiramente outra para amar, vivem, pois, em “dupla exterioridade” (Todorov, 2003, p. 364), lembram, de alguma forma, personagens hibridizados como o seminarista indígena de Darcy Ribeiro, em *Maira*, que, confuso, não se decide se quer ou não ser padre. Essa ambiguidade, vivida por personagens e seres reais, que saíram de sua pátria mãe como o próprio Tzvetan Todorov, Frantz Fanon, Stuart Hall, Homi Bhabha e outros, conhecem em profundidade o sentir-se

estrangeiro, como Paulo Freire o foi por certo tempo. Percebemo-lo ao ler suas obras, pois nelas retratam um sentimento só deles, um *entre-lugar*, de um eterno forasteiro e, às vezes, a angústia ao expor suas ideias acerca da alteridade.

Darcy Ribeiro nos dá outro exemplo desolador desse sentimento dividido que experimenta o índio, em outra obra: *O povo brasileiro* (D. Ribeiro, 1995). Os padres salesianos, ao empreender um trabalho de catequização e ocidentalização dos índios, no rio Negro, resolveram reunir crianças de várias etnias dentro de suas escolas a fim de desindianizá-las¹⁶. O resultado catastrófico foi que não conseguiram seu intento, mas apenas que as crianças se tornassem jovens marginalizados e impotentes, sem saber como se portar, pois não se sentiam nem índios, tampouco civilizados, vivendo por lá, tristes e degradados.

Ser diferente, proclama Todorov (2003, p. 364) [Grifos do autor], é necessário, assim como manter “um diálogo em que ninguém [tenha] a última palavra, em que nenhuma das vozes [reduza] a outra aos *status* de um mero objeto, e no qual se tira vantagem de sua exterioridade ao outro”. É preciso descobrir o outro sem apagá-lo, silenciá-lo ou transformá-lo em coisa – com o qual obtinham ouro ou prazer, como faziam os primeiros espanhóis que chegaram à América.

2.2 Orlandi e o discurso da “descoberta”

Após o percurso pela “descoberta” da América com Todorov, seguimos rumo à Terra das Palmeiras ou *Pindorama*, como foi designada pelos índios da costa baiana em Santa Cruz de Cabrália e como hoje se denomina o pedaço de terra – de onde foram escorraçados – a que aportaram os navegantes portugueses. A influência religiosa que observamos nos nomes Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz antes de chamar-se Brasil já nos remete a um dos objetivos a que vieram os europeus ancorar em terras brasílicas.

Pero Vaz de Caminha inaugura, com sua Carta, o discurso *das descobertas* acerca do Brasil e de sua gente, e nele descobrimos apenas vestígios de tomada de posse, segundo a estudiosa Eni Puccinelli Orlandi (2008, p. 18). Desde aquele momento, nos idos 22 de abril de 1500,

¹⁶ Desindianizar constitui o que Ribeiro chama de fazer “a ruptura das relações da velha transmissão de pais e filhos” (D. Ribeiro, 1995, p. 146).

esse discurso domina os brasileiros e sua história, construído principalmente pelos europeus daquele tempo, mas que se estende até hoje, reeditado sucessivamente desde o século XVI. Em sua obra *Terra à Vista*, a autora, analisa como as falas de missionários capuchinhos, jesuítas e demais padres europeus foram responsáveis por definir esta nação e os que nela habitam, construindo o imaginário social brasileiro.

De tais discursos resulta o mais intenso, que é uma *marca de nascença*: o discurso colonial, incumbido de apagar de nossa história verdadeira o índio e sua importância cultural, de silenciá-lo oprimindo-o como forma de usurpar suas terras e o que poderia vir delas. O resultado é que até hoje impregnou-se eternamente em nós uma *essência* de país colonizado. Somos apontados como seres sem história e singulares culturalmente, nossa história é anulada, resultando em seu lugar uma cultura, sempre tida como exótica (Orlandi, 2008).

A autora afirma que, se há sujeito é porque há discurso, sendo que em todo discurso a ideologia está entranhada. Ela entende a ideologia (Eni Puccinelli Orlandi, 2008, p. 44) “como a direção nos processos de significação, direção essa que se sustenta no fato de que o imaginário que institui as relações discursivas (em uma palavra, o discurso) é político”. As situações têm de ser interpretadas e todos nós as decodificamos obrigatoriamente, mas não de qualquer jeito, precisa haver *determinada* interpretação, não outra, imposta pelo poder reinante. Os sentidos daí decorrentes fazem parte da história nacional e, repetidos até a exaustão, são cristalizadas, constituindo naturalmente nossa história.

Numa relação com outrem é possível explicar-se tudo: o sujeito e o sentido, sendo que nessa dialogia há implícito o conceito de “heterogeneidade constitutiva” (Orlandi, 2008, p. 45), colhido pela autora na obra de J. Authier de 1984, ou seja, que dentro do discurso do sujeito o outro está constituído. Portanto, todos os discursos comprovam a existência de uma relação com o outro, assim como outros discursos em si, não necessariamente concordantes ou discordantes.

É pelo discurso que Orlandi nos fala dos conceitos que formamos em nosso imaginário acerca do outro e da diferença. Nossas palavras estão cheias de significados que temos sobre nós e os outros e aí se inclui o tema que nos interessa: a heterogeneidade ou alteridade. A relação com o outro nem sempre comunica satisfatoriamente, contaminada por aspectos inconscientes e

ideológicos atuando em nossas falas. Por isso que o sentido é muitas vezes *descontrolado*, influenciando “o discurso das descobertas”¹⁷ que, segundo Orlandi, tenta controlá-lo, repetindo-o incessantemente (Orlandi, 2008, p. 51).

Tais discursos repetidos propositalmente agem na (re)produção de outros discursos como forma de assujeitamento, fortalecendo-se e fincando-se no imaginário e na história a ponto de ficarmos confusos em relação a nós mesmos e, então, nos perguntamos: quem somos nós, brasileiros? E quem vai falar de nós é o estrangeiro, uma vez que construiu um conceito sobre nós, ao ler as crônicas do descobrimento, num processo de apagamento do outro – no caso, o brasileiro. Um outro que é excluído, sem história e identidade. O europeu é o nosso outro, embora não se veja assim, mas apenas como o “centro” (Orlandi, 2008, p. 55).

A autora trabalha em seu livro com a concepção que foi elaborada acerca do brasileiro através do discurso do descobrimento, do colonizador. Um discurso ervado de sentidos de exclusão e preconceitos, que, porém, se cristalizaram ao longo do tempo em nossas cabeças brasileiras que pensam como os europeus ou como eles querem que pensemos. Discurso – sem história – que tem uma *marca de nascença*: de termos sido e sermos para sempre um país colonizado. Eis nossa ideologia, criada e fixada em cima de discursos partidos de 1500.

Esse discurso, nos lembra Orlandi (2008), que conta sobre a origem do Brasil e omite a nossa história, é o mesmo discurso dos missionários catequistas. Nele se observam as marcas dominantes da ciência, do saber constituído, nas descrições das gentes daqui (índios, negros etc.), de fatos acontecidos, dos lugares visitados e das línguas indígenas, estabelecendo-se os processos de dominação nas relações entre colonizador e colonizado. E tais relações sempre deixaram vestígios da hierarquia imposta, mesmo após o período de colônia.

Desde aqueles tempos até hoje, o brasileiro não é definido pelo próprio brasileiro ou pelo discurso do Brasil, mas sim através de um discurso estrangeiro *acerca* do Brasil (Orlandi, 2008). A subalternidade do índio – e do negro – foi passada ao brasileiro por meio de diversas violências, sutis ou não, porém a mais eficiente e virulenta constitui-se pelo silenciamento. A

¹⁷ Orlandi cita dois: “O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral” e “Nessa terra, em se plantando, tudo dá” (2008, p. 50, 51).

mordança que atinge reflexos até hoje¹⁸. O poder, diz a autora, para lá de fazer silenciar, pode ser exercido através do silenciamento.

O silenciamento se faz pelas ações do sujeito indígena e por sua própria existência: ele simplesmente não existe, não enquanto sujeito (cidadão) para o governo brasileiro do *branco*, o qual apaga a pessoa do índio como uma das grandes parcelas representantes de nossa cultura. Tal apagamento de uma cultura original e verdadeira se produz há séculos por meio de procedimentos hábeis como a “violência simbólica” instituída pela linguagem e seus discursos convincentes (Orlandi, 2008, p. 66). Uma delas presenciamos na sala de aula: no discurso apreendido – por muitos brasileiros aqui e acolá – que nos apareceu nas vozes das crianças entrevistadas.

Luci Bernardi e Luzane Bernardi (2017, p. 73) estudaram dois grupos de estudantes indígenas da etnia Kaingang e seus conflitos identitários. A luta para preservar sua cultura ancestral e milenar é uma constante, pois eles precisam ajustar-se à cultura acadêmica tradicionalmente branca. Para os acadêmicos indígenas, “aprender o Português dos brancos tornou-se, (...) uma condição de sobrevivência; e ainda, o contrato cultural estabelecido com o branco ao longo da história funcionou, e ainda funciona, como mecanismo de apagamento”.

Ao repetirmos que *os portugueses descobriram o Brasil*, deduzimos que não havia ninguém neste solo, excluímos os índios e colocamos os portugueses como nossos antecessores. Somente eles. O máximo que havia eram seres primitivos que depois tornaram-se *objeto* de catequização, havendo, pois, uma quebra, um corte histórico que, abruptamente, transforma o índio em brasileiro. O fato é que desde o começo nossos índios são riscados, apagados da história e de nossas mentes, enquanto seres de verdade, constituídos de racionalidade, emoções e materialidade.

Para Orlandi (2008, p. 67), três causas cooperam para o apagamento da identidade dos índios brasileiros: “A ciência, a política social e a religião se apresentam como três modos de domesticar a diferença: a primeira pelo conhecimento, a segunda pela mediação e a terceira

¹⁸ A lei da mordança ou Programa Escola sem Partido: o projeto de Lei no 867/2015 tramita atualmente e obriga professores a se manterem neutros em relação a uma posição política, ideológica (ou religiosa) no ambiente escolar.

pela salvação (catequese)”. O índio não tem direito a ser diferente, a ter uma cultura ou língua diversa, tampouco a ter sua cultura incluída na identidade brasileira. Só o que se vê pela Ciência é um *objeto* observável cuja cultura pode ser examinada por indigenistas, a exemplo de Nimuendaju, destacado pela autora como figura central¹⁹. A mediação é o indigenismo, que transforma e converte o índio em “administrável”. Por fim, a religião o catequiza, tornando-o *assimilável*. O desrespeito torna-se, então, regra institucionalizada.

É necessário, portanto, compreender o índio, amansá-lo, convertê-lo para que esse novo conceito de índio faça parte da consciência nacional. Dobrar corpo e alma indígenas a fim de domesticá-lo, pois, assim, não representa mais perigo, diluído que está em suas características diferentes, deixando de existir sua identidade para todos nós. Então: não somos muitas etnias indígenas, o brasileiro é um só, representante da unidade nacional. E para nós, o outro, eleito por excelência, é o europeu, nosso antecessor (ou imigrante) por direito. Existe também o negro (outro) mas esse pertence a outra história que nos veio da escravidão.

Ainda hoje nos inclinamos a excluir o índio de nossas raízes, e isso se deve ao apagamento/silenciamento do índio de nossa memória. Falamos no negro como responsável por nossa cor morena e não nos lembramos do índio. Orlandi lembra que *caboclo* nem sempre significa a miscigenação de branco com índio para nós. O termo é designado como geográfico, significando o sujeito do campo, caipira ou mineiro, restringindo-se ao meio rural e interiorano. Ou seja, a palavra não tem o sentido de união de branco e índio, como deveria, tendo o índio desaparecido do Brasil. Porém, mais recentemente, esse quadro tende, timidamente, a se modificar e sua presença começa a incomodar muita gente, principalmente latifundiários, ruralistas, políticos, empresários, madeireiros, mineradoras etc.

A estudiosa (Orlandi, 2008) observa que o Estado estabelece com o pensamento científico, religioso e político um discurso liberal em relação a essa questão polêmica. No entanto, o liberalismo tem como lema a igualdade de todos, em direitos e deveres, e o que se vê é o desejo (?) de que índios e brancos tenham os mesmos direitos, sejam considerados iguais perante a lei. Eis a difícil questão: tratar o índio como o branco é fazer desaparecer suas

¹⁹ Para Nimuendaju, “pacificar” o índio é intervir nas comunidades indígenas permanentemente –, segundo Orlandi (2008, p. 67).

características diferenciais, que fazem parte da essência indígena. Torná-lo igual ao branco já demonstra o apagamento que se pretende perpetrar contra ele.

Novamente é a prova do poder do branco sobre o índio, uma vez que parte dos parâmetros do branco e sobre o que este designa como padrão de igualdade. O paradoxo é que tal discurso de igualdade em relação ao índio move-se de modo tal que é enfatizado nas falas de religiosos catequistas, de profissionais como indigenistas e antropólogos, mas desaparece da consciência brasileira (Orlandi, 2008). Ele é igual aos brancos porque é gente, e como tal, tem direitos a serem respeitados, inclusive o direito a ser o que é: diferente.

Ao explicar o *pressuposto*, termo da análise de discurso, Orlandi nos diz tratar-se daquilo que não falamos, não pronunciamos; que, porém, está ali implícito. Por exemplo, dizer “Eu existo! Eu estou aqui!”, significa dizer que eu *não* existo, ou seja, ninguém está me enxergando a ponto de eu me incomodar e precisar declarar que existo. O mesmo se dá em relação ao índio, pois, para “Existir em nível da consciência nacional [como qualquer cidadão] significa, para esse apagamento, funcionar como um pressuposto em qualquer (e todo) discurso” (Orlandi, 2008, p. 69). Não haveria necessidade de falar que o índio tem direitos se ele fosse respeitado como um ser humano, já que este é detentor de direitos inegáveis e inalienáveis.

Isso significa dizer que todo discurso que faz alusão à identidade cultural brasileira tem como fundamento excluir a contribuição indígena, e tal fenômeno da invisibilidade se deve à ideologia dominante, não explícito, mas subentendido e consenso geral. Se abrirmos bem os olhos, o veremos nos vãos dos silêncios, em ações cavilosas não expostas claramente mas muito eficazes. O mais terrível é que os silêncios enevoados progridem para outro patamar: da violência até chegar ao genocídio de todas as etnias indígenas existentes. Elimina-se o índio com balas (de canhão, metralhadora etc.), moléstias variadas, destruindo-se as florestas, expulsando-o de seus territórios e até tirando-o das pautas de discussões sobre políticas nacionais.

Perguntamo-nos, então, quando esse processo começa? Respondemo-lo: desde que o índio resiste ao branco. Se ele se mantiver passivo e submisso, será assimilável e não representará problema. Mas quando não aceita as imposições externas se transforma em estorvo e deve ser,

de um modo ou de outro, exterminado. Quando se torna visível, o Estado, e tudo que o acompanha, trata de apagá-lo. Como isso se processa? Abrandando um termo daqui (como a palavra violência), evidenciando outro acolá. Não enfatizando um problema cá, escondendo um outro dado lá. O que acontece até hoje no Brasil.

Orlandi (2008, p. 72) aponta três estratégias para esse processo: primeiramente, o deslocamento do problema “do índio para o branco”, abordando a questão da “invasão do branco” de forma mais atenuada e focando “na extinção do índio” – considerada inevitável –, mais uma vez levando a discussão e decisão para o branco. Em seguida, abordando os conceitos de índio bom e índio brabo. O bom é o dócil e que se deixa civilizar, o mau é o selvagem, intratável. Também esse discurso deixa evidenciar o apagamento indígena.

Ainda hoje usam-se expressões para categorizar principalmente as pessoas mais pobres no Brasil: ou elas são trabalhadeiras ou preguiçosas, por exemplo. De tal forma, a sociedade exerce seu poder para excluir o outro mais fraco (Orlandi, 2008), tachando de forma maniqueísta os “outros” como lhe apraz, não havendo um meio termo: ou são bons ou maus. Na terceira estratégia, aborda-se claramente o extermínio indígena como algo inevitável, pois sentem a presença do índio como um entrave de difícil solução sendo que o mais fácil seria ou a assimilação aos moldes civilizados ou sua extinção sumária.

Orlandi mostrou-nos o modo como se destrói no índio sua habilidade em lidar com problemas advindos do contato com o branco e manter sua identidade, entendendo que, ou se tem uma visão de índio bom selvagem, isolado, vivendo em contato puro e direto com a natureza, ou se o vê como um homem ultrajado, verdadeiro vilão, de acordo também com Mércio Gomes (2015). E a língua que usavam teve “uma *função didático-religiosa*” e “*política*”, apenas para que os religiosos pudessem governar e manipular os índios (Orlandi, 2008, p. 93 [Itálicos da autora]). Seu destino já está/estava traçado.

Alguns conceitos estão tão cristalizados em nosso discurso e na maneira de pensarmos, que normalmente quando nos referimos à religião indígena, empregamos as palavras crença ou credence. O que os índios fazem em seus rituais é superstição, enquanto o europeu faz sacramentos. Quando falamos em nossa crença, usamos o termo “religião”, como se a nossa fosse melhor, mais válida e legítima. Porém, não podemos enxergar realmente tanto o nosso

Deus – nem tocá-lo – quanto as divindades indígenas, ou seja, puro etnocentrismo nosso. Difícil desarticular uma coisa da outra. Agindo assim, porém, nós desqualificamos toda uma cultura secular.

Os viajantes, missionários e pesquisadores que relatam sobre a vida e cultura indígenas sobrepõem a sua voz (europeia) à voz indígena e colocam-na (a sua voz), a sua palavra na boca dos índios (Orlandi, 2008). O branco, assim, codifica o que vê e ouve de novo, utiliza seus códigos para interpretar as palavras indígenas. Trata-se de uma relação desigual, de superposição e imposição: eleva-se um em detrimento do outro. E sua consequência é o discurso preconceituoso existente até hoje no Brasil contra a cultura indígena, pensamentos que construíram e continuam construindo este país desigual.

Ainda hoje se destroem os resíduos indígenas encontrados no país. Ainda hoje o índio é roubado em seu direito à terra, seu bem supremo e causa de sobrevivência. A disputa de terra tão atual tem início com a catequização, motivo de pendengas entre o Estado (colonizador) e a Igreja (Orlandi, 2008). Tarefa simplificada pelos efeitos de sentidos impingidos por tempo indefinido a toda a população, desde o mais poderoso ao mais humilde, ou seja, de que o índio não vale nada, não tem direito (não trabalha) nem voz. E mais uma vez, as consequências são catastróficas para ele: sua aniquilação total.

Ouvimos repetidos discursos como o da reforma agrária, do latifúndio (as sesmarias), do povoamento e dos sem-terra. Sobre eles, Orlandi (2008) acredita serem os religiosos tão brutais quanto os novos proprietários de terras brasileiras de antanho. Ambos geraram e geram a posse de grandes extensões de terras que produzem guerras infundáveis e causadoras do extermínio indígena acontecendo até hoje. Não só os sesmeiros mas também a Igreja é/foi responsável por tantos massacres.

Isso porque eles ajudaram a produzir o discurso da extinção, tramaram “a origem do latifúndio, contemporâneo já da extinção dos povos indígenas” (Orlandi, 2008, p. 144). Usaram habilmente os índios e suas desavenças entre etnias diferentes, bem como de brancos contra índios como um grande investimento para usurpar seu chão. De um lado está a Igreja e de outro, o Estado, ambos em busca de terras e poder, dispostos a tudo para acabar com manifestações da parte mais fraca: os índios.

O discurso sobre o índio vem de muitas vozes: de missionários, colonos, sesmeiros, governantes, outros índios, sertanistas etc., com sentidos diversos, mas uma característica prevalece: a heterogeneidade – diferença – indígena. Discurso esse tão eficaz, que traz influência até os dias atuais, como no apagamento das línguas indígenas, em que não vemos vestígios do tupi, guarani e outras línguas mais em nossa língua oficial, embora com presença forte, porém desconhecida pelo próprio brasileiro (Orlandi, 2008).

Em relação a esse apagamento da(s) língua(s) indígena(s) retratado por Orlandi, a voz dissonante de Capistrano de Abreu (1859-1927) se ergue contra tal pensamento, enormemente solidificado, considerando o índio como o mais importante componente (parte) na construção do povo brasileiro. Foi Abreu quem descreveu os primeiros contatos interétnicos de índios brasileiros, analisando a importância do caboclo como um dos responsáveis pela amplificação do Brasil enquanto território e por suas *qualidades morais*. Em suas pesquisas, também descreveu a língua da etnia Caxinauá ou Kaxinawá²⁰ e pôde reconhecer valores gramaticais e semânticos. Tal descoberta constitui-se como notável num tempo em que as línguas de nossos índios eram tidas “como deficientes em vocabulário e conceitos” (M. P. Gomes, 2015, p. 186).

Não obstante o apagamento da língua indígena em nosso idioma nacional (B. dos S. Souza, 2016), a influência indígena é intensa em nossa cultura, entretanto não enfatizada e esquecida por nós a ponto de nos surpreendermos quando fazemos uma pesquisa linguística e nos deparamos com um universo novo. Trata-se do imaginário que atua em nossa memória, extinguindo o índio e sua cultura de nossa identidade. Orlandi, sugere que estabeleçamos um método para construir meios que possam fazer emergir nossa indianidade, nosso lado indígena escondido dentro de nós, que dê visibilidade às etnias e línguas indígenas a fim de que sejam valorizadas e estudadas com outros fins.²¹ Enfim, que possamos trazer à tona essas reflexões e que façam parte de nosso cotidiano.

²⁰ Os Kaxinawá habitam o estado do Acre e sul do Amazonas. Seu nome vem de Kaxi: morcego (Thiél, 2012).

²¹ Segundo Orlandi, “Se, em nossas práticas de linguagem, ‘desconhecemos’ a presença das línguas indígenas, também a ciência, feita pela linguística indígena, concorre para a reafirmação desse **desconhecimento**, desse **desinteresse**, dessa **negação**.” (Orlandi, 2008, p. 176. [Grifos nossos]).

Façamos um esforço conjunto e contínuo para trazer de volta a cultura, a(s) história(s) indígena(s), que possamos partilhar tais saberes tão antigos e belos, e que se desfaçam os discursos cristalizados de exclusão, que foram automatizados e naturalizados por todos nós. A autora enfatiza que “nossa língua é muito mais do que pretendem os gramáticos e os políticos patrioteiros” (Orlandi, 2008, p. 179), nossa cultura também, desde que a conheçamos mais, aí iremos descobrir riquezas genuínas que por ora estão invisíveis. O índio não nos é distante, ele está presente em todos os estados brasileiros, nós é que não os vemos. Ele não está distante. O índio sou eu, é você, somos todos nós, brasileiros, que lutam por um país melhor.

2.3 O preconceito, o racismo e a discriminação

Não se pode negar que o racismo, a discriminação e o preconceito de cor e etnia – para não falarmos de outras discriminações – ainda é, no século XXI, uma realidade no Brasil, embora venha se cristalizando desde 1500. Torna-se impossível estarmos livres de preconceitos num país e numa sociedade tão preconceituosa quanto a brasileira (Cabral, 2016). Os estudos confirmam (França, 2008; N. L. Gomes, 2012; Graúna, 2013; Lima & Castilho, 2013; G. de A. Pereira, 2014; Almeida & Saravali, 2015; Villela, 2016), embora a ciência ateste que não existem raças diferentes no mundo, mas apenas *uma* raça, a humana. A história nos mostra que, mesmo tendo havido o holocausto, não aprendemos a respeitar judeus, muçulmanos, índios, negros e outros.

Após a Segunda Grande Guerra, Vala, Brito e Lapa (2015) tentaram explicar que sentimento é esse a dividir tanto as pessoas e a classificá-las em superiores e inferiores umas às outras. O racismo mais brando e sutil, conhecido por suas atitudes preconceituosas e discriminatórias, é objeto da atenção dos autores, pois torna-se mais difícil de combatê-lo. Há necessidade de revelar esse tipo de racismo camuflado, com características menos evidentes e que não desafia a ordem social por ser mais difícil de reconhecer.

Vala, Brito e Lapa (2015, p. 74) distinguem vários tipos de teorias que explicam os racismos, mas sempre os veem negativamente como movimentos que apregoam e legitimam as desigualdades da sociedade, aprofundando as desavenças, seja o racismo que ocorre nos Estados Unidos, na Europa e mesmo o velado no Brasil. Em sua pesquisa em Portugal, os autores mostram que as qualidades negativas, que marcam os grupos desprivilegiados, reforçam e justificam as desigualdades sociais, como uma verdadeira função da sociedade excludente. Demonstrando a relevância dos estereótipos como traço marcante desfavoravelmente, eles se questionam se “num contexto em que é saliente a norma

antirracista, os indivíduos continuarão a atribuir, facilmente, traços ou atributos negativos a exogrupos [grupos externos aos dos dominantes] como os negros??”.

O problema do preconceito contra o índio é diferente do relativo ao negro ou afrodescendente. O negro é estrangeiro, veio de longe para o Brasil a fim de trabalhar como escravo e se miscigenou aos poucos com a sociedade, fazendo parte dela. O mesmo não acontece(u) com o índio. Trabalhar na escola o racismo contra as sociedades tradicionais é trabalhar a ideologia – a mentalidade, o sistema – capitalista, cuja meta é exterminar o ameríndio brasileiro através de discursos hegemônicos de que ele e suas comunidades representariam o atraso, por almejarem viver da terra, bem essencial tratado como divindade. O desejo de grandes latifundiários, mineradoras, ruralistas, políticos, empresários e demais capitalistas também é o de possuir a terra, com propósitos bem diferentes do de nossos nativos. Torna-se difícil mudar tal pensamento, pois o índio é visto sempre como alguém que atrapalha o progresso, como um ser que faz parte do passado, portanto já extinto.

A luta para mudar essa mentalidade é uma empreitada quase vã, pois faz parte de nosso *ethos* pensar no índio como atraso cultural e entrave ao desenvolvimento do país. Essa mentalidade foi-nos imposta e transmitida historicamente por centenas de anos (Eni Puccinelli Orlandi, 2008). Tal como ensina Geertz (2008, p. 66), a cultura consiste num “padrão de significados” incutido nas mentes e “um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”. O antropólogo adverte que os conceitos culturais apreendidos por uma sociedade ao longo dos anos, e que servem para tal sociedade se identificar como pertencente a ela, funcionam como meio de controle de poder tanto da organização da sociedade quanto para imposição das normas de pensamento. Assim, é mais fácil deixar as coisas como estão, ou seja, nas mãos da elite poderosa, sem questionar o sistema.

Pensar a questão da discriminação contra sociedades indígenas, de negros e quilombolas no Brasil, obriga-nos a analisar o seguinte quadro: seria, em princípio, mais fácil defender o negro, porque ele, já incluído bem ou mal, vivendo junto de outros brasileiros, amorenando-se – tendo sido parte de um processo de branqueamento pensado e planejado pela elite *branca* brasileira (Vieira, 2016) –, tem como se defender, adaptado que está à sociedade.

O caso dos índios é mais complexo, uma vez que eles – tidos como tais – vivem mais em suas comunidades. Há dificuldade em se encontrar ou de deparar-se com um índio “legítimo” nas ruas de Belém, por exemplo. Em relação aos negros, existe o pensamento que se deve compensá-los pelo sofrimento que lhes foi impingido na época da escravidão, o mesmo não havendo sobre nossos índios. O índio até hoje habita em seus territórios, que são seus por direito, e faz questão de viver lá. Porém, o que se vê é que suas terras são invadidas indiscriminadamente, e seu espaço desrespeitado. Até hoje se agride verbal ou fisicamente o índio, visto sob um prisma reducionista como um obstáculo ao “desenvolvimento”. E tais ideias estão cristalizadas na cabeça do brasileiro há séculos: o processo de invasão, e de apropriação cultural violenta, acontece até hoje e não é encarado como usurpação, agressão e crime. Invasão em suas terras e de sua cultura. Ainda não nos damos conta de que tirar o território indígena é tirar sua própria vida, ignorando sua cultura antiquíssima que, afinal, compôs nossa identidade nacional.

Os próprios descendentes de índios não se consideram índios, diferente dos descendentes de negros, pelo menos os mais politizados. As cotas de negros para ingressar em universidades ou em empregos públicos favorecem negros (e índios), desde que tenham a pele negra – no caso dos afrodescendentes – e se autodeclarem negros, pardos ou índios²². Para garantir o direito à cota, basta que negros ou pardos, contanto que aparentem e possuam fenótipos tais – apresentem uma autodeclaração. Porém, no caso indígena, o processo é mais burocrático, sendo necessário provar que se pertence a uma comunidade ou etnia, para tanto deve-se apresentar um documento comprobatório.

A fim de concorrer a uma vaga na universidade, o candidato indígena precisa obter uma carta de recomendação assinada pelo chefe indígena da comunidade da qual faz parte ou por um representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nela o candidato assina, comprovando que pertence a determinada etnia. Se este residir em uma área urbana, além do documento expedido pelo funcionário da FUNAI, carta de recomendação, deverá também responder a um questionário socioeducacional. A única universidade que aceita apenas a declaração é a UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (A. C. de S. Lima &

²² 50% das vagas, no mínimo, são reservadas para negros, pardos e índios, segundo a Lei nº. 13.409/2016.

Barroso, 2013).

Essa visão de que o índio faz parte do passado, já antes tratada, constitui um apagamento da história, sendo riscado das páginas dos livros, deve-se a muitos fatores, entre eles, os estereótipos com que são representados nos próprios livros de história e demais disciplinas escolares. Imagens que nos vêm à mente de índios: nus ou seminus, cobertos de tangas, penas de pássaros e pinturas corporais, portando arco e flecha, cheios de adereços, colares, cocares coloridos, brincos, pulseiras. Imagens congeladas no tempo. Trata-se da “massa rústica ‘descoberta’ para ser civilizada pelo ‘ser’ europeu da ‘Cultura Ocidental’, mas ‘en-coberta’ em sua Alteridade” (Dussel, 1993, p. 36).

Enrique Dussel faz uma curiosa comparação entre o deus asteca Huitzilopchtli, ao qual eram oferecidas grandes quantidades de vítimas em sacrifício nos seus rituais religiosos, e agora o deus que vitima populações inteiras de etnias as mais variadas tem outro nome: o capital. Essa macabra história é antiga pois diferentes civilizações desde os maias, incas e astecas, foram totalmente aniquiladas pelos espanhóis em sua gana de riqueza e poder, conforme registro também de Todorov (2003), e esse destino trágico continua a perdurar em pleno século XXI.

Daí porque a escola deve estudar a história – a ciência, a cultura, a literatura e toda a arte de maneira geral – de povos antiquíssimos e se ocupar de promover a vida, salvaguardando os direitos humanos, para que todas as pessoas, independente de fenótipos, sejam respeitadas e desenvolvam suas potencialidades a fim de que possam viver plenamente e aprender a conviver solidária e pacificamente umas com as outras.

Expressões como “programa de índio” ou “índio bom é índio morto” e outras de sentido similar, repetidas no Brasil, refletem o preconceito contra índios e o desconhecimento de povos cuja sabedoria e riqueza cultural remonta há séculos. Refletem também o pensamento de pessoas que se consideram superiores aos povos de nações autóctones. Tal pensamento, de viés etnocêntrico, ignora as belezas de culturas que costumam valorizar a infância, não visam ao lucro, privilegiam o trabalho comunitário – nas aldeias todos trabalham (Munduruku, 1996; Munduruku, 2003) – e tudo o que se produz é dividido igualmente, obedecendo às leis da natureza e a seu equilíbrio (B. Amaral & Ferreira, 2014), pelo menos é o que tentam fazer.

A escola tem um importante papel a desempenhar no quesito educação para todos sem discriminação e livre do preconceito para que haja menos sofrimento. As pesquisas revelam haver no Brasil abundantes trabalhos acadêmicos sobre a formação de professores ou mesmo acerca do material didático utilizado nesse ambiente, mas em se tratando da questão do preconceito nas instituições escolares, há poucas pesquisas em andamento, levando-se em conta sua presença maciça neste país, havendo apenas a constatação de que ele existe de fato (W. de N. B. Coelho, 2010).

Uma das primeiras obras da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade sobre o tema: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº. 10.639/2003²³ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 9), o livro se posiciona enfaticamente contra indícios velados ou escrachados que demonstrem preconceitos, racismos e discriminações na escola, vendo a necessidade de se compreender a questão racial no Brasil em profundidade para se elucidar e combater o “poder das linguagens escolares na e para a reprodução de preconceitos raciais”, a “histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira”, assim como a ausência do ensino da História e da Cultura afrodescendente/indígena, a fim de auxiliar nossos educadores no combate à discriminação racial no ambiente escolar.

Daniel Munduruku, uma das mais expressivas vozes brasileiras para divulgação da cultura e Literatura Indígenas neste país, ao discorrer sobre o tema, inicia seu livro *O Banquete dos Deuses* (Munduruku, 2013, p. 15) com alguns questionamentos importantes: “O que é preconceito? As pessoas são preconceituosas naturalmente? Faz parte da constituição da pessoa humana?”. E antes de as responder, faz algumas ponderações acerca da humanidade, sua diversidade e etnocentrismos. Cada sociedade apresenta seu modo – às vezes único – de entender a realidade e lidar com ela e, a partir dessa visão, cria seus mitos e símbolos considerados, vez por outra, mais adequados que os de outras sociedades. Tais julgamentos são concebidos como corretos pois demonstram amor à própria cultura e a necessidade de autoafirmação.

²³ Lei brasileira que obriga nas escolas o ensino da cultura e história afro-decendentes.

Munduruku (2013) enfatiza ser o ambiente escolar onde crianças e jovens devem aprender sobre as regras da sociedade assim como comportamentos julgados adequados, uma vez que é na escola que o educando começa a conhecer-se a si mesmo, sua cultura e história, geografia e a formular sua imagem de mundo. Mas também, adverte o autor, é lá na escola onde se formam as primeiras ideias preconcebidas que se transformam em preconceitos relacionados aos outros, diferentes de nós.

Daí a importância de trabalharmos ideias e conceitos negativos desde a tenra idade nas escolas, a fim de desfazer tais informações equivocadas para que não se transformem em verdades absolutas em mentes ainda em formação. Senão, as crianças vão crescer preconceituosas em relação ao outro. Na própria palavra “outro” já se encontram implícitas ideias etnocêntricas, pois se há um outro é porque há também um eu. “Nós” está em oposição, com relação aos “outros”.

Nas palavras de Munduruku (2013, p. 17):

Na formação dessas imagens, o professor desempenha um papel fundamental, pois ele será o mediador do conhecimento. Infelizmente, no momento histórico que estamos retratando, o livro didático quase ocupou esse papel, assumindo por vezes a função de dono da verdade. Ao educador restavam, assim, poucas chances de mostrar uma outra realidade acontecendo.

O livro didático funciona como auxiliar do/a docente na sala de aula, não havendo nas escolas públicas brasileiras praticamente nenhum outro recurso didático que o auxilie em suas tarefas diárias. Porém, em vez de trazer ideias construtivas acerca dos povos da floresta, o que encontramos nos livros, de modo geral desde Pero de Magalhães Gândavo no século XVI até os dias atuais, são estereótipos e expressões negativas carregadas de preconceitos contra populações negras e/ou indígenas (Coelho, 2010; Acevedo, Nohara, & Ramuski, 2010; Printes & Tonini, 2010; Santos, 2014; A. de O. Santos, Sposito, Casco, & Fernandes, 2015; Volkmer et al., 2015; Fargetti & Miranda, 2016; Paula, 2017).

Acerca do preconceito contra índios, banalizado até em livros didáticos, Samuel Lima (2013) acredita também que remonte aos cronistas viajantes do século XVI, que expuseram ao mundo um olhar de desprezo acerca do homem nativo brasileiro e de sua cultura, o que confirmamos na obra de Orlandi (2008). O autor (Lima, 2013) cita o exemplo de Gândavo, na célebre passagem afirmando que os selvagens do Novo Mundo não tinham Fé, nem Lei, nem

Rei. E adicionamos a passagem de Jean de Léry em sua Viagem à Terra do Brasil:

[...] coisa não menos estranha e de difícil de crer para os que não os viram, é que andam todos, homens, mulheres e crianças, nus como saíram do ventre materno. Não só não ocultam nenhuma parte do corpo, mas ainda não dão o menor sinal de pudor ou vergonha (Léry, 1961, p. 92).

No cenário recente de emergência das vozes há muito discriminadas e silenciadas – negros, mulheres e índios –, autores indígenas produzem uma literatura de resistência contra todo o preconceito sofrido ainda e o genocídio que sofreram ao longo dos séculos. Nomes como Graça Graúna, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku vêm se consolidando como referência de ativismo político e cultural no cenário nacional e internacional, lutando não mais com arco e flecha e sim com as palavras para proteger e divulgar sua cultura (Navarro, 2014).

Marco Navarro, em *Daniel Munduruku: o índio-autor na aldeia global* (2014), nos mostra a ampla produção literária infantojuvenil desse autor, a qual vem utilizando como recurso para apresentar a cultura indígena à sociedade de modo geral. Compreende este que a ignorância sobre os hábitos e costumes de um povo é o principal agente para o preconceito. Assim sendo, ele utiliza a literatura para quebrar paradigmas a exemplo do canibalismo silvícola. Munduruku também busca, através da divulgação da cultura de seu povo, fortalecer a autoestima de muitas etnias, que perderam sua identidade após anos de marginalização e exclusão social.

Em conformidade com as ideias de Munduruku, Petronilha Silva propôs a superação do racismo contra negros na escola, salientando que uma pedagogia contra a discriminação baseia-se nas seguintes exigências: abertura para o diálogo, “reconstrução do discurso e da ação pedagógicos” e “estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira” (P. B. G. Silva, 2005, p. 160), com o fim de conhecermos as origens de povos que construíram nossa nação.

O racismo, a discriminação e o preconceito são realidades indesejáveis cada vez mais visíveis no meio escolar (Collet et al., 2014), tendendo aparentemente a se ampliar, na medida que não fazemos nada para estancá-los, frente à situação de ódios e fundamentalismos mormente religiosos motivados pela exposição crescente na mídia de notícias que se espalham em redes

sociais. Estas dão oportunidade a que pessoas manifestem ideias intolerantes, tornando-as incógnitas, o que as motiva ao crime de racismo, crenças de sua impunidade.

Ações discriminatórias serão questionadas e enfrentadas com lucidez se mudarmos nossas posturas na escola, com aulas que oportunizem mais debates e reflexões. Uma de nossas propostas de trabalho didático – da qual fez parte nossa intervenção numa escola de ensino fundamental de Belém – e que pôde funcionar como exercício de debate e empatia foi levar à escola o conhecimento da literatura e cultura ameríndias através de jogos, brincadeiras, danças, músicas, costumes, todos oriundos do acervo cultural de povos indígenas brasileiros, nossos ancestrais.

Um deles constitui-se no jogo indígena conhecido como Adugo ou jogo da onça²⁴. Trata-se de uma atividade lúdica juvenil, mas para todas as idades, que consiste em jogar em um tabuleiro com um desenho de linhas geométricas, separando quatorze adversários – os cachorros – e um outro jogador, designado como onça. Quatorze peças azuis, ou de qualquer cor; e uma vermelha (idem) para diferenciá-las. Nele, apenas dois jogadores – um de cada lado – empreendem uma batalha na tentativa de um deles, o que possuir as 14 peças, encurralar a onça ou ser derrotado por ela, promovendo assim o cálculo, o raciocínio lógico entre os participantes, desenvolvendo recreativamente estratégias de combate e ação (Gusmão & Calderaro, 2006).

Atualmente, as etnias indígenas no território brasileiro localizam-se segundo a classificação de “uma matriz linguística baseada em quatro grandes grupos: Tupi, Macro-Jê, Aruak (ou Aruaque) e Karib, com destaque para os primeiros” (Oliveira, 2007, p. 87). Lembrando que cada uma dessas etnias é dividida em clãs, com línguas e culturas, costumes totalmente diferenciados uns dos outros, embora tragam entre si aproximações, a exemplo de aspectos espirituais, o respeito à natureza, a liberdade e o prazer de ser e viver.

Segundo Oliveira (2007, p. 88), com base nas leituras de Montserrat (1988) e Urban (1998):

No tronco Tupi destaca-se a família Tupi-Guarani, com representantes em diversos países da

²⁴ O Adugo também é conhecido e praticado pelos índios Maraguá, só que com uma pequena diferença: em vez de 14 cachorros, no Yaguatity – como é chamado pelos Maraguá – são apenas 12 cães (Yamã, 2014).

América do Sul (Brasil, Guina Francesa, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai e Argentina). Somente no Brasil são faladas atualmente 21 línguas diferentes, 06 famílias menores, algumas línguas isoladas e diversos dialetos relacionados à grande família Tupi-Guarani. Além disso, as línguas que a compõem encontram-se muito próximas umas das outras em grau superior aos da família Jê – a outra grande família lingüística ameríndia do Brasil.

Para Nimuendaju, citado por Oliveira, os Guarani têm o que Paulo Freire chamou de *manha*, uma certa esperteza do nativo, caboclo e brasileiro, ao lidar com o invasor, manter-se sobrevivente e resistir, frente às armas mais fortes deste, pois, em vez

de resistir rigidamente frente ao assédio missionário, escondem e protegem sua própria religião e cosmologia e se mostram acessíveis e flexíveis com relação às propostas exógenas, em geral cristãs. Adotam nomes em português (ou espanhol) sendo, assim, batizados e escondem seu nome em Guarani, recebido em seus rituais próprios; aceitam e acatam a pregação de padres e pastores, que vão embora felizes, enquanto seu interlocutor Guarani retoma suas próprias crenças (Oliveira, 2007, p. 100).

Essa forma de resistência que o nativo brasileiro desenvolveu, deve-se à louvável força e ao instinto de sobrevivência que o mantém ainda e a sua cultura, apesar de todos os ataques empreendidos contra índios durante séculos de dominação. No entanto, em contrapartida, assistimos constantemente à violência perpetrada contra os verdadeiros donos da terra brasileira, seus primeiros habitantes.

A questão do preconceito e do racismo é multifacetada e mascarada no Brasil, possuindo características difíceis de ser entendidas clara e profundamente. Ela se dá tanto em relação à cor da pele, pois pessoas brancas são mais aceitas quando, por exemplo, procuram um emprego, quanto em relação à origem – pessoas negras ou com traços indígenas são discriminadas por terem vindo de famílias sobretudo humildes ou porque provêm do Norte e/ou Nordeste quando se trata de imigrantes, regiões tais com maiores contingentes de descendência indígena e/ou negra, de miséria, desqualificação profissional e desemprego. Porém, preconceitos, discriminações e racismos brasileiros ocorrem contra as classes sociais mais baixas e menos privilegiadas, uma vez que pessoas ricas e famosas têm prestígio social, embora sejam negras ou mestiças.

Tais observações estão de acordo com as de Darcy Ribeiro e Oracy Nogueira, citados por Gomes (2015, p. 89), com os quais concorda. Para tanto, Gomes afirma: “Quando [o negro] passa a fazer parte do sistema, seja por ascensão socioeconômica ou de outra forma pelos esportes e cultura, ele passa a ser considerado um igual e deixa de ser discriminado”. Aqui o

negro é discriminado quando se mantém excluído do sistema sociocultural e hegemônico. Ou seja, no Brasil, o preconceito não é tanto de origem étnica, mas econômica e social. Talvez por isso que a situação do índio seja mais trágica neste país, uma vez que ele prefere fechar-se em suas comunidades, sendo poucos os que emigram, abandonando-as, a não ser que sejam obrigados pela fome e/ou miséria. Essa nossa característica peculiar de racismos, preconceitos se estende a quaisquer outros segmentos étnicos e sociais, considerados antes como discriminados – antes de sua ascensão social e econômica –, fazendo concluir que possuímos uma sociedade cruel e hipócrita sob muitos aspectos.

Antonio de Sant’Ana (2005) nos lembra que desde a Antiguidade até a Idade Média, o preconceito era diferente de hoje. Fundamentava-se basicamente em causas religiosas, políticas e relacionadas à língua e à nacionalidade do discriminado. Hoje, a discriminação deve-se a fatores biológicos e raciais diferenciadores, algo não justificável quando se trata de razão e intelecto, ainda mais tão intenso e em processo de extensão a partir da globalização (Sant’Ana, 2005).

No século XV, houve uma famosa contenda entre dois padres, reforçada pela igreja católica – protestante: Frei Juan Ginés de Sepúlveda e Frei Bartolomeu de Las Casas. O primeiro, representando os ideais e interesses colonialistas, considerava o índio como um selvagem, destituído de humanidade; o segundo tinha uma posição oposta a essa. Nos oitocentos, surgem postulados racistas baseados nas convicções arianistas de Arthur de Gobineau, a considerar os “brancos” como superiores, em detrimento de negros, índios e mestiços. Ideias que ainda se mantêm em voga em movimentos neonazistas como dos *skinheds*, a se proliferar na Internet, em redes sociais na era da mundialização, enaltecendo uma “raça” supostamente mais elevada.

Sant’Ana (2005) apresenta duas pesquisas feitas em escolas da rede pública e que apontam resultados semelhantes com temática relativa ao racismo. A primeira relacionou-se ao conteúdo preconceituoso – e com indicadores de estereótipos – no livro didático de 1^a a 4^a séries. Foram analisados 82 livros didáticos usados em 22 escolas de Salvador, na Bahia. Nestes foram encontrados 16 livros que apresentaram conteúdos preconceituosos e com estereótipos, colocando a figura do negro como inferior. A pesquisa constatou que o próprio

professor ignorava tais posturas discriminatórias; e não duvidamos que ainda ocorra esse tipo de procedimento nas escolas de hoje, passados 13 anos desse estudo.

A segunda pesquisa, ocorrida em escolas do Rio de Janeiro, verificou a intensidade de racismo ou preconceito racial e concepções acerca do tema em alunos, professores e no livro didático. A população era constituída de 442 alunos (238 alunos brancos, 121 pardos e 83 negros) de escolas públicas cariocas. No estudo, foram apresentadas aos alunos fotografias de pessoas negras e brancas que poderiam fazer parte de seu cotidiano escolar. Os estudantes teriam de escolher entre elas – as mais simpáticas, bonitas, inteligentes –, quais seriam seus colegas e, em contrapartida, quais as mais feias etc.

As respostas desta última pesquisa apontam dados relevantes que revelaram qualidades positivas ou negativas socialmente. Aos brancos foram atribuídas qualidades positivas acima de 75%: “amigo, simpático, estudioso, inteligente, bonito, rico”, enquanto que qualidades consideradas negativas foram referidas aos negros: “burro, feio, porco, grande ladrão, pequeno ladrão” (Sant’Ana, 2005, p. 52). Tais indicadores revelam uma situação de nítida inferioridade atribuída ao negro, com visível desprestígio e marginalização da e na sociedade.

Em estudo mais recente, Juliana Cristina (J. C. S. Santos, 2014) objetiva perceber se gestores de duas escolas situadas nas periferias do Distrito Federal e de Goiás estariam preparados para a implementação da Lei 11.645/2008, a qual impõe que sejam ministrados conteúdos sobre história, cultura e literatura afrodescendente e indígena nas aulas. A autora destaca as dificuldades que tais agentes educacionais enfrentam, com poucos recursos pedagógicos à disposição para promoção de uma educação para a diversidade, isto é, que desenvolva o diálogo intercultural e estabeleça o respeito às diferenças.

Nossa dificuldade em tratar de temas polêmicos em sala de aula deve-se à pouca ou nula capacitação e investimentos em cursos de aprimoramento destinados aos professores. Uma vez que não recebem instrução adequada, como podem lidar com salas repletas de alunos das mais variadas origens étnicas e socioeconômicas? O resultado são distúrbios crescentes nas escolas principalmente da rede pública das periferias das grandes cidades brasileiras, causando casos de *bullying* e sofrimentos em crianças e jovens.

Fernando (2016), ao tratar do *bullying* na escola de Manaus, caracteriza-o como atos que ferem, discriminam, ofendem os colegas, desencadeando um quadro de baixa autoestima e dificuldade de relacionamento naqueles que sofrem tal violência. Essa realidade, cada vez mais presente nas escolas brasileiras, além de trazer consequências indesejáveis como a evasão escolar e resultados pífios de alunos, esconde problemas de ambos os lados: vítima e algoz. O agressor também traz uma história de violência ou ausência vivida em casa.

Daniel Munduruku, com obras literárias premiadas, conta em alguns delas sobre sua infância vivida em Belém (Pará), em que sofrera de *bullying* na escola, chegando a sentir vergonha por ter nascido índio. Para ele, desde a colonização brasileira, centenas de nações indígenas foram aniquiladas pela avidez por riquezas da terra e desejo de transformá-las em escravas. O que restaram hoje são apenas trezentas etnias aproximadamente, povos esses com uma riqueza e diversidade cultural ainda impressionantes. Tais nações diferem muito entre si, não havendo portanto o índio genérico ou brasileiro, mas “pessoas que se relacionam diferentemente com a natureza em busca da sobrevivência e que, devido a um preconceito sem sentido, (baseado na tecnologia do não índio), foram rejeitadas como autênticos filhos da terra” (Munduruku, 1996, p. 45).

Questões prementes como estas abordadas aqui, precisam fazer parte da rotina e debates escolares, haja vista assistirmos todos os dias a atentados à dignidade humana, nos mais variados meios de comunicação. São temas polêmicos, porém compõem a realidade local e global, não podendo ser ignorados, uma vez que o embate a eles e a conscientização de nossos estudantes seja um de nossos objetivos centrais. Refletir sobre tais questões é o primeiro passo a enfrentá-las para que nos tornemos – adultos e crianças – sujeitos da história, “refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta” (Freire, 2016, p. 68) para que encontremos juntos saídas para as situações desconfortáveis aos menos privilegiados deste país.

2.4 O mito da democracia racial no Brasil

No Brasil vive-se o chamado mito da democracia racial, ou seja, acredita-se que não haja discriminação contra negros e índios – e demais etnias –, o que se traduz pelo silenciamento e negação de negros e índios aqui convivendo *pacificamente* numa espécie de “daltonismo

cultural”, expressão criada por Luisa Cortesão e Stephen Stoer (N. L. Gomes, 2005; V. M. Candau, 2006, p. 210; V. M. F. Candau, 2013).

O mito consiste em que, supostamente, em terras brasileiras não haveria preconceito contra negros e índios, porém tal fato não ocorre na realidade, uma vez que assistimos todos os dias a cenas veiculadas pela mídia, em que negros e índios são vítimas de preconceitos, intolerância e violências das sutis às mais radicais. Essa *miopia* traduzida por daltonismo cultural traduz-se em não enxergar outras cores, outras etnias com direitos iguais aos nossos, fazendo-se de conta que não existem.

Imbuída do desejo de lutar por uma sociedade mais igualitária, Candau, ao longo de muitos anos de estudo, inseriu-se no grupo de pesquisa Universidade Cultural e Formação de Professores – o qual investiga as tensões que ocorrem no mundo atual – considerando principalmente o contexto escolar. Para isso, ela e seus grupos de trabalho analisam, na literatura, relações divergentes entre: globalização x multiculturalismo, igualdade x diferença e universalismo x relativismo cultural, bem como conceitos multissignificativos e ao mesmo tempo polêmicos (V. M. Candau, 2006, p. 210, 211).

Ao estudar a ligação entre globalização e multiculturalismo, a autora trabalha com as ideias inspiradoras de Boaventura de Souza Santos (V. M. Candau, 2016), assumindo um ponto de vista dialético ao enfrentar temas complexos como a globalização e as policulturas de hoje. Também vai buscar em Duschatzky e Skliar (2000, pp. 165, 168, 173) modos de as pessoas lidarem com o diverso, com o outro o qual é muitas vezes *demonizado*, visto sob perspectivas diferentes: “como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo [ou ‘marca’] cultural” e “o outro como alguém a tolerar” (V. M. Candau, 2006, p. 211).

Candau cita outros autores importantes a abordarem o tema multiculturalismo, além de mencionar Paulo Freire, o qual conceitua cultura como toda a criação do homem. Ela fala-nos que não há apenas um multiculturalismo, mas vários deles e a complexidade está na enormidade de conceitos sinônimos, tais como multiculturalidade, pluralidade cultural, diversidade, identidade e hibridização cultural, o que vamos percebendo à medida que nos aprofundamos no assunto.

A autora abraça, por fim, o multiculturalismo interativo, a interculturalidade, ou ainda a educação intercultural, termo que surgiu no campo da educação escolar indígena, mais tarde ampliado, abarcando novas concepções, porém conservando o sentido original. Esse multiculturalismo, mais “aberto e interativo”, é considerado adequado à “construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (V. M. Candau, 2016, p. 20), ou seja, sociedades como a brasileira, que reclama ações concretas a transformar conceitos antigos ainda, mas atuais.

2.5 Os Estudos Críticos

2.5.1 Paulo Freire, a educação e o oprimido

Em sua *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987a) tem como principal meta o desenvolvimento da autonomia por parte das classes sociais que, historicamente, sofrem com a desigualdade social e a exploração em todas as formas. O educador nos mostra como é importante que o professor promova, em sala de aula, uma pedagogia que leve o oprimido a ter noção da condição social aviltante vivida por ele, que lhe nega o direito de humanidade. A propósito, não só o professor detém essa prerrogativa, haja vista não ser onipotente. A mudança almejada será fruto de um trabalho conjunto de todas as escolas e de toda a sociedade.

Freire (1987a) considera a opressão como um aspecto desumanizador tanto do opressor quanto do oprimido. Isso se deve ao fato de que o pensador brasileiro, herdeiro da tradição filosófica do existencialismo, pondera a liberdade como fim último da condição humana. Assim, qualquer condição de existência que anule esse direito se torna um fator a remover a humanidade de um indivíduo. Por não respeitar a liberdade humana, o opressor deixa de ser humano, bem como por ter sua liberdade desrespeitada e cerceada, o oprimido perde sua humanidade.

A partir daí, há a necessidade de se promoverem métodos de ensino que explorem a liberdade humana em toda sua potencialidade. Tal objetivo se cumpre com a reflexão prática sobre a condição de opressão existente em nosso país e no mundo afora. A exposição dessa situação opressora é a única forma capaz de mostrar como é aviltante esse tipo de existência para a condição humana. Do contrário, oprimidos de hoje amanhã poderão usurpar o lugar de seus

opressores e repetirem um ciclo sem fim de violência humana desumanizadora, segundo o pensamento freiriano.

Uma reflexão prática se dá com a exposição de uma conjuntura vivida concretamente. Enquanto sujeitos humanos, professores e alunos devem juntos caminhar no processo de desvelamento da condição humana e das desigualdades que nela imperam. Assim como o educando, o/a docente está imerso nessa condição de opressão e não deve se ver nem ser visto como um ser superior aos problemas por ele abordados. Os saberes não são algo estanque e sim interligados ao contexto vivido pelos aprendizes. Desse modo, aos poucos estes passam a entender os mecanismos de opressão presentes nesse contexto de vida e passam a se sentir autônomos no sentido de mudar positivamente a sua realidade.

Em suma, o diálogo é uma ferramenta importante no processo da pedagogia do oprimido, por ser um elemento explorador e desvelador da realidade na qual o processo de ensino e aprendizagem se efetua. No diálogo, as ideias não são vistas como acabadas e sim como formas de ver a realidade de forma parcial. Elas assumem concretude e força somente nesse contexto dialógico, voltando-se para o entendimento de mecanismos que eternizam fatos sociais como a discriminação, o racismo, o preconceito, isto é, a desigualdade de condições e a exploração do homem pelo homem.

No diálogo, não há uma posição privilegiada e cada um se mostra apto a expor suas visões de acordo com suas crenças e conceitos pessoais. Deste modo, o/a docente é visto/a mais como mediador/a do processo de ensino do que como um “mestre” a depositar na mente dos estudantes o saber acabado das áreas do conhecimento. Não há espaço, portanto, para a chamada educação bancária.

Tal educação, ainda muito comum nas escolas públicas e privadas brasileiras, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) há mais de vinte anos criticando fortemente os seus fundamentos, baseia-se no princípio behaviorista da tábula rasa: os estudantes são seres vazios de conhecimentos que serão iluminados pela presença do/a professor/a em sua ampla sabedoria. Matemática, língua portuguesa e estrangeira, história, etc. são vistos como conceitos mortos, fechados em si mesmos, sem capacidade e necessidade de serem ligados aos aspectos do mundo circundante para ganharem vida.

Freire (1987a) questionou sobremaneira os saberes de sala de aula ligados aos aspectos da vida real dos estudantes, o que causou em seu tempo – anos 1960 do século passado, mas ainda atual – profunda polêmica dentro dos ciclos políticos militares, culminando com o exílio do intelectual brasileiro. Toda forma de saber que auxilia o estudante a enxergar melhor as formas de opressão existentes em sua realidade é capaz de provocar neste um desejo de mudança, pois deixa de existir em si uma noção de que as coisas são como elas são e nunca deixarão de assim ser. Nada mais subversivo do que uma pedagogia que visa a desmistificar a realidade, exibindo toda a sua dialética, para fazer com que se mostre como algo capaz de ser domado pelos seres humanos aptos à mudança.

Nesse sentido, o diálogo se mostra como importante contraponto da pedagogia tradicional – e bancária – que fundamenta a pedagogia de todos os oprimidos, índios, negros e demais minorias; e seu resultado direto, a pedagogia defendida por autores a exemplo de Paulo Freire (1987a) e tantos outros: a pedagogia da autonomia. Somente com pessoas que saibam dialogar entre si e com os outros é que há possibilidade de mudança social, por meio de uma reflexão que se volta para a realidade concreta e possibilita um vislumbre de mudança social em todos os níveis possíveis. Contudo, tal diálogo ainda ausente deve ser aprendido e apreendido continuamente.

Freire (1997) deixa-nos uma obra com abundantes reflexões acerca da educação contra a domesticação, também sobre o pluriculturalismo, da multiculturalidade, da diversidade cultural e da educação multicultural, reflexões que coincidem com autores estrangeiros que abordam os mesmos temas. Para o autor, a multiculturalidade não é simplesmente justapor uma cultura a outra ou o poder de uma sobre a outra. Mas, ao contrário, o respeito de uma pela outra, com liberdade e direitos que se conquistam: uma cultura que ousa ser diferente da outra, crescendo juntas, sem proibições e medo de se mostrar, de ser autênticas, exatamente como destacou Henson (2015).

A multiculturalidade só será possível como uma construção ou desconstrução política, histórica e cultural do que aí está como escola. Os conflitos fazem parte da multiculturalidade, mas não são necessariamente negativos; contudo, conflitos causados por embates de pessoas que, sendo diferentes, ao se encararem percebem suas diferenças: “É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria

multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada” (Freire, 1997, p. 79).

Talvez seja esse o maior conflito do homem e da mulher de hoje. Desse aprendizado de convivência mútua e pacífica depende a própria sobrevivência humana, como afirmou Henson (2015), sendo também este um dos pressupostos da ideologia indígena (I. M. F. Alves, 2013). Sem aprender a conviver sob o mesmo teto celeste, a espécie humana continuará a bombardear a si mesma, como percevejos em um mundo cada vez mais inabitável. Mais uma vez, é Carlos Drummond de Andrade (2007, p. 26-27) que nos faz refletir em seu poema “O sobrevivente”:

Impossível compor um poema a essa altura da evolução da humanidade.
Impossível escrever um poema – uma linha que seja – de verdadeira poesia.
O último trovador morreu em 1914.
Tinha um nome de que ninguém se lembra mais.

Há máquinas terrivelmente complicadas para as necessidades mais simples.
Se quer fumar um charuto aperte um botão.
Paletós abotoam-se por eletricidade.
Amor se faz pelo sem-fio.
Não precisa estômago para digestão.

Um sábio declarou a O Jornal que ainda falta
muito para atingirmos um nível razoável de
cultura. Mas até lá, felizmente, estarei morto.

Os homens não melhoram
e matam-se como percevejos.
Os percevejos heroicos renascem.
Inabitável, o mundo é cada vez mais habitado.
E se os olhos reaprendessem a chorar seria um segundo dilúvio.

(Desconfio que escrevi um poema.)

Drummond, através do eu-lírico, fala que o derradeiro poeta morreu no momento em que a Primeira Guerra Mundial iniciou-se e “se reaprendêssemos a chorar seria um segundo dilúvio”, referindo-se à falta de sensibilidade que faz parte da natureza do ser humano pós-moderno. O homem não (re)aprendeu, uma vez que houve a Segunda Guerra Mundial e será que um dia aprenderá? Em vista disso, há urgência que construamos um espaço de convívio razoável com ou sem tensões. A necessária tensão, a que se referiu Freire (1997), é a condição de sermos seres inacabados, em constante luta pela sobrevivência, uma tensão própria da essência que constitui a espécie humana, numa perspectiva sempre dialética.

Freire (1997) vê o tema da multiculturalidade sob a perspectiva sociopolítica e pedagógica, como uma construção da utopia para o século XXI. Uma utopia que consiste em possibilitar que pessoas de diferentes etnias e tendências possam dialogar e conviver, trocando experiências enriquecedoras. Um desafio não só em nível escolar mas uma prática em todas as áreas possíveis e imagináveis a fim de reumanizar povos e nações do planeta. Em *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1997), o autor nos fala do sonho dessa humanização, o qual para se concretizar torna-se um processo lento mas constante de devir, exigindo uma ruptura com o pessimismo e as amarras de ordem econômico-político-social e ideológica que nos condenam à perda de nossas qualidades morais.

É ainda Freire quem nos ensina que o/a educador/a precisa se familiarizar com a linguagem dos grupos populares, entender sua semântico-sintaxe, bem como perceber sua leitura de mundo, seus mecanismos de defesa para resistir aos ataques de um mundo inóspito. Entender a forma de ser e viver do outro, aprender a respeitar sua religiosidade – ainda que nos pareça estranha como os rituais xamânicos –, mesmo que não se creia no que o outro crê (Freire, 1997). Salta aos olhos a crueldade e indiferença retratadas pelo autor, a mostrar como são (mal)tratados os afrodescendentes, tidos como *objetos, coisa*:

A longa experiência, intensamente trágica, de que vêm [os militantes africanos] sendo objetos há tanto tempo, a da sua negação como Pedro, como Antônia, como gente, como classe, como sexo, como raça, como cultura, como história, a do descaso por sua vida que, para a branquitude perversamente assassina, nada vale, por isso, tanto pode estar, ficar aí, como quase coisa que apenas se mexe, fala e anda e se acha sob seu poder, quanto pode partir, sumir, desaparecer, que a ela, branquitude, pouco se lhe dá (Freire, 1997, p. 68).

Para se reivindicar a condição, em processo crescente de perda, de *seres humanos* é preciso cultivar a humanidade, tal como preconiza Nussbaum (2005), bem como formar nas escolas, primeiro, seres com a compreensão do funcionamento da sociedade, tarefa que uma educação meramente técnica e redutora – como a que vimos no filme *Modern Times* ou *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, do ano 1936, em que o operário alienado apenas aperta parafusos, como uma das tantas peças da grande engrenagem da qual faz parte – jamais propiciará. A amplitude da educação precisará alcançar esses parâmetros apontados e almejados por Freire (1997).

A obra de Freire pautou-se sempre na construção de uma educação identificada com a conscientização de discentes e docentes, mas sua preocupação maior foi com os povos oprimidos. Toda ela visa à politização – sem ser partidária – pois Freire acredita que a educação jamais seja neutra. Em *Pedagogia do Oprimido*, sua obra-prima, em edição de 1987 (17ª edição, 23ª reimpressão), apresenta uma parte chamada Primeiras palavras, em que o autor dedica “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Freire, 1987, p. 12). Por essa dedicatória, já se tem uma ideia de que o autor se ocupa dos mais fracos, postura que preenche toda sua obra, mas que também inunda toda sua práxis de vida.

2.5.2 Theodor Adorno e a barbarização da educação

Theodor Adorno (2000, p. 125), em *Educação e emancipação*, ao palestrar sobre a educação após Auschwitz e lembrar seus horrores, considera que a única forma de impedir a repetição do holocausto seria tornar as pessoas autônomas na escola. O conceito de autonomia ou de sujeito autônomo é inspirado em Kant e refere-se ao indivíduo que se sujeita, por livre vontade à razão, ao intelecto. Exercita o poder de domesticar-se a si mesmo, subjugando seus desejos individualistas, diga-se egoístas, à própria razão e discernimento.

Para o filósofo alemão, a natureza humana não é imutável. Concebê-la como tal é danoso pois, assim, crê-se que tanto o homem quanto sua natureza jamais mudarão. Estamos nos formando o tempo todo como seres que somos, sempre a nos renovarmos. Nossa natureza nunca está acabada. A perversidade humana, consciente e inconsciente – como a ocorrida em Auschwitz – é resultado de sua formação, e não necessariamente de sua natureza, como se acredita.

Num momento de falta de consciência, em que o fetiche embaça a visão de todos, de seu senso crítico e as pessoas estão anestesiadas, o preconceito é a norma de uma sociedade altamente individualista, que a levou ao holocausto, ter grande chances de repeti-lo. Adorno, no livro *Authoritarian Personality*, pôde estudar como se comporta a cabeça de pessoas preconceituosas, cuja personalidade se liga ao autoritarismo.

O filósofo reflete sobre as pessoas da sociedade pós-moderna, que constitui uma multidão de solitários, pessoas indiferentes e individualistas, preocupadas com sua vidinha, mas que não

conseguem sustentar a frieza que sentem, mesmo não fazendo nada para mudar esse quadro desolador. Amor é mão de via dupla: as pessoas de hoje, incapacitadas de amar, são carentes ou se sentem como tal, pois não conseguem amar seus semelhantes e por isso não são amadas.

As palavras de Adorno (2000, p. 134) confirmam sua tese de que “A incapacidade para a identificação [empatia] foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas”, afinal, foram essas mesmas pessoas ditas civilizadas e *aparentemente* inocentes que fizeram Auschwitz. É justamente a coisificação da consciência que nos torna incapazes de amar. Mas, se aprendemos a desamar, por que não aprenderíamos a amar novamente?

Segundo o filósofo alemão, é necessário tomar consciência da nossa frieza, desamor e indiferença naturais, primeiro, para poder trabalhá-la e ir extirpando-a depois. Quem nega o desamor e a indiferença não terá chance de se tornar um ser humano melhor. Quem nega ou minimiza a existência de Auschwitz, provavelmente colaborará novamente com sua fúria se tal ocorrer novamente. Primeiramente é preciso aceitar e admitir que essa barbárie existiu.

Acordando com Helmuth Becker, Adorno – no debate *Educação para quê?* – defende, num momento de carência e de crise na educação, que a escola ensine o jovem aluno a ser emancipado, autônomo, segundo a teoria de Kant – do sujeito esclarecido. O educando deverá se transformar em um ser pensante, crítico de si e da sociedade que o rodeia. O pensamento autônomo corresponde à sua conscientização, à capacidade de ainda pensar, refletir num mundo massificador como o nosso. Junto à adaptação à sociedade que a escola deve conduzir o aluno, mas não se limitando a isso apenas. Para Adorno, a educação hodiernamente deve ser adaptação e resistência ao mesmo tempo, mas frente às pressões de hoje, precisa ser mais resistência do que adaptação a esse modelo caótico de sociedade.

Nesse texto, aborda-se também que a nova ordem social – a ideologia dominante, capitalista, globalizada e onipresente – pressiona as pessoas de modo tão intenso e fulminante, que tudo supera, até mesmo a educação, ultrapassando todos os limites da razão, levando as pessoas ao conformismo, pois assim é mais fácil manobrá-las. De acordo com Adorno, as crianças e jovens de hoje são forçados a se adaptarem ao mundo, expostos a doses excessivas de realismo – a violência glamourizada da mídia e da ficção de filmes por exemplo – tendo que

se forçar a digerirem isso tudo, exacerbadamente, e acabam se identificando com o agressor.

Já em *Educação contra a barbárie*, outro debate com o amigo Becker, Adorno (2000) afirma que *desbarbarizar* a educação nos dias de hoje constitui-se a questão mais prioritária, simplesmente porque ultrapassar, vencer a barbárie é um fator absolutamente essencial para a sobrevivência da própria humanidade. Sem tal procedimento, tudo estaria – ou estará – irremediavelmente perdido. Suas declarações referem-se aos anos sessenta do século passado, sem ainda saber que hoje a barbárie estaria maior, pois tudo se potencializou no mundo pós-moderno.

Por barbárie, o filósofo entende o mundo atual em desconformidade, pois mesmo a civilização tendo chegado ao nível máximo de desenvolvimento tecnológico, as pessoas não podem ser classificadas como civilizadas, levando-se em conta seu atraso – muito menos considerar as sociedades indígenas ultrapassadas. Tal pensamento coincide com o de Antonio Candido (2004), que nos mostra a contradição dos seres ditos humanos, cuja civilização tem hoje condição, por meio da tecnologia, de eliminar a fome no mundo, mas não deseja fazê-lo e condena grande parte da população à miséria. Isso, por as pessoas estarem “tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir” (Adorno, 2000, p. 145). Texto atualíssimo no momento em que a Coreia do Norte faz exercícios quotidiana e frequentemente com bombas atômicas.

Uma vez que nossa educação nos leva à barbárie, devemos observar nossos procedimentos, conscientizarmo-nos deles, para agir em oposição a um movimento imperioso contra o qual é difícil lutar, mas não impossível. Como nós provocamos a barbárie? Nem conseguimos identificar pois acostumamo-nos a ela. Levar o tema da barbárie para o centro da conversa é, segundo o autor, já um passo à desbarbarização. Um começo de mudança.

Adorno sugere como uma das ações mais importantes para a desbarbarização da educação – que deve acontecer desde a primeira infância –, dissolver todos os tipos de autoridade não esclarecida: “a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização” (Adorno, 2000, p. 167). O importante no momento, segundo o filósofo, é as crianças, jovens e

até adultos se envergonharem de atos rudes, de agredir os colegas; e se tornem pessoas delicadas ao longo do processo educacional.

Há hoje uma propensão a que as pessoas aceitem tudo passivamente e sem questionar num mundo cheio de contradições sociais. Ninguém hoje consegue agir livre e independentemente do pensamento reinante e da organização social vigente. Todos devem seguir a mesma linha, comprar o mesmo carro do último modelo e da mesma cor, usar o mesmo vestido da moda, o mesmo cigarro (mesmo que você não fume!), beber a mesma bebida, votar no mesmo candidato, mesmo que ele seja corrupto. Todos absorvemos e aceitamos prontamente as sugestões – imposições – do mercado.

Uma possível saída – e fuga – à direção errada que este mundo segue seria a escola, segundo Adorno. Porém, ele também critica a escola atual, abordando a *contradição social* da qual fazemos parte pois a escola consiste em um microcosmos, uma parte da engrenagem da sociedade que a representa fielmente. A contradição social seria que as pessoas se desviaram dos caminhos saudáveis e se tornaram marionetes do sistema capitalista. Não conseguem, portanto, mais viver conforme desejam e conforme sua própria personalidade indica. Ao contrário, absorvem tudo de ruim – pois a maioria do que é veiculado é negativo, notícia boa não dá audiência – que aparece e aceitam sem a consciência de que aquilo não presta, não é de boa qualidade.

Finalmente, como indicações para que o mundo deixe de ser barbarizado e que se imprima uma educação emancipadora é necessário dizer a verdade, ou seja, que se fale das mentiras apregoadas no mundo. Desmascarar na escola o “culto ao mercado”, na expressão de Frigotto (2017, p. 18). Demonstrar em sala de aula como as canções das paradas de sucesso são vulgares se comparadas com as músicas clássicas; como os filmes comerciais têm má qualidade e que só enriquecem o mercado cinematográfico; como as propagandas enganosas quando falam que determinado produto é bom – a exemplo de refrigerantes que, comprovadamente, fazem mal à saúde. Ou que se analisassem na escola comerciais de TV, de modo a expor toda a mentira que está implícita neles (a exemplo dos comerciais de cigarro, bebida, que destroem a saúde de jovens e adultos; ou ainda dizer que as roupas baratas compradas nos *shoppings* são consequência de trabalho escravo, a comida industrializada que prejudica a saúde...); ou mesmo os programas televisivos que mostram apenas o lado bom da

vida, como se a vida fosse um mar de flores, mas que, na realidade, a vida é muito sofrida para a maioria da população. Ou seja, uma educação para a contradição – que contradiga o que está aí – e para a resistência a todo o consumismo que somente aliena as pessoas e as impede de pensar com suas próprias mentes.

Capítulo 3 - A Literatura Infantil

O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas.

(Cecília Meireles)

Nosso trabalho pautou-se na Literatura Infantil, cujo nascimento se dá de modo curioso, uma vez que a literatura propriamente para crianças não surgiu para elas. A Literatura Infantil inaugural, nos ensina Nelly Novaes Coelho (1982, p. 20), proveio “do mito, da lenda, do maravilhoso”, mas não necessariamente endereçados à criança. Os clássicos da literatura que hoje chamamos infantil, segundo a estudiosa (Coelho, 1982), brotaram do meio popular e oral dirigidos aos adultos e, somente mais tarde, foram adaptados às crianças. Mas sempre tais obras traziam um fundo moralizador, com intenção de ensinar, domesticar e não só entretê-las.

Essa origem da literatura só corrobora a ideia de que não existe uma literatura exclusivamente infantil. A literatura constitui Literatura, seja infantil, adulta ou mesmo indígena ou negra. O livro agrada a todo leitor atento e sensível, não importando sua idade, etnia ou gênero. O que o faz ser arte é sua longevidade e atualidade, o caráter vital, seja de onde for, de qualquer nacionalidade. Daí a dificuldade de Dalva Martins de Almeida em conceituar a Literatura Infantil, reportando-a como *multifacetada e plural* (D. M. de Almeida, 2015, p. 18). O mesmo afirmamos da Literatura Infantil Indígena, por seus mitos, lendas e fábulas se endereçarem a qualquer faixa etária, não apenas a crianças, uma vez que falam de verdades universais, aplicando-se aos mais variados momentos de nossa existência.

A criação da Literatura Infantil ou a intenção em escrever para crianças e jovens manifesta-se no século XVII na França com o pioneirismo das fábulas de La Fontaine, os contos de

Perrault, de Madame D'Aulnoy, de Fénelon, as traduções de As mil e uma noites por Galland, Pétis de Croix e Lesage, segundo N. N. Coelho (2010). Tal acontecimento surge não gratuitamente ou por acaso, mas num momento de reconstrução do equilíbrio e racionalização pretendido na França pós Renascimento e guerras civis. Tudo isso ajuda a consolidar no Ocidente o gênero Literatura Infantil (Carvalho, 1961; Coelho, 1982; Góes, 2010; Coelho, 2010; Arroyo, 2011; Almeida, 2015; Meireles, 2016), pelo menos intencionalmente.

A designação “Literatura Infantil” classificamos inicialmente de acordo com a aparência e não com a essência conteudística, pois o livro para crianças tem um aspecto específico: colorido, atraente, com letras graúdas e ervado de ilustrações, diferente, portanto, do livro para adultos, sempre com um aspecto mais circunspecto, sem gravuras nem coloridos. Ao levar as narrativas à sala de aula, precisamos destituí-las de todo seu aparato, digitando-as e copiando-as. O texto nessa conformação, apresentou-se como se fosse para adultos e muito dele foi retirado (ilustrações, coloridos, grafismos), tornando-se estranhamente sério e desprovido de seu ar alegre e jovial: um desafio trabalhá-lo com crianças do ensino fundamental.

No entanto, literatura é arte e toda arte apresenta o belo para surpreender, mesmo ao leitor mais distraído. Literatura Infantil é sobretudo arte que se oferece à sensibilidade pueril, dando-se um tempo a fim de que o receptor possa digeri-la aos poucos. Alguns ainda a amarram a um paradigma tradicional e pedagógico, mas deste as crianças fogem, pois é atraída pela estranhamento – encantamento – que um bom livro traz. Procuramos levar a elas esse segundo tipo, por proporcionar um alargamento de visão.

3.1 Os primórdios da Literatura Indígena no Brasil

Tendo como um dos objetivos alargar sua visão, embora sem o perceber, o General Couto de Magalhães inicia os estudos acerca do índio brasileiro e de sua literatura no Brasil, ao fazer pesquisa etnográfica sobre a cultura Tupi. Ele mesmo reconhece ser o primeiro a publicar “lendas *tupis* em língua *tupi*, copiando-as das narrações dos indígenas” [Itálicos do autor]. Com sua obra publicada inicialmente em 1876: *O Selvagem* (Magalhães, 1940, p. 323) analisa o homem americano, suas línguas, raças – termo utilizado na época –, família e religião indígenas, as regiões brasileiras em que habita o índio, a mitologia zoológica na Família Tupi-

Guarani, retrata suas lendas e ainda disponibiliza um curso da língua Tupi viva ou Nheengatu. Algumas ideias dessas narrativas seminais seriam aproveitadas por Mario de Andrade em Macunaíma. Apesar de sua linguagem ser ervada de traços preconceituosos típicos de seu tempo, o general demonstra um certo apreço pela riqueza cultural dos nativos brasileiros.

No capítulo que apresenta as narrativas indígenas, transcritas diretamente do tupi ou nheengatu, Magalhães (1940, p. 214) inicia pelo mito Como a noite apareceu e segue contando as lendas sobre nossa fauna. Afirma que “Assim como muitos dos mitos populares do Brasil são mitos védicos, assim também muitos são mitos tupis” e que tais mitos se confundiram no Brasil nas traduções e costumes populares com os mitos védicos, demonstrando, assim, a antiguidade dessas histórias.

Magalhães (1940), curioso ao observar as narrativas indígenas e sua zoologia, ou seja, as lendas que o índio conta – ou canta, pois certos trechos das narrativas são cantados pelos índios – frequentemente são protagonizadas por animais de nossa fauna, como as que trouxemos para a sala de aula. E englobam as do ciclo do jabuti (O jabuti e a anta do mato, O jabuti e a onça, O jabuti e o veado, O jabuti encontra-se com macacos, O jabuti e de novo a onça, O jabuti e outra onça, duas versões de O jabuti e a raposa, O jabuti e o homem, O jabuti e o gigante), do ciclo da raposa (com seis versões de A raposa e a onça, A raposa e o homem, A onça e os cupins) e outras como O veado e a onça e A moça que procura marido, com várias versões.

Em tais lendas, animais (irracionais) falam como humanos e, curiosamente, casam-se com humanos, bem como com animais de outras espécies, demonstrando o pensamento indígena segundo o qual homens e animais igualam-se e têm a mesma importância entre si. É o caso de a filha da raposa casar-se com o sinimbu, espécie de camaleão, e outras mais. O autor encerra o capítulo das Lendas Tupis, com a lenda de Ceiuci, a velha gulosa, “uma fada indígena que vivia perseguida por eterna fome” (Magalhães, 1940, p. 267).

Ceiuci é a mãe de Jurupari, que, à semelhança da narrativa bíblica acerca da virgem Maria, a divindade indígena teria ficado grávida (sem conhecer homem) e gerado um deus após tomar o suco

da cucura²⁵ do mato (rio Negro) ou do purumã (Solimões), que, enquanto comia, lhe escorria pelos seios abaixo. É este um dos segredos da religião do Jurupari, que não pode ser velado nem conhecido pelas mulheres, e que os próprios moços não aprendem senão depois de chegados à puberdade, nas festas de iniciação, pelos lábios do pajé. (...) Jurupari proibira, sob pena de morte, que as mulheres fossem ouvi-lo durante a doutrinação aos guerreiros. Ceuci, desobedecendo, escondeu-se para ver o filho revestido com a pompa de tuxaua. Morreu a um gesto mágico de Jurupari, que não reconheceu sua mãe. O reformador não lhe restituiu a vida. Levou-a para o céu, transformando-a nas Plêiades, chamadas Ceuci pelos indígenas (Casculo, 1962, p. 200).

A lenda de Ceuci, que é registrada por Stradelli como *Seucy* na *legenda dell'Jurupary* (Stradelli, 2009) –, a primeira colhida por Couto de Magalhães dos índios, no tempo em que nem conhecia ainda a língua dos nativos, foi publicada n' *O Selvagem* em tupi e em português. Fora contada por um tuxaua²⁶ Anambé e recontada por um intérprete. Conta-se de uma feiticeira que perseguia um moço desde a infância até sua velhice – motivo que faz o General lembrar-se, mesmo com larga distância, da história de Ulisses e de Hércules –, na realidade, mostra dramas universais como fomes e misérias.

Os Sateré-Maué, integrantes da cultura dos rios Tapajós-Madeira, temem o Jurupari e o consideram um espírito maligno (Boff, 2001). Tratar-se-ia da representação do pesadelo, um ser que aparece de noite e vem cortar a garganta de crianças e adultos, sendo o termo *Jurupari* um “gênio malfazejo da mata; diabo” (Barbosa, 1951, p. 80), a “boca, mão, sobre; tirar da boca”, segundo pesquisa de Couto de (Magalhães, 1940, p. 160). Para Stradelli, “o Jurupari é o legislador, filho da virgem, concebido sem cópula, pela virtude do sumo da cucura do mato, e que veio mandado pelo sol para reformar os costumes da terra”²⁷ (Orico, 1937, p. 136), evocando a história bíblica de Maria, mãe de Jesus.

Assim como *O mito da criação das ilhas do Marajó*, que fora passado da língua nativa para o português pelo índio Severino a Alexandre Rodrigues Ferreira, *Como a noite apareceu* a Couto de Magalhães por um tupinambá anônimo, a *Lenda de Jurupari*, considerada uma das obras-primas da Literatura Indígena, fora passada no final do século XIX pelo mestiço Maximiano José Roberto a Stradelli, narrativa que “faz jus ao título de grande texto da literatura universal”, segundo Sergio Medeiros (2016, p. 183).

²⁵ Certo fruto, conhecido como uva-da-mata.

²⁶ Chefe indígena.

²⁷ Foi respeitada a ortografia conforme o original de Oswaldo Orico, de 1937.

Apesar de afirmar que existe algo de grosseiro nas crenças e superstições indígenas – pensamento próprio de seu contexto histórico –, Couto de Magalhães (1940, p. 273) vê belezas em sua literatura que é ervada de crenças, a ponto de ficarmos “surpreendidos da notável e profunda filosofia e poesia que elas encerram”. Não fosse isso, não teriam ultrapassado séculos e nem estariam sendo recontadas continuamente as lendas que vieram da tradição puramente oral, por escritores desde o pioneirismo do General.

Sílvio Romero, juntamente com Magalhães, revela-nos um país desconhecido até hoje pela maioria do povo brasileiro. Romero é o introdutor da pesquisa sobre literatura oral e, portanto, também da Literatura Indígena no Brasil, com duas obras germinais: *Cantos Populares do Brasil*, obra de 1883, e *Contos Populares do Brasil* (Romero, 1954), publicada inicialmente em 1885. Nessa segunda, a que mais nos interessa por trazer a gênese da Literatura Infantil Indígena brasileira, Romero faz um laborioso apanhado das lendas brasileiras, açambarcando as de origem europeia, indígena, africana e mestiça. Ao colher de Couto de Magalhães tais histórias, colabora para sua divulgação.

Em sua obra, há também a característica das lendas zoológicas: o cágado – réptil semelhante ao jabuti que, apesar da lentidão, mostra-se mais esperto que os animais mais ágeis –, o teiú, grande lagarto do Brasil, a raposa – que mesmo representando a inteligência, é vencida pelo jabuti, jacaré, onça, bode, veado, macaco, cutia – pequeno roedor –, sapo, coelho e aves: o urubu, corvo. Há aí também o registro de um ente sobrenatural, o Caipora²⁸. O curioso nessas lendas é o tratamento dado aos animais: meu parente, amigo cágado, amiga onça, o que reforça a ideia de fraternidade entre homens e animais, mesmo este ou aquele sendo seu adversário.

O jabuti e a raposa e outras como *O veado e a onça*, Romero transcreveu de Couto de Magalhães, com pequenas variações. A primeira lenda seria inspirada em *A raposa e o corvo* ainda de Fedro (Magalhães, 1940, p. 243), e nos ensina, entre outras coisas, que não devemos nos curvar a elogios. O jaboti perdeu sua flauta porque foi enganado pela adúltera raposa e

²⁸ Para Câmara Cascudo, trata-se de outra versão do Curupira (que possui os pés para trás), um ente sobrenatural das matas brasileiras, certo demônio que assombra e maltrata os indígenas. O Caipora teria “os pés normais. De *caá*, mato, e *porá*, habitante, morador” (Cascudo, 1962, p. 166).

teve de montar um estratagema para a recuperar, vingando-se do animal. A segunda, *O veado e a onça*, já se tornou um clássico da Literatura Infantil brasileira e ainda hoje é uma das lendas indígenas mais recontadas. Ana Maria Machado possui uma versão da Coleção Lê para Mim (A. M. Machado, 2004), num bonito trabalho de ilustrações da artista plástica Suppa, com colorido alegre e atraente à criançada.

Essa lenda, especificamente, nos traz um ensinamento que jamais deve ser esquecido por crianças e adultos: o risco iminente de morar com o inimigo nos obriga a nos mantermos sempre alerta:

o veado, depois de haver escolhido um lugar para casa, se retirou; (...) a onça, ignorando a escolha prévia do veado, escolheu o mesmo lugar; (...) aquele veio depois da onça ter se retirado, roçou e limpou o lugar; (...) a onça, vindo depois da retirada do veado, julgou que Tupã a estava ajudando. E assim trabalharam sucessivamente cada um supondo que era Tupã quem fazia o trabalho do outro, até que, concluída a casa, quando deram pelo engano, resultando daí uma situação de recíprocas desconfianças e que é descrita com tanta singeleza quanta felicidade de fatos (Magalhães, 1940, p. 251).

Tais lendas agradam à criançada por serem divertidas e continuam a ser recontadas a elas – e ao público adulto – por gerações e gerações de escritores, principalmente nos tempos atuais, em que observamos uma revalorização dessas narrativas brasileiríssimas. Elas contêm os ingredientes preferidos por nossos índios, à moda de Magalhães: os animais e sua luta pela sobrevivência, do mais fraco ou menor contra o considerado mais forte, porém, com mudança desse paradigma, pois o menor vence o mais poderoso, com sua inteligência, paciência e habilidade. Resumindo, a moral das lendas indígenas: ser prudente, esperto ou perseverante são qualidades mais caras do que valentia e força.

3.2 Literatura Indígena ou nativa, de temática ou de autoria indígena

Antes de entrar no campo propriamente da Literatura Infantil que levamos para sala de aula, diferenciamos a Literatura Infantil Indígena da literatura de temática indígena pois, mesmo privilegiando a primeira – contos populares, fábulas, mitos e lendas contadas pelos próprios índios –, utilizamos também, em nosso trabalho, histórias que foram recontadas por

brasileiros não indígenas²⁹, todos porém, indígenas ou não, escritores renomados.

A **literatura indígena** escrita, infantil ou adulta – como a composta por Kaká Jecupé e Eliane Potiguara –, consiste naquela cujo próprio índio se expressa, seja na língua nativa ou em português, já que muitas comunidades são bilíngues, traduzida para a língua portuguesa e/ou nos dois idiomas. Para Graça Graúna (2013, p. 15), trata-se de uma literatura de tradição oral, “um conjunto de textos literários contemporâneos de autoria indígena (individual) de língua portuguesa [em língua nativa ou bilíngue], em que se manifesta a literatura-assinatura de milhões de povos excluídos na história há mais de 500 anos”.

A Literatura Indígena brasileira continua desdenhada nos meios acadêmicos e tal descaso deve-se ao preconceito, ao apagamento e silenciamento cometido contra os povos da floresta (Graúna, 2013; Fonseca, 2015). A literatura de expressão indígena permanece negada no Brasil, bem como a situação de muitos escritores indígenas e negros. Graúna discorda do pensamento de Sartre (2004), na obra *Que é literatura?*, sobre não haver literatura negra – portanto tampouco indígena. Nesse contexto, as palavras da autora lembram as de Daniel Munduruku, quando este afirma que a Literatura Indígena seja um instrumento para fazer soltar a voz dos nossos povos ancestrais, que esteve engasgada durante tantos séculos³⁰. A Literatura Indígena há que primeiro assumir *status* de arte literária, consolidar-se como tal, para depois perder o adjetivo que a acompanha. Para Munduruku, trata-se de uma literatura cujo autor é o próprio índio, que escreve o que sente na pele o que vive³¹.

Andrea Martins (2016) reconhece a importância da Lei 11.645/2008, que veio impulsionar o ensino nas escolas da cultura e história afro-brasileira e indígena, abrindo espaço nas prateleiras a uma literatura de muitas vozes. Ao entrevistar três escritores indígenas – Olivio Jekupé, Daniel Munduruku e Cristino Wapichana – e uma não indígena (Ciça Fittipaldi), utiliza a expressão **literatura de temática indígena** ao aludir às duas vertentes, tanto a literatura de autoria indígena quanto aquela recontada pelo não índio ou com inspiração

²⁹ Lembre-se de que a literatura brasileira sempre recorreu ao “personagem” indígena, seja nas obras da chamada literatura informativa ou quinhentista, árcade, romântica, modernista ou contemporânea, mas neste trabalho iremos tratar apenas da literatura de expressão ou temática indígena infantil.

³⁰ Encontrado no site: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/2013/03/a-literatura-indigena-segundo-daniel.html>>, em 31/05/2017.

³¹ Do site <<http://consciencia.net/entrevista-daniel-munduruku/>> em 31/05/2017.

naquele.

Costa e Coenga (2016) utilizam igualmente a expressão literatura de temática indígena ao analisar obras de autores indígenas e não indígenas indiferentemente. Dentre elas, destaca-se *Irakisu: o menino criador* (de 2002), de Renê Kithãulu, da etnia Nambikwara, livro que narra os mitos sobre a origem dessa nação ameríndia, além das aventuras dos curumins e tradições baseados na cultura oral, agora passados para a posteridade em formato de livro. Destaca-se na produção de autoria indígena, a atuação das crianças nas ilustrações da obra juntamente com o autor, pois estas têm tanta importância na aldeia quanto o ancião.

O número de livros de Literatura Infantil Indígena cresce sensivelmente, segundo Bonin (2012). A autora analisa quinze obras literárias de autores indígenas variados, usando a expressão **literatura de autoria indígena** ao se referir a elas. São livros que tematizam a vida indígena a contar narrativas com personagens extraordinários e espirituais – invisíveis – que vivem entrelaçados no universo real e ao mesmo tempo sobrenatural. Um mundo cujos planos seriam impossíveis de conviver juntos para nós.

A literatura escrita pelos próprios índios inicia-se, segundo Iarina Redü, “como reflexo direto do reconhecimento oficial da existência de línguas indígenas no Brasil promovido pela constituição [sic] de 1988” (Redü, 2013, [s.p.]). A Constituição reconheceu, entre outros, direitos antes negados aos povos da floresta, rompendo com o velho modelo de visão do índio como integrado à sociedade brasileira, reconhecendo-o em seu pluralismo étnico-cultural e imprimindo respeito à sua dignidade humana (B. de S. Santos, 2014).

Aline Franca e Naira Silveira, assim como Thiél (2013; Franca & Silveira, 2014), baseadas em pesquisas, distinguem três principais rótulos usados para designar a literatura de autoria indígena: **literatura indianista**, a indigenista e a indígena. O primeiro fora construído em nome da identidade brasileira, num momento de consolidação de nossa cultura: a busca pelo herói nacional. Dos três traços étnicos iniciais que marcaram nossas origens, surge a ideia romântica de escolher o índio “com corpo de índio e ‘alma de branco’” (A. C. de L. Santos, 2016, p. 232), designando-o como o exótico e bom selvagem, retrato de todas as qualidades necessárias a esse personagem: a pureza e a coragem.

A **literatura indigenista** constitui a literatura que protesta “contra a situação em que se

encontravam os povos indígenas e a firme decisão de mudar a situação. [Ela] vai defender o índio e usá-lo como veículo de expressão dentro de uma escrita altamente comprometida” [Klauss, 2009, citado por Franca e Silveira, (2014, p. 70)]. Portanto, trata-se de uma literatura escrita por pessoas atraídas pela cultura indígena, que convivem e defendem tal cultura que se encontra desprestigiada na sociedade. Antropólogos, pesquisadores e demais profissionais não indígenas que se interessam pela causa do nativo brasileiro, abraçando-a apaixonadamente. Essa literatura ainda traz o olhar de fora, diferente da ótica do próprio homem indígena.

Já a Literatura Indígena escrita³² surge recentemente, na década de 1980, do próprio nativo (de seus dramas, de suas vivências contadas e recontadas em narrativas sabidas de há séculos), inicialmente, da criação de material didático a ser utilizado nas escolas das comunidades indígenas, fato que a Constituição de 1988 favoreceu. Segundo as autoras, seu surgimento advém após tais sociedades se apropriarem da escrita, o que propiciou a tradução de seus mitos e demais textos da tradição oral de diferentes línguas indígenas para o português e outras mais (Franca & Silveira, 2014).

O livro que assinala o “início” da Literatura Indígena no Brasil é *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kēhípōrã* (Kehíri & Pārōkumu, 1995), publicado em 1980 em português e desana, pela Livraria Cultura Editora. Narra a mitologia dessa comunidade que habita o Alto do Rio Negro, no estado do Amazonas (Franca & Silveira, 2014; Martha, [s.d.]), constituindo-se uma obra fundadora e base para outros escritores de origem indígena, sendo transcrita por Berta Ribeiro e ilustrado pelos Desana, a “Gente do Universo”, os Kēhípōrã ou “Filhos dos Sonhos” (Boff, 2001), como são poeticamente autodenominados e, ainda assim, tornando-se um marco inicial (Thiél, 2006; 2012).

Ao analisar a obra literária indígena, Francis Rosa (2015) identifica-a, limitando como aquela escrita apenas pelo índio, a exemplo de Olivio Jekupé, Daniel Munduruku, Graça Graúna e outros, como manifestação de empoderamento e uma forma de visibilidade. A autora utiliza a expressão **literatura nativa**, estudando-a com viés revolucionário e fazendo um resgate do

³² A Literatura Indígena existia antes da chegada dos portugueses em 1500 ao Brasil e antes mesmo da escrita, através da modalidade oral (Graúna, 2013).

pensamento filosófico de Deleuze e Gattari.

A literatura apresenta, como toda arte, uma de suas características essenciais: a inovação, a capacidade de revolucionar. A literatura nativa e, portanto, “rizomática produz multiplicidades, provoca efeito, se conecta para usos, adquire funções, movimentando-se no seu devir, é uma toca, cheia de entradas” (Rosa, 2015, [s.p.]). Traz a ruptura com o antigo e uma visão distanciada do rotineiro, abrindo novas veredas a novos pensares: uma proposta de revisão da história do Brasil a provocar um deslocamento dos valores literários canônicos nos moldes tradicionais.

O termo literatura rizomática, emprestado da filosofia, aplica-se à Literatura Indígena, por esta revelar caráter mítico, com uma explicação cosmogônica para o surgimento do universo, o que indica a sua riqueza e profundidade. Pode-se apresentá-la como uma literatura que possui raízes que, na medida do possível, desenvolveram-se e continuam a expandir-se, enquadrando-se na concepção de rizoma proposta por Deleuze e Guattari, ou seja, o crescimento, a multiplicidade, principalmente em um país como o Brasil, multicultural. Nesse aspecto, o novo se faz presente, pois a expansão indica o inédito, não a repetição, incluindo-se, nesse âmbito, o revolucionário.

Para Olívio Jekupé (que, em 2006, publicou na Itália a primeira coleção de livros escritos somente por autores indígenas), a literatura nativa “sempre existiu”, já que há muito tempo os não índios escrevem sobre os índios, a seu bel prazer. O escritor afirma não gostar da expressão Literatura Indígena, preferindo utilizar “literatura nativa” ao se referir à modalidade escrita da Literatura Indígena. Iniciante na literatura em 1984, Jekupé revela a dificuldade naquele tempo para publicar uma obra indígena. Os livros que o governo mandava para as aldeias, apesar de serem bons, seriam inadequados às crianças indígenas, segundo ele, pois causariam estragos em sua cultura – tão diversificada em cada etnia. Em sua opinião, as crianças devem ouvir histórias indígenas para aprender e continuar valorizando sua própria cultura (Jekupé, 2014, p. 186).

Daniel Munduruku expressa um conceito amplo da Literatura Indígena, que “não é a literatura do livro, o livro é [apenas] um instrumento da literatura” e concebe a dança indígena também como literatura, isto é, “uma conversa com os espíritos ancestrais. O canto indígena é

literatura, é poesia pura do jeito tradicional de ser” [Munduruku, citado por Fries (2013, pp. 294, 295)], assim como os rituais de passagem, as narrativas (re)contadas por avós e anciões da floresta. Tudo isso constitui literatura pura pois trata-se de um ritual tradicional de oralidade, de acordo com a concepção de etnotexto³³.

Nesse sentido, a antropóloga Goldenberg, em sua busca por poetas indígenas, ao criar o Primeiro Sarau das Poéticas Indígenas em 2009, acaba por descobrir que a questão consiste na designação “poeta-índio”. Para nós, o que é comum não existe para os índios. Os povos pré-industriais vivem uma poesia “*embedded* [impregnada] em outras facetas da vida social e, portanto, a figura do ‘poeta’ não devia fazer sentido para eles”, simplesmente porque o poeta, pelo menos aquele “com o domínio das letras que [ela] buscava, seria um pajé, um cacique ou um velho contador de histórias” (Goldemberg, 2009, p. 48).

Librandi-Rocha (2014, p. 172) reivindica um papel na literatura contemporânea aos índios, autores da Carta Guarani Kaiowá das comunidades Pyelito Kue/Mbarakay, uma literatura onde terra, palavra e alma se integram e não se podem dissociar. Ela questiona: “se as cartas dos europeus colonizadores são documentos de nossa literatura” assim como outros documentos de informação da nova terra, tais como o *Tratado da terra do Brasil, História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente foi chamada de Brasil*, de Pero de Magalhães Gândavo, o *Tratado descritivo do Brasil*, de Gabriel Soares de Sousa, os *Diálogos das grandezas do Brasil*, de Ambrósio Fernandes Brandão, as cartas do padre Manuel da Nóbrega; por que a carta dos índios não pode constituir literatura? A carta de Caminha foi incluída na literatura brasileira desde o século XIX, o mesmo não ocorrendo com os textos indígenas, não considerados como literários.

A literatura de autoria indígena situa-se em ascensão no Brasil, segundo Janice Thiél, porém desconhecida por muitos professores brasileiros e sua circulação encontra-se ainda diminuta se comparada com a produção norte-americana. A autora adverte que sua leitura ajuda-nos a problematizar conceitos cristalizados, desconstruindo-os, bem como a clichês. Para a

³³ Etnotexto: “fruto de uma cultura comunitária que faz uso do que lhe é conveniente em tempo e espaço determinado, reproduzindo – muitas vezes de maneira oral – determinados usos e costumes que lhe precedem” (Mota, Echer, & Bonilla, 2016, p. 16).

professora, essa literatura tem muito a oferecer à formação dos jovens dentro e fora da escola, principalmente no diálogo intercultural num país multicultural como o nosso. Constituindo-se como um desafio a quem desejar enveredar por esse caminho multimodal, a Literatura Indígena apresenta nuances, exigindo de quem a lê “um reposicionamento cultural” (Thiél, 2016, p. 90; Thiél, 2013), carecendo que o professor, na escola, atue como mediador.

Para que isso seja posto em prática, o docente deve primeiro conhecer a Literatura Indígena, pois muitos a ignoram – como se ela não existisse –, assim como a seus autores, avaliando “suas obras por critérios canônicos ocidentais de literariedade, o que faz com que não reconheçam nestas textualidades valor estético comparável àquele dos textos recomendados nos currículos e exigidos em exames e concursos” (Thiél, 2013, p. 1177). O professor precisa alargar seus horizontes e visualizar tais obras fora do cânone para ser capaz de valorizá-las, porque é brasileiro e para conhecer outros brasis.

Thiél lembra que não havia Literatura Infantojuvenil (escrita) de autoria indígena até o final do século passado, já que era produzida em língua nativa, portanto circunscrita apenas às comunidades. A dificuldade devia-se ao fato de não haver público leitor, limitando-se aos antropólogos e não às crianças como um todo. Ela destaca que a leitura das obras de autoria indígena por jovens de variadas idades favorece o conhecimento de nossa pluralidade cultural, além de uma visão crítica acerca da própria literatura com a qual todos estão acostumados. Durante muitos anos leu-se sempre na escola – e fora dela – uma literatura escrita por não índios com viés etnocêntrico responsável por inúmeros preconceitos e estereótipos. O mesmo observamos em relação à história do Brasil, escrita sempre na perspectiva dominante. Ao levar aos jovens os saberes passados por nossos ancestrais, permitimos um novo olhar, descobrindo verdadeiramente o Brasil que estava escondido: um país com 305 etnias indígenas, falando cerca de 274 línguas diferentes. Tão multicultural como poucos e com uma literatura elaborada por ampla mundividência e estéticas variadas (Thiél, 2013; Thiél, 2016).

A literatura que chamamos indígena “proporciona formação e letramento cultural, literário, informacional e crítico” (Thiél, 2016, p. 91) a um público não só infantil mas de qualquer faixa etária, motivando outras percepções além da leitura da simples palavra no papel. Também faz interações com elementos rítmicos narrativos, desenhos geométricos que toda obra literária indígena encerra, os chamados grafismos. Cada grafismo tem uma simbologia

própria que imprime a autoria indígena a um indivíduo ou à comunidade, constituindo cada um deles uma narrativa. Ou seja, a Literatura Indígena abarca uma riqueza ainda desconhecida para a maioria do público leitor brasileiro, o que nos lembra os versos do poema Hino Nacional, de Drummond de Andrade (2007, p. 51), mostrando o desconhecimento do Brasil pelo brasileiro:

Precisamos descobrir o Brasil!
Escondido atrás das florestas,
Com a água dos rios no meio,
O Brasil está dormindo, coitado.
(...)

Ferreira, Sousa e Neris (2015) observam que muitos professores já trabalham com a história e a cultura afro-brasileira em sala de aula, mas ponderam que a mudança para melhor ainda não ocorreu. O resultado negativo, segundo os autores, deve-se à ausência de políticas de ensino, como a formação do corpo docente e a falta de material didático apropriado para trabalharem-se temas como a cultura negra e mesmo a indígena. Sem cursos de qualificação adequados e material bem elaborado e variado, o trabalho na escola torna-se inglório, apesar de haver a Lei 11.645/2008. Ao enfatizar a importância dessa lei à nação, os pesquisadores nos chamam atenção para um trabalho na escola aliado à cultura popular, articulando teoria e prática, levando em consideração a realidade do aluno. Acrescentaríamos que a Literatura Indígena aporta como um desses caminhos.

Levamos às crianças dez narrativas contadas por índios: *O buraco da onça*, *Iauaretê e a anta*, *O pajé e o ratinho* e *Iauaretê e o jabuti* (de Kaká Werá Jecupé), *Maracanã*, *O saber das avós*, *As serpentes que roubaram a noite* (de Daniel Munduruku), *Sobre a origem do mundo*, *Yaguarãboia*, *a mulher-onça* e *O fantasma da casa abandonada* (de Yaguarê Yamã). E ainda cinco recontos: *O Veado e a Onça* (por Ana Maria Machado), que se trata da mesma *Iauaretê e a anta*, contada por Kaká Werá Jecupé, porém trocando-se os nomes dos animais (Iauaretê é onça verdadeira em tupi-guarani); *Jabuti e a anta* e *Jabuti e a onça* (por Marion Villas Boas), *O pássaro da sorte* (por Clarice Lispector) e *O mito da criação dos rios da Ilha de Marajó* (por Juraci Siqueira).

Com tais mitos, lendas e fábulas indígenas, tínhamos como pretensão encantar as crianças e apresentar-lhes um mundo novo e ignorado, a fim de que provassem novas experiências

literárias e, como enfatizou Candido (2000, p. 9): “penetrar nas obras como em algo vivo, indispensável para formar a nossa sensibilidade e visão de mundo”. No prefácio do clássico livro *Formação da Literatura Brasileira*, o respeitado autor e crítico literário considera a nossa literatura recente, gerada na literatura portuguesa e como “galho secundário” desta, um “arbusto de segunda” (Candido, 2000, p. 9). O autor reflete assim uma visão etnocêntrica centrada nos cânones, sem levar em conta a produção literária indígena escrita e oral, nem considerar o índio como se não fosse também brasileiro. Na realidade, *nossa verdadeira literatura* não é recente nem gerada na de Portugal. Ela se criou aqui mesmo, aqui nascendo da boca de nossas tataravós.

Apesar de a literatura de expressão indígena não constar nos manuais até o presente momento, façamos diferente, desconstruamos o discurso hegemônico, tomemos a literatura escrita – agora – por índios das mais variadas etnias e levemos à criança, ao jovem e ao adulto para que estes possam, por si mesmos, tomar conhecimento do que foi silenciado e ignorado tanto tempo e ver com seus próprios olhos, sentir com seus próprios sentidos emoções diferentes das usuais até aqui, mas que encerram a sabedoria de nossos primeiros ancestrais de longa data.

3.3 Literatura Infantil Indígena

Ler é uma maneira de desvendar o mundo e compreender os seres que nele habitam, mesmo os mais diferentes de nós. Um modo de se colocar no lugar do outro, de conhecer-lhe o interior, descobrir as emoções de quem pode estar tanto aqui ao nosso lado, quanto do outro lado do planeta. Alguém que sente, sofre ou ama como você. É nos livros que aprendemos a conhecer os/as meninos/as das terras mais distantes. O ato de ler abre “todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens” (Abramovich, 2010, p. 14).

Ler ou ouvir histórias variadas torna-se essencial às crianças para Abramovich (2010), a qual destaca a importância em sua formação a fim de criar a possibilidade de desenvolverem seu próprio gosto, preferências e se posicionarem desde cedo frente aos problemas naturais da vida. Fazer boas leituras – de grandes escritores, não apenas os canônicos, também de contos, fábulas, apólogos, mitos, lendas, poemas, canções, histórias, enfim, que lhes tragam um

mundo ainda ignorado para, assim, desenvolverem a oportunidade de aprender a refletir por si próprias, enquanto se estimula a curiosidade e o imaginário.

Rir, chorar, divertir-se, emocionar-se, surpreender-se, sentir raiva, medo, dó, e tornar-se um pouco cúmplice do autor da história (Abramovich, 2010), vibrar, torcer pela vitória do protagonista são exercícios que somente uma boa leitura – pelo menos com essa intensidade – pode proporcionar. Assistir a um filme não é o mesmo que ler um bom livro. Um livro revelador nos penetra a alma com a capacidade de nos transformar por dentro, fazendo com que nos tornemos mais sensíveis a determinadas questões sociais, pois o livro nos revolve no mais fundo de nosso ser, modificando nossos conceitos e promovendo o diálogo com nós mesmos, num processo de metamorfose.

Munduruku (2009, p. 7), no início de seu livro *Meu vô Apolinário*, compara as histórias com a areia que mora nas profundidades de um rio – que deve ser revolvida. Para ele, as narrativas ficam “dentro da gente, lá no fundo do coração. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio: estão lá, bem tranquilas, e só deixam sua tranquilidade quando alguém as revolve. Aí elas se mostram”. Mas têm de voar, mesmo sem sair do lugar, para se revelar e cumprir seu papel de pássaro, se não permanecem adormecidas nos braços do esquecimento.

Nos livros encontramos as respostas às nossas perguntas, até aquelas mais insondáveis, assim como outras questões que vão se formando à medida que a leitura progride. Paulo Freire acredita que nossos medos vão diminuindo à medida que vamos crescendo e nossas percepções de mundo aumentando. A vida é um tornar-se íntimo do mundo, de acordo com a leitura que fazemos dele (Freire, 2008, p. 15). Espera-se que esse medo do outro, do diferente, no caso, do índio brasileiro, vá diminuindo através da leitura e da divulgação da cultura indígena entre nossos alunos. Os livros nos proporcionam material para a pesquisa de nós mesmos e do mundo. Quanto mais lemos, mais descobrimos que não sabemos nada, que é preciso investigar mais, procurar mais. E o prazer da descoberta deve ser estimulado desde que se é criança, essa fome de saber, de ler, pois um história puxa a outra.

A Literatura Infantil – sobretudo na sua manifestação mais tradicional: os contos de fadas – nos falam de culturas diferentes das nossas, a exemplo de *As mil e uma noites*, que nos veio

do mundo árabe, tão distante do nosso. Porém, não soam estranhas nem desinteressantes aos ouvidos infantis e adultos tais narrativas, porque a magia, o mistério e a aventura as acompanham, envolvendo os leitores, como se fôssemos todos de um mesmo país e falássemos a mesma língua.

O livro de Joel Rufino dos Santos, *O Curumim que virou Gigante*, é um convite a terras desconhecidas no mundo da Literatura Infantil. Ele nos traz um ambiente com o qual não estamos familiarizados quando narra a história do piá³⁴ Tarumã, que vive em sua comunidade, num ambiente natural, porém lida com a frustração de desejar tanto uma irmãzinha para poder brincar com ela, a ponto de fantasiar sua existência, criando-a apenas em sua imaginação. Apesar de contar um conflito que pode ser vivido por qualquer criança solitária que deseja ter outro irmão, é uma história que faz com que aprendamos um pouco sobre uma cultura desconhecida mas que se assemelha a qualquer outra, com seus dramas, impasses e venturas.

A Literatura Infantil tem uma sabedoria latente que o leitor ou ouvinte, mesmo inicialmente não alcançando uma dimensão integral, guarda-a no íntimo de seu pensamento, aguardando o momento certo de florescer. Amarante encontra belezas nessa literatura e o demonstra através das palavras de Cecília Meireles: “por toda parte temos ainda vivas histórias e lendas pertencentes ao patrimônio oral dos povos. E ousamos dizer que essa é ainda a contribuição mais profunda, na Literatura Infantil” (Amarante, 2013, p. 23).

Meireles (2016, p. 82) reclama da inexistência hoje de “avós que se interessem pela doce profissão de contar histórias” e também da necessidade de criarmos bibliotecas exclusivamente infantis. Ela é autora do primeiro livro acerca do tema: *Problemas da literatura infantil*, publicado em 1951, porém atual em suas colocações, dentre outras que serão expressas ao longo desta tese, ou seja, sobre o cuidado que devemos ter ao levarmos os livros às crianças. Sequer hoje os pais têm tempo e disposição para reunir os filhos (a média de filhos no Brasil é de 1,9 filho, segundo IBGE³⁵) e contar histórias, uma vez que chegam cansados do trabalho. Não sobra tempo para esse importante lazer que tanto contribui para a formação das crianças.

³⁴ Palavra de origem indígena que significa menino.

³⁵ Retirado do endereço <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/nupcialidade-e-fecundidade.html>>, em 07/06/2017.

Escrever para crianças não é tarefa fácil e Meireles (2001) nos fala dessa dificuldade e responsabilidade, pois elas são exigentes e seletas tanto quanto o adulto e, portanto, todo escritor precisa imprimir engenho e arte a suas histórias. Isso se pensarmos nas sociedades não indígenas mas não na dos nossos povos ameríndios, embora poucos escrevam, a maioria ainda conta suas narrativas oralmente. Estes têm no âmago de sua cultura o contar como uma de suas principais características: nascem e crescem ouvindo histórias e cantos. Ao envelhecer, elas já estão cravadas em seu espírito, fazendo com que todo ancião, o avô – o mesmo *griot* africano – saiba contá-las de cor e vá se perpetuando o costume nas aldeias.

Toda criança precisa de arte, de literatura – indígena ou não indígena – assim como o adulto, pois o contato com personagens fictícias e com a poesia nos leva a uma viagem à fantasia de que todos necessitamos, uma vez que habitamos um mundo insípido. E as crianças “que não tiveram o seu imaginário desenvolvido, aquecido pela leitura literária, pela dramatização, pelo poder de encantamento da música e das artes plásticas, serão adultos pessimistas, endurecidos, incapazes de sorrir e de ser feliz” (José, 2007, p. 29).

A literatura abre um horizonte de trabalho eficaz, na reprodução da arte que é transmitida ao leitor mirim, com a singularidade dessa criação, “que visa a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo [do receptor], qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social”, o texto para o público infantil “atinge seu sentido autêntico, qual seja, ‘a expansão da dimensão de entendimento da criança’ e, por extensão, de todo e qualquer indivíduo.” (Zilberman, 1982, p. 37).

Leonardo Arroyo (1990) nos ensina que nossa literatura para crianças começou com a literatura oral, com nossas principais matrizes: branca, negra e indígena. Com as negras contadoras de histórias, aludidas por Gilberto Freyre, que perambulavam de um lado para outro narrando histórias às outras negras para que ninassem os meninos brancos, filhos de seus senhores. Histórias que vinham de África – aqui miscigenadas com as indígenas – e se misturavam com as portuguesas das avós coloniais, as histórias de Trancoso, aclimatando-se por estes rincões.

O autor nos revela que as famosas contadoras de histórias seriam, no tempo do Brasil colônia, uma reconfiguração dos vetustos “*isopetes*”³⁶, que transmitiam estórias do Oriente ao Ocidente” (Arroyo, 1990, p. 48). Hoje o movimento de contação de histórias retorna triunfante, com formato inovador, invadindo e ressignificando espaços virtuais e vemos em todo o país, de norte a sul, ressurgirem esses profissionais que tanto animam a criançada, colaborando no incentivo à leitura e ao autoconhecimento (Mota, Echer, & Bonilla, 2016). Resulta de todo esse mosaico inicial de cores e culturas e matrizes, mesmo não tendo convivido pacificamente, parte significativa de nossa Literatura Infantil, a inspirar escritores até hoje.

Couto de Magalhães, Sílvia Romero, Barbosa Rodrigues, Câmara Cascudo estudaram nossas origens folclóricas e populares, mitos e lendas em que se entrelaçam tais culturas: indígena, europeia e africana. Culturas e histórias tão diferentes que aqui se misturaram a ponto de não se saber mais onde começa uma e termina outra, formando o referencial cultural brasileiro, esquecido e ignorado pela maioria, principalmente o acervo cultural indígena, formador das raízes de nossa literatura para crianças.

Lúcia Góes (2010) também assevera que as raízes da Literatura Infantil encontraram-se na Antiguidade ligadas à literatura popular, oral e ao folclore. Dos povos primitivos teriam provindo os mitos. Para a autora, o “mito não é patrimônio só dos povos antigos e civilizados, ele continua existindo em todas as épocas na imaginação popular, traduzido em lendas” (Góes, 2010, p. 152). Toda essa tradição tão antiga, com os *Vedas* (lendas árias), *Popol Vuh* (mitos dos povos indígenas maia-quiché), *Calila e Dimna* (com os livros: *Pantschatantra*³⁷, *Mahabarata*³⁸, todos fábulas), compõe as bases juntamente com os mitos primordiais ao que chamamos hoje de Literatura Infantil (Coelho, 1982; Coelho, 2010). Os contos de *As mil e uma noites* inspiraram-se em grande parte dessas narrativas antiquíssimas mas ainda atuais.

Cascudo (1984, p. 88) faz referência à antiguidade das fábulas de nossos nativos. Ele as recomenda às crianças maiores, com um nível de abstração mais elaborado do que as crianças

³⁶ Narrativas moralizantes, escritas em verso e inspiradas nas fábulas de Esopo (Góes, 2010).

³⁷ As Cinco Histórias. Tantra significa, em sânscrito, “Tesouro de Bons Conselhos”, data dos séculos V e VI a.C. (Coelho, 1982, p. 186; Coelho, 2010).

³⁸ Epopeia primitiva surgida na Índia nos séculos VIII a.C., aproximadamente (Coelho, 2010).

menores. Narrativas em que “os animais discutem, sentenciam, decidem prêmios, castigos, ironias e louvores, substituindo os homens em suas virtudes e vícios”, personagens que descendem dos gregos anteriores a Heródoto³⁹. Herdeiros todos das fábulas milenares citadas no parágrafo anterior, tal literatura oral abunda nas aldeias em que habita o índio brasileiro, com sua vasta cultura oral.

As fábulas, por definição, encerram narrativas imbuídas de um fim moralizador, hoje pouco ouvidas e lidas por crianças, jovens e adultos em escolas e lares brasileiros. Constituem parte do patrimônio imaterial que selecionamos para nosso trabalho na sala de uma turma do quarto ano do ensino fundamental – juntamente com mitos e lendas de origem indígena a fim de que elas ressurgam. Não são necessariamente moralizantes, porém sempre trazem um fundo didático, isto é, com ensinamentos ao leitor ou ouvinte, elaborados de modo sutil, sem os moralismos rançosos do tradicional fabulário, ainda que este seja bem apreciado.

Nelly Novaes Coelho (2010) considera a coletânea de fábulas orientais *Calila e Dimna* uma obra geradora da literatura chamada moderna, citando as palavras de Menéndez Pelayo, em seu clássico *Orígenes de la Novela* (de 1963), acerca dessa obra como sendo

o protótipo de todos os livros que “departem por exemplos de homens e de aves et animalias”. Tão grande era sua popularidade no século XIV, que os moralistas cristãos chegaram a considerar como perigoso contágio o daquelas moralidades de tão profana origem, persa ou bramânica. O bispo de Jaén, San Pedro Pascoal, cujos escritos se dirigiam principalmente a robustecer a fé dos que, como ele, gemiam cativos nas masmorras de Granada, tem sobre isso uma curiosíssima passagem: “E, amigos, por certo credes que melhor usareis vossos dias e vosso tempo em ler e ouvir este (meu) livro, do que em dizer ou ouvir ‘fabillas y romances’ de amor e de outras vaidades que contam sobre monstros e aves que dizem que falaram em outros tempos. E certo é que nunca falaram, mas isso foi dito por semelhança. E se algum bom exemplo nelas há, há muitas artimanhas e enganos para os corpos e para as almas” (N. N. Coelho, 2010, p. 12).

Pelayo referia-se ao rigor da Igreja cristã com a moralidade na era quinhentista, daí o cuidado e a preocupação com a leitura que os fiéis faziam ou deixavam de fazer. Para lembrarmos disso, basta observar em Robert Darnton (2011) a história dos inquisidores que investigavam as leituras de suas vítimas acusadas de blasfêmias e heresia. Certos do princípio segundo o

³⁹ Historiador da Grécia antiga, considerado o Pai da História.

qual nós somos o que lemos, a Igreja, numa época de opressão, vigiava as pessoas, ciente de que nos deixamos influenciar por nossas leituras.

Coelho (2000, p. 165), em outra obra, destaca as fábulas como narrativas de formato simples, a exemplo do conto de fadas, da lenda, mito, resultando da criatividade espontânea, “não elaborada – diferentes, por exemplo, dos romances medievais ou das novelas de cavalaria, que apresentam uma forma mais rudimentar, mas artisticamente elaborada”. Para a autora, justamente por sua simplicidade foram incorporadas ao repertório da Literatura Infantil, pois devemos levar às crianças narrativas de que elas possam gostar além de entendê-las.

Ao publicar os *Contos de Mamãe Gansa* – 1691-1697, Charles Perrault (2012) explica que as fábulas encerram uma moral cuja virtude é sempre premiada e o vício castigado. Os antigos tendiam, segundo o autor de *Contes de ma Mère l’Oye*, a mostrar o proveito que há na honestidade, obediência e perseverança de quem labuta dignamente, enquanto que as pessoas más, desviadas do bom caminho, são punidas. Mesmo não sendo os receptores exclusivos – as histórias eram veiculadas a adultos e crianças –, há certeza de que as histórias incitam nas crianças “o desejo de se parecerem com aqueles que veem se tornar felizes, e ao mesmo tempo o temor das desgraças nas quais caem os maus por sua maldade” (Meireles, 2016, p. 43), havendo de se mirar no exemplo de tais narrativas.

Do latim *fari*, significando falar, narrar, e do grego *phaó* – contar –, a **fábula** “é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade” (Coelho, 2000, p. 165). Trata-se de um conto popular, com duas finalidades principais: instrução e diversão. Escrita em prosa ou verso, divide-se em (a) parábola, quando apresenta seres humanos como personagens; e (b) apólogo, narração cujas personagens são animais, homens e seres inanimados alternadamente. Tão antiga quanto o homem, a fábula ensina, enquanto diverte o leitor ou o ouvinte.

A Literatura Infantil Indígena se vale sobremaneira de grande número de fábulas e demais narrativas populares, porém, diferentes das fábulas tradicionais ou clássicas, as narrativas indígenas fabulosas não encerram uma moral explícita ou implícita, mas um ensinamento ligado a aspectos pragmáticos do dia a dia. Além das fábulas, também os mitos e as lendas

que aqui viviam na boca dos nativos, perpetuam-se a se miscigenarem e se integrarem com as mais diversas culturas como o fizeram há séculos.

As histórias tupi-guarani foram, segundo Cascudo (1984, p. 86), “para os contos populares portugueses como as estórias populares portuguesas foram para os contos tradicionais dos tupis. Elementos, característicos, cenas, sabidamente da técnica oral lusitana, vivem nas reminiscências orais indígenas”, tendo também se fundido com as narrativas africanas, num amplo e rico compósito nacional.

Cascudo identifica as **lendas** como explicação da origem dos seres e dos mistérios, confundindo-as com o conceito de mito. Para o folclorista, elas constituem tema para revelações mais incomuns com conteúdos religiosos, pensamento coincidente com o de Coelho, para quem a lenda é marcadamente religiosa e geográfica. Porém, esta autora faz referência à cultura ibérica, a suas aparições de santos e, ao tratar dos mitos, os vê como a presença de cultos religiosos que já desapareceram. Os mitos seriam tais crenças ainda sobreviventes como superstições (Cascudo, 1984; Coelho, 1982).

Os principais gêneros literários utilizados na Literatura Infantil Indígena são bem distintos: a fábula (ou *animal tales*) utiliza animais e a lenda está circunscrita a uma região e ao folclore, retratando acontecimentos maravilhosos que resultaram em crenças que se perderam com o tempo nas grandes cidades, mas resistentes nos vilarejos. Falam de belos rapazes conquistadores que se transformam em golfinhos, tapuias de cabelos e olhos negros e canto encantador, de cunhãs bonitas a engravidarem de serpentes e a darem à luz cobras gêmeas, de grandes serpentes que se transformam em navios ou canoas (Cesarino, 2015). Como alguns exemplos ilustrativos, temos: a lenda do Boto, da Iara, da Matinta Pereira, da Cobra Grande ou Cobra Norato na Amazônia. No nordeste há motivos diferentes: A cidade encantada de Jericoacoara, A morte de Zumbi, A serpente emplumada da Lapa, As mangas de jasmim de Itamaracá, Carro caído, O sonho de Paraguaçu e Senhor do Corpo Santo. No sul do país, existem também temas diferenciados: A lenda da gralha azul e O Negrinho do Pastoreio (Cascudo, 2002), todos eles fazendo parte da Literatura Infantil brasileira e folclórica.

O **mito** narra a criação e origem do mundo (*Sobre a origem do mundo*, de Yaguarê Yamã), dos cães (*Como surgiram os cães*, de Daniel Munduruku), das etnias indígenas (*Origem dos*

Munduruku, de Munduruku), dos rios (*O mito da criação dos rios da Ilha de Marajó*, recontada por Antonio Juraci Siqueira), da noite (*As serpentes que roubaram a noite*, de Munduruku), das estrelas (*Como nasceram as estrelas*, recontado por Clarice Lispector), de frutos (*Waraná Saáwy: a origem do guaraná*, de Yaguarê Yamã) e de tudo cuja explicação nos foge à razão e cujos mistérios permanecem indecifráveis, daí por que seu caráter sagrado. Embora muitos os confundam, fábula e mito têm conceitos diferentes. Enquanto aquela trata de pura ficção, este é uma narrativa de origem, fundacional e verdadeira para os povos da floresta (Cesarino, 2015).

O mitólogo Mircea Eliade esclarece que

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento [dela] (...). É sempre, portanto, a narrativa de “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a *ser*. O mito fala apenas do que *realmente* ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras. Em suma, os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado (ou do “sobrenatural”) no Mundo. É essa irrupção do sagrado que realmente *fundamenta* o Mundo e o converte no que é hoje (Eliade, 2007, p. 11) [Grifos e aspas do autor].

Nas palavras de Eliade, os mitos assumem um caráter sagrado, sobrenatural, revelando ações extraordinárias ocorridas no princípio dos tempos. Portanto, as narrativas citadas a exemplo das de Yaguarê Yamã, de Daniel Munduruku, as recontadas por Juraci Siqueira e Clarice Lispector e outros, nos ilustram acerca do mito eliadiano. A diferença é que o mito revela a verdade para os povos indígenas, representando função religiosa e não apenas entretenimento (Cesarino, 2015; Thiél, 2016).

Desde a Antiguidade, no século IV a.C., Platão condenava o mito ou *fábula*, cuja palavra de acepção múltipla provém do grego *mýthoi* (mito), significando relato fantasioso, por isso reprovado pela racionalidade. Hoje, os mitos nos instruem sobre as nações indígenas das quais se originam. Têm “certos modos fundamentais (e universais) de operação do *espírito humano*”, de acordo com Lévy-Strauss (obra de 1971, p. 571), citado por Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 133) [itálicos do autor].

Outro aspecto a reforçar o que foi dito é que, para o índio, os animais são verdadeiramente humanos, mas nem todos o são, tampouco o tempo todo: “não são todos os animais que são humanos, e não são só eles que o são; os animais não são humanos o tempo todo; eles foram humanos mas não o são mais” (E. V. de Castro, 2002, p.132). De acordo com o autor, os animais transformam-se em homens quando não os estamos vendo e “pensam que são humanos; eles veem-se como humanos; eles têm uma alma humana sob um corpo animal”. São gente igual aos seres humanos, porém não tão exatamente como nós (E. V. de Castro, 2002, p. 132).

Faz parte das crenças das sociedades indígenas uma gama de histórias que nos soaria como estranhas, no entanto a um Ianomâmi, por exemplo, também soa extravagante acreditar que a raça humana tenha surgido dos macacos num processo lento de evolução. Diferente de nós, os índios creem que o homem sempre existiu desde o começo dos tempos em que o mundo é mundo (Cesarino, 2015). Para se conseguir a alteridade, o processo de entender esse mundo “selvagem” é necessário primeiro abrir os ouvidos a essas narrativas e, com o tempo, esse bizarro mundo vai se tornando mais compreensível.

Bonin (2012, p. 40), baseada em estudos, informa que tais seres, em nossa sociedade são classificados como lendas, mitos: o boto, a boiuna, o curupira. Tais seres, retirados de contos folclóricos e da literatura fantástica, para as populações indígenas funcionam como importantes agentes integradores de “regulação cultural”. Dentre suas funções, eles explicam a origem dos seres, do mundo, como forma de “valorizar certas atitudes desejáveis aos indígenas”, enquanto rejeitam outras consideradas impróprias.

Reforçando o conceito de mito, Laburthe-Tolra e Warnier (2010, p. 204) ajudam-nos a elucidar a complexidade do tema: os mitos constituem “relatos fundadores, histórias de deuses ou de coisas, que fornecem um conjunto de representações das relações do mundo e da humanidade com os seres invisíveis. Oscilando entre a lenda e a ciência, o mito já é uma ordenação racional”. Ao dar razão a tudo, o mito sustenta a própria vida, explica e define o que é sagrado, determinando preceitos e interdições.

Stith Thompson, citado por Teresa Colomer (2017, p. 135), também conceitua o mito (*myth*) e a lenda (*legend*). Para esse autor, o mito reporta a algo ocorrido num mundo que existiu antes

deste atual, encerrando sempre um motivo religioso, enquanto que as lendas são narrações extraordinárias registradas em determinado lugar. Thompson classifica ainda a fábula (*fable*) e os contos de animais (*animal tales*), diferenciando-os. A fábula seria um conto protagonizado por animais e com intenção moralista. Já os contos de animais relatam situações prosaicas e engraçadas, que exigem da parte de uns personagens perspicácia para conseguirem alimento em meio às dificuldades, em detrimento de outros que ficam prejudicados dada sua falta de esperteza.

Tais características são marcantes nas narrativas que escolhemos para trabalhar em sala de aula, porque, enquanto ensinam o lado prático da vida (por exemplo: que devemos ser perseverantes e não nos abatermos perante as dificuldades da vida), divertem as crianças. O que a onça tem de forte tem também de ingênua: acredita na conversa do quelônio no conto *Iauaretê e o jabuti*. A presença da fauna por si só já traz diversão às crianças. Elas observam que os animais mais fortes e avantajados são ludibriados nas histórias, mesmo sendo maiores. E se identificam com o tamanho dos menores e mais frágeis, que podem, no entanto, ser os mais espertos nessas situações.

As narrativas indígenas, cujas personagens são animais da fauna brasileira, devem fazer parte de nosso acervo escolar, e nossos professores precisam lembrar às crianças que elas nos vêm da antiquíssima Literatura Indígena e em sua versão oralizada. Ao tratar da Literatura Infantil brasileira, Lajolo e Zilberman (2007) reclamam a ausência da cultura indígena e negra nos livros infantis, sendo estes os elementos culturais que ajudaram a formar a população brasileira. No entanto, apenas a matriz que veio da Europa funcionou como modelo para daí construirmos as histórias que fizeram parte do imaginário das crianças do início do século passado, momento em que demos os primeiros passos para a consolidação da Literatura Infantil brasileira.

Nelly Novaes Coelho (2010, p. 289) distingue três *linhas de intenções* na Literatura Infantil brasileira: a literatura realista, a fantasista e a literatura híbrida. A estudiosa considera essa última tendência uma das mais produtivas das diretrizes criativas, misturando realismo com fantasia. Nesse veio inclui-se o chamado realismo mágico, inaugurado aqui por Monteiro Lobato e as personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo em meados do século passado. Em sua obra, Coelho faz uma retrospectiva histórica da Literatura Infantil e Juvenil a partir de sua

origem popular em troncos indo-europeus até chegar às literaturas indígena e africana do Brasil, porém não cita nenhum autor nessa esfera híbrida:

duas correntes que dia a dia vêm “escavando” nossas origens de povo: a corrente das narrativas indígenas e das narrativas africanas. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade (N. N. Coelho, 2010, p. 291).

Ao incluir na linha mais produtiva de nossa Literatura Infantojuvenil a literatura Indígena, a autora o faz por seu hibridismo, sua riqueza em introduzir o estranho e o imaginário, onde não existem limites entre o real e o sobrenatural, interpenetrando-se o realismo mágico dos seres encantados com a lado pragmático do dia a dia dos personagens indígenas que vivem no Brasil. Porém, mesmo tendo uma visão positiva da Literatura Indígena, muitos não a veem no cenário nacional haja vista não existir nos manuais de historiografia da literatura brasileira desde José Veríssimo, passando por Silvio Romero, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho e Antonio Candido (Feil, 2011).

Marcia Kristiuk (2015) vislumbra uma tentativa de reduzir a discriminação que há contra a cultura indígena através de ações nas escolas, em livros didáticos e de ficção escritos pelos índios. Ela aponta uma das primeiras obras editadas no país em 1988: *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, de Kaká Werá Jecupé. Segundo a autora, o “objetivo do livro é pacificar os brancos, por isso, contém histórias contadas aos índios Txucarramãe por seus pais, avós e gerações passadas, caracterizando uma narrativa oral” (Kristiuk, 2015, p. 164, 165), numa tentativa de aproximar o índio do branco.

Para construir esse diálogo precisamos de um trabalho sistemático de literatura na escola, pois as crianças, como seres que ainda se mostram abertas ao novo, mesmo não livres de preconceitos assimilados pela sociedade e pela família, demonstram certa boa vontade em conhecer novidades. Mesmo reconhecendo que há diferenças entre as pessoas, não tendem ainda a internalizar tais diferenças ou reproduzi-las. A criança não é preconceituosa em sua essência, não nasce preconceituosa e o preconceito, não sendo inato, cria-se, porém, em um ambiente que reflete as condições ideais para existir (Cabral, 2016). A criança precisa ser estimulada a ler e a refletir sobre problemas como esse, os quais enfrentará em sua vida em

sociedade, ampliando seus horizontes.

Cabe ao professor, principalmente de língua e literatura – mas não somente a este –, desenvolver um trabalho em sala de aula com seus alunos para que o leitor possa aprimorar sua capacidade de “educar o olhar”, observando os elementos que compõem a trama das narrativas, descobrir como são compostas as personagens, amarrados os fios do texto, ambientes fictícios “e as marcas textuais que podem auxiliar na decifração do sentido do texto” (A. S. R. Martins, 2016, p. 48), a fim de formar leitores mais atentos e sensíveis às belezas e mistérios das histórias. Trata-se de um trabalho difícil porém compensador.

A criança é um leitor difícil pensa Cecília Meireles, principalmente quando se trata de leitor literário, talvez por que para conquistá-la não bastam capas coloridas e ilustrações sofisticadas no livro a ela dedicado. É necessário que este possua algo mais que possa surpreendê-la enquanto a seduz e esse processo está relacionado a sua (matur)idade, seus gostos pessoais e estímulos recebidos em casa e na escola. A criança possui fases progressivas para que se construa nela um possível leitor, já que não nasce pronta.

Lúcia Góes (2010, pp. 61, 62), na esteira de Coelho, sistematiza as seguintes categorias de leitor, de acordo com a faixa etária: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico. A primeira categoria, do pré-leitor, está dividida em duas fases: a) dos 3-4 anos: fase em que a linguagem ainda está em elaboração; b) dos 4-5 anos: trata-se de um momento importante no qual o mundo e a linguagem da criança se ampliam. A fase seguinte, do leitor iniciante, entre 6-7 anos – momento da alfabetização – ocorre à medida que seu contato com o livro seja significativo (quantitativo e qualitativo) e sua relação com ele, prazerosa.

A etapa sucessiva é do leitor em processo, de 8-9 anos. Estágio em que se estabelecem as seguintes conexões: entre a ficção e a realidade, entre as ilustrações do texto e o texto, e entre os elementos que estruturam o próprio texto. Fase decisiva e complementar à anterior (na qual se encaixam nossos alunos do quarto ano do ensino fundamental), porque o leitor vai amadurecendo paulatinamente até chegar ao próximo nível: de leitor fluente. É aí que se formam os aspectos necessários a um leitor competente, que mais tarde poderá tornar-se também crítico.

As últimas fases são, respectivamente, a de leitor fluente e a de crítico, ou seja, já não se encaixam numa fase exclusivamente ligada à criança, mas ao pré-adolescente, ao jovem e ao adulto. O leitor fluente é desenvolto, espontâneo e não encontra dificuldade em fazer as

relações que há entre os textos que lê ou que interpreta. Suas leituras vão progredindo qualitativamente até chegar ao leitor ideal: o crítico. O leitor crítico é o que há de mais difícil de se alcançar na escola do ensino básico (fundamental e médio), dadas as dificuldades do ensino brasileiro, com falta de bons profissionais da educação, de boas políticas e de bibliotecas nas escolas. Aqui, o leitor tem domínio completo da leitura e seu desejo de conhecer e entender o mundo se confunde com o próprio viver. Para esse leitor, ler um livro é pura fruição mas não apenas isso, pois junto a ela há a reflexão responsável pela leitura de si e do mundo como um todo. Eis o leitor ideal.

É preciso respeitar as fases pelas quais passa cada criança e jovem a fim de não se queimarem etapas importantes em seu desenvolvimento leitor. Muitos futuros leitores podem ser prejudicados se não levarmos em conta os níveis de amadurecimento da/o criança/jovem. Por outro lado, cada leitor tem seu ritmo para desenvolver naturalmente seu gosto e preferência por determinado gênero literário. Zilberman (1988) concebe a leitura como fonte de questionamento, pois o conhecimento que a leitura proporciona gera senso crítico, motivando a reflexão sobre problemas tanto íntimos quanto sociais. Mas tal questionamento só deverá acontecer num estágio de leitura mais avançado, com o leitor despertando para problemas que o homem pode enfrentar.

Antonio Candido destaca que a literatura de modo geral apresenta muitas funções, mas uma das tarefas mais importantes do texto literário é proporcionar a reflexão. Porém, alguns educadores subestimam a capacidade de entendimento de crianças e adolescentes ao selecionar obras que não ofertam aos jovens leitores a chance de problematizar a realidade e expandir seus conhecimentos sobre os contrastes sociais. Zilberman (1982) recomenda uma atitude contrária a essa prática, defendendo que os professores aproveitem as obras para desnudar os contrastes sociais aos olhos dos jovens através do texto.

Nesse aspecto, Henri Wallon (2007) também pensa como Zilberman. Segundo ele, o ambiente escolar não deve isolar-se dos fatos cotidianos vividos pelo aluno e tampouco manter-se ao largo das questões sociais, aproveitando estes fatos como fonte de discussão e aprendizagem nas salas de aula. Wallon destaca que a educação deve conciliar a preocupação em veicular conhecimento juntamente com a crescente necessidade de contribuir com a formação humana da criança. Não basta apenas capacitar o aluno para, no futuro, ingressar na universidade ou ser um bom profissional. É preciso prepará-lo para lidar com as especificidades presentes no meio social.

3.4 *A leitura e o ensino de literatura*

Há necessidade de se sair de dentro de si, olhar o mundo à volta e a sociedade que o compõe. Em *A leitura e o ensino de literatura*, Regina Zilberman (1988) analisa a relação entre leitura e sociedade, fazendo um interessante retrospecto sobre o início da educação no Brasil e ressaltando que desde os primórdios o acesso aos bens culturais sempre foi um privilégio para poucos, o que indubitavelmente se reflete até hoje nas dificuldades enfrentadas por estudantes das classes desprivilegiadas para ter um ensino digno e, mais tarde, poder cursar uma universidade e ascender socialmente.

Dois pontos importantes discutidos pela autora são a concepção de leitura como fonte de questionamento, e o conhecimento como gerador de senso crítico motivando o fim da alienação dos cidadãos. Já que a boa educação no Brasil sempre se constituiu como um benefício para as pessoas de classes abastadas, esse segmento específico não deseja nem nunca desejou que a sociedade de classes mais baixas tenha acesso à leitura, o que poderia levar o cidadão comum ao questionamento da realidade e ao próprio poder instituído.

A obra literária sob esse prisma assume a função de apresentar aos leitores comuns situações, mundos e realidades que até então lhes eram desconhecidos, mas que a partir daquele momento poderão ser vislumbrados e compreendidos. Essa particularidade da leitura é essencial no mundo contemporâneo, onde se discute cada vez mais sobre assuntos como diversidade, intolerância, e vemos o crescimento diário do número de refugiados que buscam abrigo em países da Europa e sofrem com a falta de empatia da sociedade.

A escola possui papel central no fomento à leitura, porém, como Zilberman (1988) enfatiza, é necessário que haja uma seleção criteriosa do material didático e dos livros lá utilizados para que o aluno não se torne um mero repetidor do sistema vigente. O/A docente, como agente responsável pela escolha das obras e textos, precisa preocupar-se mais com as possibilidades interpretativas despertadas pela leitura do que com a normatividade gramatical.

No momento de selecionar os textos, o professor deve levar em consideração a atualidade do material escolar e não priorizar apenas o cânone literário, pois é importante proporcionar ao discente um contato também com as situações presentes no cotidiano de sociedades culturalmente diferentes e das classes economicamente desfavorecidas. Esse contato leitor-

obra pode motivar reflexões sobre situações diversas daquelas vivenciadas no dia a dia do alunado, provocando o diálogo e o debate em sala de aula.

As possibilidades de abordagem ofertadas pelo texto em sala de aula são amplas, porém para que essa riqueza possa ser de fato aproveitada por docentes e discentes é importante que ela não seja vista de forma amesquinhada, e sim como uma ferramenta de valorização da cultura tanto nacional quanto estrangeira. Aliás, em tempos de reflexão sobre identidade, um estudo sobre os escritos produzidos no Brasil – incluímos feito por nossos próprios escritores indígenas – ao longo dos séculos, pode ser passo significativo no sentido de conhecer e compreender nossas raízes (Zilberman, 1988).

No cenário atual da educação nacional, com corte de verbas e reformas nas disciplinas do ensino médio, a análise feita pela autora permanece extremamente pertinente e atual, pois a escola pública ainda não recebe a devida atenção, sendo considerada apenas uma fornecedora de mão de obra (qualificada ou não) para o mercado de trabalho. Entretanto, a escola tem muito mais a oferecer do que mera ou sofrível qualificação profissional, ela tem como missão formar cidadãos responsivos e críticos e a concretização desse objetivo está diretamente ligada à reflexão oriunda da leitura. Urge, pois, que a sociedade e a escola se unam para que o acesso aos livros possa ser democratizado e que os alunos – crianças, jovens e adultos – possam ver a leitura como algo prazeroso e instrutivo.

Um dos objetivos da educação é a formação do cidadão emancipado, como já debatido, e esta emancipação se caracteriza, entre outros aspectos, pela capacidade de poder criticar a sociedade estabelecida. Porém, como argumenta José Crochík (2015, p. 45), “a formação tem se restringido à adaptação à sociedade atual”, esquecendo-se de incluir e priorizar conteúdos que visem à formação integral do ser humano, porque uma educação passiva e não questionadora do sistema atual jamais colaborará para que este se torne mais humano e igualitário.

3.5 A Literatura Infantil a promover empatia

A oportunidade de aprender sobre alguns costumes diferentes dos nossos, a exemplo dos indígenas, enquanto nos divertimos, vem com a leitura de *Aventuras de Hans Staden* (Lobato, 2008), uma das várias adaptações ao público infantil de Monteiro Lobato. Consideramos tal

estratégia ideal para a criança e o jovem na escola, a exemplo de trechos bem curiosos como a construção de Bertioça – cidade de São Paulo – a qual se deu com a ajuda de índios. Ou noutro ponto da obra: “[Os índios] Faziam da tainha uma paçoca a que chamavam *piracuti*⁴⁰”.

Sem pretensão, Lobato *educa-nos* acerca da empatia, em passagens a exemplo de quando Dona Benta ensina aos netos o fabrico de uma bebida indígena, o *cauim*⁴¹: “as mulheres mascavam o milho lançando-o com a saliva em grandes vasilhas, onde ficava a fermentar”. Diante dessa explicação, Narizinho exclama, entojada: “Que porcaria!”, e Dona Benta lhe responde: “Para nós (...), que temos outra cultura e modos de ver diferentes. Se você fosse uma indiazinha daqueles tempos havia de achar a coisa mais natural do mundo e não deixaria de comparecer a todas as mascações de *abati*” (Lobato, 2008, pp. 69, 70). O milho era chamado pelos índios de *abati*. Ou seja, a leitura dessa obra impele o jovem leitor a se imaginar na pele de um índio, *forçando-o* a sentir-se como o outro se sente.

Inúmeros ensinamentos tiramos dessa deleitosa narrativa de Hans Staden contada por Lobato através do narrador. Exemplo peculiar da Literatura Infantojuvenil, é como se estivéssemos abrindo um dicionário de tupi. Um dos tantos exemplos que aparecem em suas páginas é o termo indígena *poracê*, que significa “dançar” e origina a palavra poraquê, o extravagante peixe elétrico (*Electrophorus electricus*) dos rios amazônicos.

Ao analisar o conteúdo das histórias indígenas produzidas para o público infantil, Eliane Debus (1995, p. 75) separa-as como as de “antes” e “depois” da década de 1970. As narrativas de antes veem o índio como um selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e atrasado, a atrapalhar o progresso do Brasil (J. V. Pereira, 1999). As seguintes o retratam como dócil, isto é, colaborando com uma nação civilizada (Grupioni, 2005; Collet, Paladino, & Russo, 2014).

Trata-se, ainda, de uma leitura que leva o jovem/ou a criança a refletir sobre a identidade indígena, ou de assuntos como a colonização no Brasil: “Com este ou aquele disfarce de pretexto, o mais forte tem sempre razão e vai pilhando o mais fraco” ou “Nas jazidas à flor da terra e no cascalho de certos rios o ouro realmente abundava de maneira maravilhosa, e o que

⁴⁰ Farinha de peixe ainda hoje apreciada na Amazônia, por ser muito saborosa.

⁴¹ “Era a bebida fermentada dos nossos índios. Cada povo possui a sua bebida nacional e os nossos indígenas não podiam fazer exceção à regra” (Lobato, 2008, p. 70).

os portugueses e espanhóis tiraram da América não tem conta. Foram milhares e milhares de arrobas!” (Lobato, 2008, p. 58).

Obra que leva o leitor a se questionar juntamente com as personagens, como na cena em que Pedrinho pergunta a sua avó: “Por que não falamos nós no Brasil a língua dos índios, em vez da portuguesa? Não era a língua natural da terra”. A resposta de Dona Benta ao neto traz o ensinamento da lei do mais forte, o que possui as armas em maior grau poderosas, como acontece no capitalismo selvagem:

Quando numa região se chocam dois povos, como aqui, vence a língua do mais forte. Os portugueses suplantaram os índios; era natural que predominasse a língua portuguesa sobre a tupi. Mas a nossa língua brasileira, a que familiarmente falamos e serve sobretudo às populações no interior do Brasil, é uma verdadeira mistura de português e tupi, três quartos de português para um de tupi (Lobato, 2008, p. 70).

Lobato comenta sobre o português falado em seu tempo, obviamente, diferente portanto do que falamos hoje, afinal, a língua é um processo dinâmico e transforma-se sem parar. Na verdade, falamos o português no Brasil em vez do tupi pela iniciativa ditatorial do então ministro de Portugal Marquês de Pombal. Não fosse essa medida, provavelmente falaríamos aqui o tupi ou seríamos bilíngues (Nobre, 2011), como são hoje muitos irmãos latino-americanos do restante da América do Sul, que falam espanhol e guarani. O mais certo seria dizer que aqui falaríamos o tupi ou o tupi-guarani.

As diferenças entre índios e não índios também são abordadas por Lobato quando afirma que, em condições semelhantes, ou seja, quando os europeus eram aprisionados, ambos reagiam de modo diferente: “os prisioneiros indígenas mostravam grande arrogância e profundo desprezo pela vida; arrostavam os seus matadores, ameaçando-os com a vingança dos amigos e parentes. Os brancos, porém, em geral se acovardavam, choravam e pediam misericórdia” (Lobato, 2008, p. 74). Nota-se um certo pendor à figura do índio nessa passagem e na seguinte, quando a narradora Dona Benta conta que os índios

tupinambás souberam cumprir o prometido [isto é: não devorar Hans, apesar da necessidade por que passavam os indígenas e da hombridade da palavra empenhada], dando prova de que é mais de fiar-se num selvagem do que num rei branco como aquele Fernando, o católico, de Espanha, que só cumpria a palavra dada quando lhe convinha (Lobato, 2008, p. 89).

Ou no trecho quando Hans Staden argumenta que não era português e portanto não deveria

ser devorado, uma vez que ele viera com os espanhóis – e não com portugueses! – e que os índios só os capturaram entre os portugueses porque seu navio havia naufragado ali: “Esse argumento calou no ânimo dos selvagens, nos quais o sentimento da justiça não era escasso” (Lobato, 2008, p. 78). Fato que foi averiguado pelos índios a fim de que não se fizesse injustiça ao prisioneiro.

Em um momento, uma fala do neto de Dona Benta coloca a hipótese de o contato dos portugueses com nossos índios ter sido justo, sem desigualdade, na base do respeito e empatia, contato humano, enfim, mas que nos soa como utópico:

- Quer dizer que se os portugueses houvessem tratado com justiça aos selvagens do Brasil eles seriam amigos – observou Pedrinho.
- Certamente – respondeu Dona Benta. – Mas os conquistadores do Novo Mundo, tanto portugueses como espanhóis, eram mais ferozes que os próprios selvagens. Um sentimento só os guiava: a cobiça, a ganância, a sede de enriquecer, e para o conseguirem não vacilaram em destruir nações inteiras, como os astecas do México e os incas do Peru, povos cuja civilização já era bem adiantada (Lobato, 2008, p. 78).

O que se segue a essa passagem é uma lição de cidadania e empatia. Exemplos como esses deveriam ser mais utilizados nas escolas ao estilo do que almejou Paulo Freire (2007, p. 32), sempre a defender uma educação crítica para as escolas brasileiras e afora: uma escola estimuladora da “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte do fenômeno vital”.

Quando Pedrinho pergunta à avó por que a história exalta os “saqueadores” como heróis, mais uma vez Dona Benta lhe responde: “a história é escrita por eles”, isto é, os vencedores, donos do mundo, que manipulam os livros como lhes convém. A literatura lobatiana, portanto, procura educar crianças e jovens, estimulando-lhes a crítica e a cidadania, questionando a ordem social imperante (A. C. L. Carvalho, 2006), o que contribui para seu crescimento pessoal bem como para um pensamento independente.

A ideia de os índios estarem certos ao defender suas terras está explícita em outra passagem, em que Narizinho horroriza-se com o fato de Cunhambebe, conhecido e cruel chefe indígena, orgulhar-se de se alimentar de carne humana. Pedrinho, diferentemente da irmã, afirma: “Pois eu estou entusiasmado! (...) Gosto de um tipo assim! Ele estava no seu papel. Estava

defendendo a sua terra, invadida por estrangeiros. Tinha o direito de comer quantos peros quisesse...” (Lobato, 2008, p. 81).

Não faltam passagens onde a comparação entre europeus e nativos é conduzida a uma reflexão do leitor de Lobato, como no momento em que Dona Benta fala às crianças sobre os suplícios praticados aos réus na Europa:

Não há termo de comparação entre o modo pelo qual os índios tratavam os prisioneiros e o que era de uso na Europa. Lá a “civilização” recorria a todos os suplícios, inventava as mais horrendas torturas. Assavam os pés da vítima, arrancavam-lhe as unhas, esmagavam-lhe os ossos, davam-lhe a beber chumbo derretido, queimavam-na viva em fogueira. Não há monstruosidade que em nome da lei de Deus os carrascos civilizados, em nome e por ordem dos papas e reis, não tenham praticado. Mesmo aqui na América o que sobretudo os espanhóis fizeram é de arrepiar as carnes. Os índios, não. Brincavam com as vítimas, apenas (Lobato, 2008, pp. 882, 883).

Leitura realista, que impele a criança e o jovem a conhecer e se interessar pela verdadeira História do Brasil – não contida nos livros didáticos – e a refletir acerca das ações (nem sempre tão) humanas, da justiça, a fazer comparações entre os diferentes povos, mas com iguais direitos, a questionar a própria Igreja, o que jamais se fez nas escolas brasileiras, sempre envolvendo-a em uma auréola que a tornou e ainda a torna quase intocável.

Assim, Lobato segue o projeto, mesmo sem o saber, de Martha Nussbaum (2005), Helena Drobniewski (2012), Lobo (2008), Raquel Gutiérrez Sebastián e Borja Rodríguez Gutiérrez (2008), ou seja, de promover a educação por meio da literatura, uma educação multicultural promotora da alteridade. Poderíamos citar também, fazendo parte desse rol, os brasileiros Paulo Freire (1967) e Antônio Candido (1993), porque apresentam um pensamento convergente no tocante a uma educação ideal, utópica, literária e multicultural, livre das amarras do preconceito e com grande inclinação à desejada alteridade.

Carvalho (2006) vê na leitura dos livros para jovens de Lobato a proposta de uma educação cidadã – ideia amplamente defendida por Nussbaum – com o objetivo de conduzir o leitor a construir sua história, ser sujeito dela de modo ativo. Como um grande incentivador do conhecimento e amante da educação, o criador da boneca falante Emília crê no potencial político da educação, pois esta é o que há de mais eficaz para potencializar a cidadania. Ele deseja que o jovem, como representante do futuro desta nação, seja mais sensível aos nossos problemas econômicos e sociais a fim de apresentar boas soluções quando este estiver no

poder. Devemos, pois, ensinar aos jovens o valor da diversidade cultural que existe no mundo, pois “isso amenizaria as diferenças entre distintas nações do globo” (Carvalho, 2006, p. 32), com essas noções de cidadania sendo aplicadas desde a infância (Adorno, 2000) a fim de tornarem-se parte de suas preocupações mais tarde na fase adulta.

Por outro lado, porém, o escritor também afirma que os índios “possuíam um grau de inteligência muito inferior ao dos brancos” (Lobato, 2008, p. 94), uma vez que portugueses e espanhóis, em número menor, conseguiram vencê-los e dominá-los. Tal ideologia ainda se reflete no pensamento das pessoas, apesar de a ciência comprovar que inexistem raças inferiores umas às outras. A narrativa lobatiana, de certa forma, contradiz-se, pois em outro excerto, no momento em que um índio ia morrer e ser devorado pelos tupinambás, Hans profere, acerca deste, que “apenas lhe comeriam a carne, pois que sua alma voaria da terra com destino a um lugar muito alegre, para onde iam também as almas dos homens brancos” (Lobato, 2008, p. 91), dando a perceber que índios e brancos são iguais, têm o mesmo destino e tratamento igual, ao menos no céu.

Ao estilo didático que seus livros tendem, no final de cada narrativa, Dona Benta pergunta o que se aprendeu com esta. Pedrinho, sabiamente, responde: “Que não devemos desanimar nunca!” (Lobato, 2008, p. 107), estimulando a que se faça nas aulas ou em casa o mesmo, isto é: incentivar nossas crianças a refletir sobre o que acabaram de ouvir, a tirar uma conclusão do livro lido, exercício imprescindível a que deveria se seguir uma boa leitura.

Debus (1995) lembra que muitas das obras de temática ameríndia do século passado ou colocam o índio como bondoso, submisso e leal ou como um bandido. Somente a partir dos anos 1970 em diante passa-se a representar o índio de forma mais respeitosa, resgatando sua cultura e mitos, vistos com mais empatia. Um exemplo é *Apenas Um Curumim*, de Werner Zotz, obra que o enxerga com sensibilidade, como no trecho: “Meu povo trocou cauim por cachaça. E virou bêbado, fraco e triste. Muito triste” (Zotz, 1989, p. 21), onde se mostra o drama vivido pelo índio enganado pelo homem branco que deseja seus braços para o trabalho escravo. Realidade dura e vivenciada por muitas etnias no Brasil hoje, com casos até de suicídio, trabalho infantil, abusos sexuais cometidos contra crianças e adolescentes indígenas (E. A. do Nascimento & Costa, 2016).

Tal pensamento que vê no outro você mesmo é necessário para desmistificarmos algumas ideias errôneas acerca dos povos da floresta. Enquanto não desconstruirmos a noção genérica de índio a exemplo daqueles que andam nus, enfeitados de cocar a dançar, como expôs Fries (2013), enquanto não encararmos a importância do legado dessas nações e etnias, a beleza que têm nossos índios e sua cultura, continuaremos a tratá-los com desdém, perpetuando desigualdades históricas. Inaceitável hoje, num momento em que os livros são escritos pelos próprios índios – e abordam acontecimentos de sua realidade ou fatos retirados de sua vivência – como fazem Daniel Munduruku, Eliana Potiguara, Kaká Werá Jecupé e outros. Ou, do contrário, repetiremos indefinidamente o pensamento de Magalhães Gândavo: não tinham e não têm um Deus (Fé); tampouco obedecem a nenhuma regra, preceito ou norma (Lei), ou autoridade (Rei).

Com a criação de escolas indígenas a partir da década de 1980, houve a necessidade de se construir o material didático a ser utilizado nessas escolas, de acordo com as novas propostas, assim como a necessidade de interpretadores desse antiquíssimo universo sapiencial, não apenas contado oralmente, mas agora também escrito. Porém, ainda enfrenta-se o preconceito de muitos que encaram a Literatura Indígena como subliteratura, folclórica, exótica, destinada ao público infantil e popular (Duarte, 2006; Bonin, 2013).

A literatura de tradição oral ainda predomina quantitativamente nas comunidades indígenas, uma vez que se encontra arraigada em sua cultura feita de saberes transmitidos pelos anciãos aos mais jovens. As populações pré-cabralinas habitantes destas terras possuíam uma poesia ligada à música chamada por Duarte (2006, p. 82) de *poemúsica*. Uma poesia feita pelos índios, expressão tão diversificada quanto rica e primeira manifestação poética de criação artística indígena na *Pindorama* – Terra das Palmeiras – e na *Tapuirama* – Terra dos Tapuia, a Amazônia lusitana (J. V. Pereira, 1999, p. 162). A propósito, os índios eram (e são) grandes admiradores da música, tendo os padres jesuítas traduzido canções religiosas católicas para a língua indígena, com o fim de ajudar na catequese nos séculos XVI e XVII (E. de Oliveira et al., 2000).

Estudos sobre direitos culturais de segmentos considerados inferiores pelo pensamento etnocêntrico, sobre sociedades pluriculturais, minorias desprivilegiadas e Literatura Infantil, têm comprovado o poder educativo da literatura para promover o diálogo entre culturas

diferentes, para desenvolver um pensamento crítico e consciente em relação ao “mundo e para a promoção educativa, tanto da tolerância em relação aos que são percebidos como diferentes como da solidariedade para com os que sofrem qualquer tipo de marginalização ou esquecimento nas sociedades contemporâneas”, segundo Morgado e Pires (2010, p. 15).

As autoras se apoiam na obra *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991* do escritor de língua inglesa Salman Rushdie para, com ele, corroborar que a Literatura Infantil – e acrescentaríamos também a indígena – abre “janelas” para viagens a outros mundos e formas de viver de outras pessoas diferentes de nós; “portas” em que se entra e da qual se sai (se entra um e se sai outro!) a nos permitir trocar experiências com outras pessoas, conhecer outras civilizações, outras sociedades, outras culturas; “pontes” para os leitores fazerem a travessia para outras paragens, outros horizontes; e finalmente “espelhos” a permitir “a auto-contemplação e confirmação da própria identidade, num sentido positivo, ou que espelham o negativo de nós próprios, o duplo, o outro, a imagem em negativo, que nos define por oposição” (Morgado & Pires, 2010, p. 17).

Como sugestão, as autoras, apoiadas em Rushdie, com base num projeto que deseja a transformação da sociedade para melhor e em busca de igualdade, diálogo e justiça entre as culturas sobretudo as mais discriminadas, esperam que sejam geradas e veiculadas outras imagens mais positivas sobre elas. E dar oportunidade a que outras representações aflorem sobre os outros e de suas culturas ignoradas, imaginando horizontes diferentes dos nossos apenas, tão limitados. Morgado e Pires (2010, p. 19) apontam duas saídas: selecionar com rigor as listas de livros destinados às crianças – apontando novas perspectivas – e fazer a releitura de obras que já estão selecionadas, mas de modo mais crítico, ou seja, questionando-se o pensamento hegemônico que impregna em tais obras canônicas.

Elas também citam, em seu livro *Educação Intercultural e Literatura Infantil*, os estudos de Marina Warner. Para esta, a Literatura Infantil, com seus mitos e lendas trazidos de outras culturas e épocas, é um significativo veículo de alteridade, que pode ser trazido para a contemporaneidade. Warner fala da “importância ideológica da Literatura Infantil nos modos como as crianças e os jovens são ensinados a pensar o mundo e a reagir à mudança social” (Morgado e Pires, 2010, p. 15), ou seja, a transformação virá através da leitura crítica de obras que apresentem temática relevante sobre alteridade e preconceito.

A literatura de todos os tempos sempre se manteve moralmente crítica, não de uma moral explícita e enfática, mas daquela subjacente a toda obra literária artística imortal, que diz nas entrelinhas mais do que palavras meramente escritas. Isabel Lobo nos cita, exortando-nos da necessidade hoje de narrativas que nos tornem mais conscientes, desenvolvendo-nos o senso crítico. Tais narrativas, com uma série de escritores que falam à criança, ao jovem e até ao adulto – porque a boa literatura não tem idade –, com “personagens em luta por sua dignidade, protagonistas que sofrem a exploração e a opressão e que se levantam contra as dificuldades para sonhar e construir um mundo melhor”, isso porque eles iluminam o mundo, restituem a esperança perdida e dão “testemunho e denúncia da injustiça e da barbárie contra a desinformação e o abandono” (I. T. Lobo, 2008, p. 68).

Nesse sentido, citaríamos a obra *O caçador de pipas*, de Khaled Hosseini (2011), versão em quadrinhos para o público juvenil, apesar da densidade do tema. O romance traz uma história de amizade entre dois meninos afegãos e leva o leitor a descobrir que não importa a cultura, a religião ser diferente: os sentimentos são os mesmos, as pessoas são iguais na essência. A literatura vai buscar a cultura distante e põe-na em nossas mãos consubstanciada em um livro ou mesmo em e-books, tornando-a mais palatável – mesmo a mais estranha – e próxima, enriquecendo-nos duplamente: conhecemos sobre outras culturas e tornamo-nos mais humanizados.

O objetivo de Lobo, de acordo com o que ela planeja e conceitua como educação literária, é um leitor receptivo para enxergar o outro, reconhecendo-o como diferente, mas sensível a ele como é sensível à sua própria riqueza cultural, aceitando-a e valorizando-a do mesmo modo (Lobo, 2008, p. 71). É curioso notar que, após a constatação de um mundo tão caótico e conturbado no qual vivemos e convivemos atualmente, estamos retornando a novos interesses ligados à axiologia. Em sociedades onde imperam os desvalores, corre-se e apela-se aos valores eternos, porém escassos hodiernamente.

A autora aborda o desafio imperante que é encontrar uma literatura que desvele as complexidades do mundo, dando-nos uma visão crítica e consciente dos problemas enfrentados nas sociedades modernas, sem se desviar da linguagem estética e emocional. Um portal de conhecimento dos direitos humanos e universais a revelar as injustiças vivenciadas por personagens mas também por pessoas de carne e osso nas sociedades multiculturais. A

proposta de Lobo nos remete à de Adorno, o qual propaga que devemos, nas escolas, mostrar as mentiras apregoadas pela mídia e publicidade, isto é, que o mundo é perfeito, que os produtos industrializados são bons à saúde. A escola forma, muitas vezes, e produz estudantes alienados. Difícil tarefa essa de conscientizar o educando, pois ir contra tal pensamento cristalizado é “o mesmo que ser contra o espírito do mundo” (Adorno, 2000, p. 133).

O conto *Domingo de festa*, de José J. Veiga (1997), explica a ação de uma personagem no final da narrativa: o soldado admira a arma que matou Aritakê, um índio miserável e explorado a vida inteira, tendo abandonado sua aldeia ainda em criança, atraído pelas *maravilhas* da cidade grande. O soldado, no final da narrativa, não se importa com que o índio agonize e morra a seu lado, mais interessado está na arma, uma “ximite”, olhando-a admirado. A sociedade hoje abriga grande número de pessoas com *consciência coisificada*, a expressão é de Adorno (2000, p. 133), que admira armas, carros e objetos fetichizados, enquanto desprezam criaturas humanas, principalmente pobres, negras, indígenas, mulheres.

Nas palavras de Lobo, a literatura precisa promover na escola, num movimento contrário à barbarização como diria Adorno, o sentimento de empatia, levando sua clientela a conduzir

a uma reflexão para deter as atitudes de intolerância, violência e racismo, a partir do exercício de uma responsabilidade cidadã comprometida com a justiça e os direitos humanos para todos. Um caminho que se desvia das trilhas marcadas no mundo que está de cabeça para baixo e que, na luta contra o ceticismo e as muitas dificuldades presentes, continua apostando no poder transformador da educação (Lobo, 2008, p. 75).

Sebastián e Gutiérrez (2008) também refletem sobre o uso da literatura como formadora de valores e veem com preocupação algumas práticas docentes que tentam utilizar a obra literária com o fim de uma *educação de valores*. Tal ação pode levar o professor a sérias e indesejadas consequências, frustrando seu trabalho e até invalidando-o. Se tal trabalho constituir-se de uma preocupação com a moralidade, reduzindo o texto literário ao que ele tem de didatismo, então, todos os esforços serão em vão, porque, para a literatura, o mais importante é o prazer estético, mesmo que encontremos nos textos uma lição de vida, pois aí ela estaria se desviando de sua meta inicial.

Essa visão que se centra apenas no autor e no texto literário classifica-se como positivista, na qual se ensinam os clássicos literários (como divulgadores de valores imortais), baseada apenas na análise do texto bem como da figura do autor. Em tal percepção concebe-se que a

educação em valores por meio da obra literária falseia a literatura, depreciando-a, uma vez que a dispõe “a serviço de algo, por mais importante, frutífero ou moral que seja, contamina irremediavelmente o nível estético em si mesmo, a condição estética da obra artística, da arte literária. A arte a serviço de outra coisa se deprecia e se rebaixa” (Sebastián & Gutiérrez, 2008, p. 92).

Porém, é inegável que, junto às narrativas lidas, cheias de personagens inesquecíveis com os quais nos identificamos, encontramos

opiniões, comentários, juízos, críticas e elogios sobre a sociedade na qual vivem esses personagens ou na que vive/vivia o autor, e, talvez, o leitor. Juízos sobre a sociedade que podem destacar a ética, a religião, a política (...) a relação entre os seres humanos e outros muitos. Juízos que defendem as ideias existentes sobre esses assuntos, que exaltam uns e criticam outras, ou que pretendem substituir essas ideias por outras novas, ou seja, juízos que nos levam a formular valores (Sebastián & Gutiérrez, 2008, p. 94).

A literatura, uma das artes mais democráticas por ser das mais acessíveis, é uma grande “transmissora de valores”. O fato é que conceber a leitura de obras literárias como uma pedagogia literária não significa reduzi-la ou desvirtuá-la de sua mais sublime e básica função: transmitir valores. Trata-se, pois, de recuperá-la por meio dessa mesma função. Ao lermos um livro e nos interessarmos por suas peripécias, nos envolvemos profundamente em suas tramas, dramas, sofremos junto com as personagens, refletimos com romances, contos, crônicas, mitos, ensaios – como o *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (2009), ao qual é impossível ficar incólume após a transformação por que passam personagens levadas ao paroxismo. Ou o poema *O bicho*, de Manuel Bandeira (2005, p. 90), o qual dialoga com a obra de Saramago ao rebaixar o ser humano a um animal, levado pela fome. Enfim, ao ler o texto literário e “ao culminar o processo de leitura da obra literária, temos recebido tais valores” (Sebastián & Gutiérrez, 2008, p. 94).

A partir desses valores apreendidos, como não refletir em temas a exemplo daquele sobre a “Pequenina, ingênua miséria” dos *Meninos carvoeiros*, de Manuel Bandeira, e não se colocar por um momento no lugar das crianças que brincam quando estão trabalhando?

Meninos Carvoeiros

Os meninos carvoeiros
Passam a caminho da cidade.
— Eh, carvoero!

E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)

— Eh, carvoero!
Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles...
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!

— Eh, carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados!
(Bandeira, 2005, p. 47)

Como não pensar na injustiça que constitui o trabalho infantil, a exploração e insalubridade a que são submetidos e obrigados pela pobreza extrema esses “Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!”? A emoção a que o leitor se proporciona se dá quando ele abre um livro de literatura. E não há como ficar insensível à leitura de obras literárias que sobreviveram anos, séculos e não envelheceram dada a sua capacidade de dialogar com as novas gerações a fio.

A arte literária tem o poder de fazer o leitor colocar-se no lugar do outro e de transmitir valores esquecidos a um mundo indiferente às mazelas sociais. Antoine Compagnon (2009, p. 20), em seu livro *Literatura para quê?*, questiona-se acerca da utilidade da literatura hoje: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? (...) Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?”. Sua presença se justifica para desencadear a reflexão sobre nossos problemas sociais mais sérios.

Compagnon reclama do pouco espaço que a literatura dispõe: na escola, na imprensa e no lazer num mundo desprovido de tempo e sem paciência para parar algumas horas e se dedicar à leitura de um livro. Não queremos mais perder tempo com um artefato (digital ou não) que

coopera para o conhecimento de mundo assim como nosso autoconhecimento, obrigando-nos à reflexão, ao que nos diferencia dos animais irracionais. Mais do que simplesmente instruir e deleitar, a literatura tem o poder de curar, de nos tornar mais humanos e tolerantes, menos submissos ao poder, contribuindo “para a liberdade e para a responsabilidade do indivíduo” (Compagnon, 2009, p. 34) e faz enxergar o que está encoberto sob o véu das ideologias alienantes, despertando a consciência de nós mesmos e do mundo.

Todorov (2009, p. 30) vê o estudo da literatura na escola visando mais “ao conhecimento de um objeto exterior, em vez de buscar os arcanos da disciplina”, o que em muitos casos leva ao desamor à literatura. Embora os professores desejem concentrar o ensino de literatura nos próprios textos literários, no belo e em sua profundidade, na capacidade de fazer refletir, de proporcionar conhecimento e descobrir a beleza que pode enriquecer uma existência, o sistema obriga-os a seguirem os programas institucionais, os quais não promovem praticamente nada desse ganho, limitando os horizontes dos jovens estudantes. Por isso é urgente que se reconduza a leitura literária na escola – e fora dela – para outro contexto, diferente do que se vem assistindo numa escola cada vez mais desprovida: do prazer de ler (N. C. Souza & Nascimento, 2014).

O que se destaca de todas as qualidades de um bom livro literário é a possibilidade de fazer enxergarmos outrem como realmente é, e não como o desejamos que fosse. Deve, portanto, ser incentivada a boa literatura na escola por oferecer um meio de conhecer e reconhecer o desconhecido, de provocar compaixão acerca de dramas ignorados, de ver além, com os olhos do escritor ou poeta, de vivenciar experiências de empatia, mesmo os outros estando distantes de nós, em outras épocas e lugares (Compagnon, 2009).

O mundo assiste a dramas reais, com

as graves violações ao direito de soberania e autodeterminação dos povos, traduzidas nas invasões arbitrárias a outros países, praticadas, entre outros, pelos Estados Unidos, exemplo máximo e paradoxal de um Estado-nação que comete extermínio humano e ambiental em nome dos direitos humanos, da justiça global, da democracia, da paz global e da segurança (B. de S. Santos & Santos, 2010, p. 5).

Essas violações aos direitos humanos traduzem-se em diversos momentos da história do Brasil desde nossa colonização, em tratamento cruel ao nativo brasileiro, fato que ainda

ocorre, em ações extremas de alunos racistas. Ainda bem que há outros discursos mais alentadores na contemporaneidade, com uma visão mais otimista acerca da situação com que nos deparamos e que podem ser ouvidos e assimilados na escola.

No prefácio do livro *O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil*, em que Leonardo Boff (2001) reconta trinta mitos e/ou narrativas de nossos nativos, de etnias variadas, o autor demonstra acreditar que nos encontremos hoje, na pós-modernidade, numa outra fase da humanidade. Fase renovada, em que as sociedades de modo geral – as culturas e as religiões – todas regressamos à Casa Comum, ao planeta Terra para trocarmos experiências mútuas e assim podermos nos enriquecer e nos completarmos.

Segundo Boff, necessitamos, enquanto humanidade, da sabedoria de nossos povos ancestrais. Precisamos de suas luzes no que toca à convivência fraterna e pacífica para reaprendermos a viver mais plenamente. Graves problemas têm aumentado nos últimos anos, relativos à perda da paz e harmonia que as sociedades necessitam para viver e sobreviver na Aldeia Global. “Problemas relativos à convivência pacífica entre os povos, à combinação adequada entre trabalho e lazer, à veneração e ao respeito para com a natureza, à integração fraternal e sororal entre todos os seres da criação, vividos como parentes, irmãos e irmãs” (Boff, 2001, p. 9). Urge que tomemos consciência desses graves problemas a fim de que possamos fazer algo enquanto ainda há tempo.

Leonardo Boff vê os índios como Levy Strauss os via, como seres civilizados. O primeiro alerta para que possamos enxergá-los como nossos semelhantes e próximos a nós:

Nossos indígenas não são primitivos, apenas diferentes. Não são incultos, mas civilizados. Não são ultrapassados e sim contemporâneos. São humanos como nós, portadores das mesmas buscas, das mesmas ansiedades e das mesmas esperanças que os homens e as mulheres de nosso tempo e de todos os tempos. Apenas se expressam num dialeto diferente, quem sabe estranho para muitos de nós, mas sempre surpreendente e perpassado de observação atenta das coisas da vida e da natureza (Boff, 2001, p. 9).

O sentimento da empatia, próprio da alteridade não é impossível de alcançarmos, pois, basta nos deixarmos mais receptivos ao outro, conhecê-lo e experimentarmos uma mudança de postura. Experimentar o novo, abrir-se ao diálogo e se deixar encantar com a beleza do outro para que ela possa nos despertar e nos contagiar. Experimentar um novo olhar à maneira de

enxergar o mundo, de pensar o mundo, sem apego à matéria e visando outros valores além dos já tão desgastados, eis o caminho para chegar até o que chamamos de outro.

3.6 *Pequeno estudo das obras utilizadas nas oficinas*

3.6.1 A Literatura Infantil de autoria indígena

A escolha dos textos que levamos à sala de aula constituiu uma tarefa essencial para o trabalho da intervenção junto à escola. Primeiro porque as narrativas para estudo: leitura silenciosa e oral (mediada) além de contação, serviram como base de compreensão, interpretação, debates e demais atividades para as oficinas. Foi a partir desses textos escolhidos que surgiu todo o nosso trabalho desenvolvido com os alunos.

Nóbrega, baseado em suas pesquisas, recomenda que tenhamos todo um cuidado especial com os textos, os quais é necessário que:

- “sejam interessantes, adequando-se, na temática e na estruturação linguística, à faixa etária dos alunos;
- apresentem uma temática relevante, estimuladora e instigante; (...)
- preservem a unidade de sentido e a relevância do conteúdo, no caso de sofrerem adaptações ou supressões;
- tenham uma extensão compatível com a faixa etária e, principalmente, com o tempo destinado à atividade proposta (...)” (Nóbrega, 2016, p. 191).

Nossos textos não sofreram adaptações nem cortes, a exceção de um, Maracanã (de Munduruku), com tamanhos entre uma e, no máximo, duas laudas, não tão longos nem tão curtos a fim de que os leitores pudessem ler com certa facilidade. Tivemos o cuidado de escolher para nossas oficinas, em todas as sessões, dez obras escritas por autores indígenas e cinco por escritores não indígenas. As primeiras têm os seguintes títulos:

1. O buraco da onça (Kaká Werá Jecupé)
2. Iauaretê e a anta (Kaká Werá Jecupé)
3. O pajé e o ratinho (Kaká Werá Jecupé)
4. Yaguarãboia, a mulher-onça (Yaguarê Yamã)
5. Iauaretê e o jabuti (Kaká Werá Jecupé)
6. Maracanã (Daniel Munduruku)
7. O saber das avós (Daniel Munduruku)
8. O fantasma da casa abandonada (Yaguarê Yamã)
9. As serpentes que roubaram a noite (Daniel Munduruku)
10. Sobre a origem do mundo (Yaguarê Yamã)

Todas essas obras foram criteriosamente escolhidas a fim de que retratassem bem a cultura indígena e pudessem causar empatia na criança. Eis um pequeno estudo de cada uma delas, separadas por seu autor, com os títulos acima. Começamos pelos autores indígenas.

Daniel Munduruku

Com extensa obra infantojuvenil, em duas décadas e com mais de trinta títulos, Daniel Munduruku é nosso maior escritor indígena nesse gênero, tendo alcançado prêmios no Brasil e no exterior. Algumas de suas obras: *Histórias de índio* (Munduruku, 1996), *Coisas de índio* – versão infantil (Munduruku, 2003), *Contos Indígenas Brasileiros* (Munduruku, 2005), *Histórias que eu ouvi e gosto de contar* (Munduruku, 2004a), *O Karaíba: Uma história do pré-Brasil* (Munduruku, 2010), *Sabedoria das águas* (Munduruku, 2004b), *Um dia na aldeia: Uma história munduruku* (Munduruku, 2012), *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*, (Munduruku, 2001) e outros mais.

No livro *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*, entre outras histórias, encontra-se uma versão indígena de João e Maria (Hansel e Gretel) – A morte da velha bruxa –, a famosa narrativa dos Irmãos Grimm, revelando a dura realidade enfrentada tanto na Europa de antanho quanto nas aldeias indígenas hoje: a fome. O livro é composto de mitos: *Origem dos Munduruku*, *Um som diferente*, *Quando mandam as mulheres* (que percebemos alguma relação com a narrativa mítica Jurupari), *Um amigo para sempre*, *Como surgiram os cães* (informando o antigo amor que essas sociedades cultivam pelos caninos), *A história da escuridão*, *As serpentes que roubaram a noite* e *O susto que veio da floresta*.

A obra aborda também informações sobre os Munduruku: conhecidos como “formigas gigantes” e “caras pretas”, por pintarem o rosto com essa cor, serem temidos por outras etnias e por brancos, tamanhos eram seus costumes belicosos – como o de pendurar a cabeça de seus inimigos em seus cajados. Vivem em número aproximado de 7000, “da caça, da pesca, da coleta – e [têm] desenvolvido a agricultura e a criação de animais domésticos –, bem como, atualmente, da exploração dos garimpos de ouro na reserva” em território demarcado à direita do rio Tapajós e seus afluentes, no estado do Pará, Mato Grosso e Amazonas, onde tentam manter uma parcela de sua cultura original, mesmo após mais de duzentos anos de proximidade com o Brasil (Munduruku, 2001, p. 46).

Tais informações são relevantes a fim de que jovens e crianças conheçam mais sobre os povos que fazem parte de nossas origens, como a sua preocupação principal e antiga luta pela demarcação de seu território. Com sua luta, tentam inibir a ação de garimpeiros e madeireiros, além das mineradoras a destruir e degradar seu habitat natural. Sabedores desses conteúdos, os alunos poderão formar sua opinião acerca dessas sociedades que ainda vivem e deveriam ter um espaço no Brasil, assim como ser respeitadas em sua cultura. Por que não falar da área onde vivem, sobre a vida nas aldeias onde os problemas são normalmente resolvidos de forma democrática? Aldeias em que jogos e brincadeiras fazem parte da vida na comunidade indígena infantil, onde não existe diferença entre brincar e aprender?

Na realidade, o índio tem muito a nos ensinar em suas práticas: aprende-se brincando e brinca-se aprendendo, e com suas narrativas orais em que “Discorrem sobre o respeito que se deve ter à natureza e sobre os castigos que sofrerão aqueles que desobedecerem”. No costume dos pais, que preferem não interferir nos conflitos de seus filhos: “Desde cedo os indiozinhos são educados a resolverem seus problemas. Isso os ajudará a solucionar os conflitos com que porventura se depararem quando se tornarem adultos” (Munduruku, 2001, pp. 52, 53).

Eis os títulos das obras de Daniel Munduruku, escolhidos para as oficinas: *As serpentes que roubaram a noite*, *Maracanã* e *O saber das avós*. A primeira história pertence ao livro já referido e trata de um dos primeiros mitos Tupinambá conhecidos, narrado por um índio dessa etnia a Couto de Magalhães, semelhante a outros que contam sobre a origem da noite ou de seu desaparecimento. Com inúmeras versões, trouxemos para a sala de aula mais uma delas, que foi apresentada aos alunos por vídeo tipo curta-metragem premiado em concurso pelo Ministério da Cultura em 1999 (*A Lenda do Dia e da Noite: a longa viagem ao desconhecido*⁴²) que concerne a um mito dos índios Karajá. Sobre esta última versão, há uma similar: *O coco que guardava a noite* (Potiguara, 2012), publicada pela escritora indígena Eliane Potiguara, que trata do mesmo enredo, mas com algumas pequenas diferenças.

Há também uma versão em verso, dessa mesma narrativa mítica, de Juraci Siqueira (2016): *O mito da criação da noite*, recontado em sextilhas heptassilábicas rimadas, em esquema de rima xaxaxa. O poeta paraense apresenta ao público infantil esse famoso mito numa narrativa

⁴² Encontrado no site < <https://www.youtube.com/watch?v=v4LERka3bOY> > em 10/10/2016.

que não envelheceu, com sonoridade e beleza. Trata-se da história da cunhantã, filha da Cobra Grande, que não queria consumir seu casamento, em virtude da claridade do dia, numa época em que a noite ainda não existia e se escondia dentro de um caroço de tucumã, guardado pela grande serpente.

O enredo da história de Munduruku (2001, p. 28) transcorre em torno de aventuras num momento em que havia “pouco tempo que o mundo era mundo” e, por causa do sol incessante, as pessoas e os animais não conseguiam dormir e, cansadas de procurar, descobriram quem havia escondido a noite. As serpentes, nos lembra Boyer (2005), que se incumbiram de criar os eclipses, a esconderam em um lugar inacessível. Escolheu-se quem iria atrás da noite: havia de ser o jovem guerreiro mais valente da aldeia. Após longa negociação e peripécias, o herói consegue trazer a noite a sua aldeia, presa a um saco, mas, pela afobação da onça que o agarra e abre-o antes da hora, a grande noite se espalha, apesar da proibição. Então, a escuridão se derrama pela floresta, confundindo a todos. Passados os momentos de aflição, a noite pôde ser dividida em duas porções igualmente dosadas – o dia claro e a noite escura – e todos puderam viver felizes a partir daí.

Chevallier e Gheerbrant (1988, p. 639) indicam que “a noite (nyx) era filha do Caos e a mãe do Céu (Urano) e da Terra (Gaia)”. Tendo criado “o sono e a morte, os sonhos e as angústias, a ternura e o engano”, a noite constitui “a imagem do inconsciente” e com ela o sono se manifesta juntamente com o inconsciente, através do qual é liberado. A noite é rica em simbologias, podendo encerrar ideias tanto positivas – de luz – quanto negativas – de treva, indicando sempre dupla face ou acepção: da escuridão “onde fermenta o vir a ser” ou do tempo “da preparação do dia, de onde brotará a luz da vida” (Chevallier & Gheerbrant, 1988, p. 640).

A história de Munduruku faz intertextualidade com o mito de Pandora, a “dotada por todos” (Trousson, 2005, p. 785), nome da primeira mulher segundo a mitologia antiga e que fora entregue a Epimeteu como presente (Bulfinch, 2006). Ela, curiosa por saber o que o marido guardava em uma caixa secreta, abriu-a, deixando sair dela uma imensidade de pragas contra a espécie humana. O mito de Prometeu está entrelaçado ao de Pandora, que havia sido mandada pelos deuses para resgatar o alimento que havia sido roubado por Prometeu, segundo Trousson (2005). Nesse, também a curiosidade põe tudo a perder: a caixa é aberta e

todos os males se espalham pelo mundo, acontecendo o mesmo no mito indígena. Porém, tais males são contornados e a noite é recuperada, separada do dia para alegria de homens e animais que agora podem descansar, dormir sossegados durante algumas horas e repor suas energias.

O saber das avós pertence ao livro *Catando Piolhos, contando histórias* (Munduruku, 2006) e é uma narrativa que retrata muito da cultura indígena: o valorizar da sabedoria dos mais velhos, o costume de catar piolhos enquanto se conta histórias, de chamar as mulheres idosas da aldeia de avós, de respeitá-las assim como os mais velhos. Basicamente é uma narrativa que mostra o carinho que as avós nutrem pelas crianças, no que são correspondidas, sua bondade e generosidade e o papel que elas têm nas comunidades na confecção de artefatos de fibra vegetal ou de barro. Sua importância é marcante na educação do protagonista que conta seus segredos mais íntimos à senhora, que para o que está fazendo apenas para ouvi-lo e dar-lhe conselhos. O carinho demonstrado pela personagem mirim à sua avó retrata um apanágio que a cultura indígena tem de mais interessante num mundo que muitas vezes maltrata os idosos, relegando-os à solidão e ao abandono.

Maracanã pertence ao livro *Meu vô Apolinário* (Munduruku, 2009), onde também se percebe a valorização para com os mais velhos, próprio da cultura indígena. Agora o narrador é um Daniel Munduruku adulto que conta sobre sua cidade cujo nome constituía uma antiga etnia que foi totalmente dizimada. Nessa cidade ficava sua aldeia e durante sua infância – ele narra –, o costume era se reunirem em frente às malocas (casas) para contar e ouvir histórias ao lume das fogueiras pois não havia luz elétrica. As lembranças de seu tempo de criança acompanham a narrativa, como os banhos de igarapé⁴³ (rio), as brincadeiras quando iam para a roça ou quando ele observava as formigas em seu caminho, e do dia em que ele e seus amigos se perderam na mata.

O caso foi que um amigo seu encontrou um rasto estranho de pegadas de algum animal desconhecido, mas que lembrava uma pegada humana que não levava a um caminho certo. Foram seguindo até se perderem e, não conseguindo descobrir o tal animal, precisaram dormir na floresta pois já era noite. Sentiram muito medo ao ouvir roncões de onça, pios de coruja,

⁴³ Vocábulo de origem tupi = “caminho da água” (Munduruku, 2009, p. 40).

mas enfrentaram tudo, mostrando que eram valentes de verdade. Daniel encontrou uma erva que fazia com que eles ficassem invisíveis e assim puderam subir em uma árvore para poderem dormir. Após aventuras e estripulias, os meninos são encontrados por seus pais, mas apenas já de manhã e tudo dá certo afinal.

Kaká Werá Jecupé

O autor, neto de tapuias ou da etnia Txucarramãe, publicou *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio* (de 1998), *Todas as vezes que dissemos adeus* (reedição de 2002), *Tupã Tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani* e *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, Kaká (Jecupé, 2007). Carlos Alberto dos Santos é seu nome brasileiro, tendo sido batizado pelo líder indígena Guirá-Pepó e rebatizado no Tocantins, pela etnia Krahô, tornando-se, assim, um verdadeiro cidadão do mundo ou um *Pahi*, “um ser-ponte”, percorrendo o país e o exterior a divulgar as inúmeras culturas indígenas (Thiél, 2012, p. 120; Thiél, 2006).

Em seu livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, Kaká (Jecupé, 2007) constrói uma narrativa com a técnica da estrutura tipo encadeada, constituída de episódios que vão se concatenando uns aos outros, com uma história a encabeçar a outra. Esse molde obedece aos padrões mais antigos de narrativas que se tem conhecimento, a exemplo de *Calila e Dimma* e *As Mil e Uma Noites* ou (N. N. Coelho, 2010). N’*As Mil e Uma Noites*, Sherazade conta suas histórias para adiar a morte, literalmente sendo salva por elas. Nas narrativas de Jecupé, a onça adormece e sonha, como se também estivesse adiando seu confronto fatal com o caçador. Esses sonhos são os episódios da narrativa, que podem ser lidos ou ouvidos independentes ou não um do outro.

A *Iauateré*, onça em *Nheêgatú* (Stradelli, 1929, p. 463), é descrita como “o belo felino de pelo fulvo-amarelo-claro e ventre branco de manchas fulvo escuras em forma de anel ou rosetas irregulares”. Sua beleza atrai onceiros até hoje, a ponto de o animal estar na lista de extinção, motivo que engendra a fábula. Nela, Iauaretê é encurralada por caçadores atrás de sua pele, cara e muito apreciada, cai numa armadilha (um grande buraco) e encontra-se desolada, não sabendo o que fazer para sair-se da enrascada que pode custar-lhe a vida.

A narrativa pode ser apresentada às crianças como instigadora de discussões críticas acerca de

problemas cruciais no Brasil e no mundo referentes à extinção de animais e de seu habitat cada vez mais reduzido. O livro expõe 16 contos infantojuvenis indígenas, alguns deles já conhecidos. No posfácio, Jecupé faz menção à obra de Couto de Magalhães, como o “general caçador de histórias” que coletou mitos indígenas e legou à posteridade, inspiração a seus seguidores, inclusive ao próprio Jecupé (2007, p. 82).

Guimarães Rosa, em *Essas Estórias*, apresenta-nos o conto *Meu tio, o Iauaretê* (publicado inicialmente em 1961), uma referência à lenda indígena sobre a crença do homem-onça. Trata-se de uma curiosa história de um onceiro que se metamorfoseia em onça: um caboclo – filho de índia e branco – contador e apreciador de histórias de onças, é mandado para exterminá-las do sertão. Porém, após matar muitas delas, em vez de continuar seu trabalho, *desonçando* o mundo, passa a fazer o contrário e a desprezar a civilização (Hoffmann, Ferreira, Gomes, & Silva, 2016; Nogueira, 2013). Suas narrativas revelam que ele, em vez de matar as feras, defende-as dos próprios caçadores, acabando com a vida deles. Tais divagações apenas nos dão um vislumbre de que o tema indígena continua atual e atraente aos leitores, iniciados ou não.

O conto *O buraco da onça* inicia o livro de Jecupé (2007). Sua aventura começa quando a onça cai numa armadilha e fica desesperada sentindo que poderá ser capturada e morta a qualquer momento pelo caçador. Trata-se de um conto que exige do leitor uma reflexão sobre homens que estão, com suas ações, sua caça descontrolada e irresponsável, extinguindo esse felino do planeta. Essa narrativa nos faz pensar no destino da onça e o do próprio indígena, que é *caçado*, abatido como um animal, vendo, horrorizado, seu habitat/território diminuir e acaba entrando em extinção.

Encontramos nesse conto, alguma relação com *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, pois em ambos os casos, as aventuras dos protagonistas começam a partir de uma queda num fosso. Em Carroll, a menina, entediada, acaba adormecendo e cai em uma toca – mesmo incidente pelo qual passa Iauaretê, isto é, cai na armadilha-buraco. Iauaretê *vira uma onça*, no sentido figurado, isto é, fica furiosa e desesperada, e não ouve a voz da razão, no conto, as palavras de Tupã (divindade indígena) que começa a apaziguá-lo.

Nas duas narrativas, os heróis estão em estado de inconsciência, ou seja, adormeceram e

sonham. Curiosamente, os sonhos, para a etnia Xikrin⁴⁴, consistem em passeios da *alma* – ou algo que o equivalha – do sonhador durante o sono (Cohn, 2009), como se a alma saísse para fora do corpo a deambular por aí afora. São, segundo Freud (2006), a realização de nossos desejos, mas, para Nietzsche (2005, p. 14), constituem as buscas “das supostas causas”, buscas por respostas. O filósofo alemão, manifestando uma postura eurocêntrica similar à de Couto de Magalhães, entende que, no sonho, permanece em nós hoje um quê da ancestralidade encontrada ainda nos selvagens, presumindo que o homem moderno, diferentemente, seja *evoluído*.

Exausto após sofrer a angústia de não encontrar solução para seu drama, Iauaretê adormece – o sono lhe é reparador ao cérebro (Nietzsche, 2005) –, sonha com a liberdade e, faminta no sonho, deseja alimentar-se dignamente, lambendo os beiços. Alice deseja permanecer criança já que não concebe o mundo adulto (M. W. P. L. Carvalho, 2015). Ela também anseia que o Gato de Cheshire lhe indique o caminho de saída; assim também se passa com Iauaretê, que pede a Tupã para ajudá-la a sair daquela cova de desespero.

Iauaretê e a anta é uma outra versão de *O veado e a onça*, que Ana Maria Machado reconta. Nela, tanto Iauaretê, a onça, quanto a anta, desejam construir uma casa. Ambas encontram um local limpo e seco e resolvem construir lá sua morada. Iauaretê trabalha de noite e a anta de dia, sem saber uma da existência da outra, acreditando que é Tupã que as ajuda e, assim, a moradia fica pronta. Mas, nesse momento, quando descobrem o trabalho recíproco, não querem dividir a nova casa, pois são inimigas. Como nenhuma delas quer abrir mão do local, resolvem dividi-lo só por um tempo, até construírem uma outra casa para uma delas se mudar, uma vez que não conseguiriam viver sob o mesmo teto.

Seria inconcebível Iauaretê e a anta, assim como o veado e a onça, conviverem juntos, pois, inimigos mortais que são e naturalmente rivais, ambos não conseguiriam viver juntos. Curiosamente, a palavra “rival” significa, literalmente, aquele que habita ou vive na “mesma margem do rio”. Veio do latim *rivus*, com o sentido de rio, mais *al*, que é sufixo de adjetivo (Portella, 1984, p. 117). Os dois animais viviam lado a lado realmente na mesma margem do rio, mas eram arqui-inimigos, imaginá-los vivendo próximos seria inaceitável.

⁴⁴ Etnia indígena que vive no Pará, estado brasileiro.

De acordo com Gaston Bachelard (1989, p. 24), a casa representa o “canto do mundo”, “o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos”, um “não-eu que protege o eu”, indicando a ideia de proteção. Consubstanciados pelas palavras do autor, vemos durante a narrativa que as personagens, ao encontrarem um local com condições perfeitas para moradia, imaginaram lá poder levantar as paredes e construir sua casa: “veremos a imaginação construir ‘paredes’ com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção” (Bachelard, 1989, p. 25).

Além da onça, a anta (do árabe *lamta*; para o espanhol *ante*), animal também conhecido como tapir (do tupi: *taripa*), destaca-se nessa narrativa, que tem grande relevância nos mitos de origem de etnias indígenas como os Marubo, do Vale do Javari, na Amazônia ocidental. Cesarino (2015, p. 27) conta-nos um desses no qual percebemos similitudes com o Gênesis bíblico, do momento da criação do mundo e dos animais, “antes que o céu e a terra se separassem”. Tempo em que havia apenas os deuses da criação do universo – os primeiros pajés que originaram os demais. A anta foi o primeiro animal a ser gerado por esses demiurgos e de cuja carne originou-se o céu.

O pajé e o ratinho é uma história para se meditar pois conta o caso de um ratinho medroso e invejoso. Ele não está satisfeito consigo mesmo e deseja, de qualquer modo, que o pajé da aldeia o transforme num sapo, numa onça, num gavião e finalmente num pajé, pois sente muito medo de ser devorado. Mas, ao tornar-se um pajé, vieram as responsabilidades de um líder da aldeia, e o novo pajé com alma de um ratinho não teve competência para lidar com a situação e fugiu novamente atrás do verdadeiro pajé, que o transformou em sua forma original. De que adiantava o ratinho ambicionar ser alguém se não estava preparado?

Aracne, uma jovem tecelã mortal, era “o animal vil” que foi desdenhado pela grande deusa da sabedoria, por desejar “igualar-se a Deus” (Siganos, 2005, p. 121). Ela sofre uma transmutação como uma sanção ao sentir, tal qual o ratinho da história, inveja de Atena. O pequeno roedor representaria a insatisfação humana que, nos dias atuais, se manifesta intensamente através das mais bizarras ações de um número cada vez maior de jovens e adultos, movidos por um desejo quase insano (ou seria de seguir a moda?), tais como: cirurgias plásticas de transformação completa, implante de *piercings*, tatuagens, e o consumismo desenfreado que faz as pessoas desejarem possuir sempre e cada vez mais bens muitas vezes inúteis.

Iauaretê e o jabuti é uma das tantas versões de *A onça e o coelho*, que Silvio Romero conta em *Contos populares do Brasil* (Romero, 1954), mas com outros motivos. São narrativas de animais, semelhantes a fábulas, divertidas, por isso tão apreciadas e sempre recontadas e lidas com igual gosto, não envelhecendo apesar da antiguidade, tanto que Couto de Magalhães as estudou com vivo interesse. Nesta o jabuti, por ser pequeno é desprezado por Iauaretê, animal mais forte e poderoso, que ainda zomba do pobre quelônio. Mas o felino não contava com a inteligência e resistência do jabuti que, usando de estratégia, pediu à onça que o amarrasse pois estava por vir um grande vendaval. No final da história, quem fica amarrada à jabuticabeira é a onça, mesmo sendo um animal mais forte, pois acreditara na mentira do jabuti.

De um modo brincalhão, as fábulas, gênero literário dos mais antigos de que se tem conhecimento (N. N. Coelho, 2010), que utiliza “personagens antropomórficos que substituem a sociedade humana nos livros para menores” (Colomer, 2017, p. 162), vão ensinando as crianças a não se deixarem abater por serem menores de tamanho que os adultos, pois podem vencer pela persistência e sabedoria. As crianças apreciam muito essas narrativas de animais de origem indígena, em razão de poderem aprender, divertindo-se, que todos somos irmãos, homens e bichos e, mesmo com nossas diferenças, somos todos iguais.

Yaguarê Yamã

Ozias Glória de Oliveira é como se chama o escritor amazonense Yaguarê Yamã, da etnia Maraguá, povo que habitava a floresta amazônica na região entre o Amazonas e o Pará. Descendente dos Aruak – que são anteriores aos Tupi –, para sobreviverem, uniram-se aos Mawé e, mais recentemente, mesclaram-se aos Sateré (Yamã, 2016). Segundo o autor, estão organizados em seis clãs: Tawató (clã do gavião), Aripunã (Clã da vespa), Çukuyê (clã da cobra), Piraguá (clã do boto), Pirakê (clã do peixe elétrico) e Yaguarê (clã da onça). Publicou os livros: *Murûgawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá* (Yamã, 2016), *Yaguarãboia, a mulher-onça* (Yamã, 2014), *Contos da floresta* (Yamã, 2012) e outros.

Yaguarãboia, a mulher-onça (Yamã, 2014) é um resgate da lenda que tem como protagonista a mulher insatisfeita. Ela sente um desejo incontrollável de se alimentar de carne de onça, pois só tem chibé para almoço. Tal fato demonstra, mais uma vez, a situação de extrema pobreza a

que são submetidos muitos índios brasileiros. Após comer da carne vermelha, ela, pouco a pouco, vai sofrendo uma metamorfose e transforma-se num estranho animal, com corpo de mulher, cabeça de onça e cauda de serpente: a Yaguarãboia, um mostro que representaria nossos medos mais secretos.

Recorremos a alguns estudiosos para entender a simbologia da onça e da serpente. Chevalier e Gheerbrant (1988, p. 511) informam que o jaguar – ou a onça – é um animal de grande importância para a cultura indígena desde os maias e astecas. Afirmam que o felino constitui “uma divindade ctoniana, expressão suprema das forças internas da terra”, é o “Senhor do mundo subterrâneo”. Esses autores (1988, p. 511) nos resgatam um mito tupinambá, segundo o qual a onça-jaguar representa uma divindade cuja “morada fica no alto dos céus. Ela tem duas cabeças, para devorar o Sol e a Lua”, o que seria uma interpretação para o eclipse. Coincidentemente, o medievalista francês Régis Boyer (2005, p. 433) também evoca que a grande serpente “devorou o Sol e a Lua”.

Ao pesquisar sobre o monstro, ser em que se transforma a protagonista, chegamos à figura do ogro, ente com ele identificado, de etimologia confusa e natureza ambígua. Segundo Bouloumié (2005, p. 756), nos Edas, poema da mitologia nórdica, dois lobos – associados a ogros – devoram o Sol e a Lua. Resumindo, a onça-jaguar, a serpente e o monstro apresentam traços coincidentes, são devoradores do satélite e do astro solar, traduzindo uma explicação antiga para o fenômeno do eclipse. Identificam-se uns com os outros, igualam-se e representam o medo que todos sentimos do que não conhecemos.

Sobre a serpente, Chevalier e Gheerbrant (1988, p. 814) também informam ser homem (ou mulher) e serpente antagônicos e *Rivais*, existindo um pouco da serpente em cada ser humano. Há algo de incontrolável no homem e na mulher, que se assemelha ao animal irracional, afinal a personagem deseja ardentemente comer carne de onça (o que evocaria a libido feminina), embora tal alimento seja proibido à sua etnia, como um tabu. Segundo a mitologia nórdica, um dia, quando a serpente se contorcer, “ocorrerá o cataclismo universal, Ragnarök”⁴⁵ (Boyer, 2005, p. 434), um tema antigo e frequente nas lendas paraenses acerca do ofídio que

⁴⁵ *Ragnarök* seria o apocalipse, o destino final dos deuses, de acordo com a mitologia nórdica (Régis Boyer, 2005).

vive embaixo de cidades como Belém, Colares e outras que, segundo a crença de alguns, ao se mover, irá provocar um grande terremoto apocalíptico (Nunes, 1996).

Toda sociedade tem seus *tabus* e proibições, numa tentativa de que haja harmonia entre seus participantes e ordem nas hierarquias estabelecidas. O termo tabu, para Freud (2004), de difícil tradução, tem origem polinésia, perdendo-se com o tempo sua conotação. O conceito que temos hoje sobre o tabu correlaciona-se com o sagrado (ou consagrado), com o mistério, perigoso, impuro e proibido. Quando leis são infringidas, a sociedade acha por bem estabelecer, então, determinadas normas, proibições ou tabus, a fim de que todos possam respeitar uns aos outros e viver o mais pacificamente possível.

Na história tratada, a personagem, ao desobedecer à lei, atrai para si a desdita, incorrendo na *hybris* (Sales & Balça, 2014, p. 47), sofrendo as consequências do mau ato. Transforma-se, assim, num ser que não é nem humano nem animal, o que representaria a maldição, o destino de quem não é mais querido por todos, vivendo afastado uma sina de pária, como as tantas matintas, botos, vira-porcos e demais seres que habitam o imaginário amazônico (Monteiro, 2007). Corresponderia, na realidade, a um drama vivenciado por pessoas especiais⁴⁶ ou que, ao envelhecerem e perderem seus parentes, tornam-se solitárias ou abandonadas pela sociedade que as discrimina.

O mito Sobre a origem do mundo pertence ao livro *Puratiê, o remo sagado* (Yamã, 2001). A narrativa se passa em um momento atemporal, em que não existia nada, nenhum ser havia sido criado e apenas dois Espíritos Criadores vagavam pelo infinito chamados Tupana (Tupã) e Yurupary (Jurupari). O primeiro demiurgo criou o Sol (A'at) e o outro, a Lua (Waty), sendo que, um dominando o dia e o outro dominando a noite, eles nunca se encontravam. Ambos decidiram, então, gerar um ser intermediário entre eles, criando assim Mói Magkarú Sése, a Cobra Grande fêmea.

Tanto Tupana quanto Yurupary se apaixonaram por ela, mas esta encantou-se pelos dois deuses. De dia, a Cobra Grande encontrava-se às escondidas com o Sol e à noite, corria para os braços da Lua, não deixando, assim, que as divindades soubessem de sua traição. Um dia porém, Mói Magkarú Sése ficou grávida, sem saber a quem pertencia a paternidade de seu

⁴⁶ São os portadores de necessidades especiais, que apresentam alguma patologia física ou mental.

filho e, não tendo outra saída, contou aos dois maridos o ocorrido. A'at e Waty ficaram tão irados de ciúme, que a abandonaram, subindo ao alto.

A Cobra Grande deu à luz, tempos depois, um filho cujo corpo era um mundo tão perfeito como um éden. Havia nele as mais delicadas belezas naturais e, ao invés de cabelos, cresciam-lhe árvores, flores e capim. Isso aplacou a ira de Tupana e Yurupary, que ficaram satisfeitos. Mas Mói Magkarú Sése teve outros filhos, que eram variados tipos de serpentes, então Tupana aborreceu-se novamente com a Cobra Grande e, para vingar-se, pegou o mundo e o levou para o céu, um lugar perfeito chamado paraíso.

Surucucus, Sucuris, Jiboias e Botos, os outros filhos da Cobra Grande, não gostaram nada disso, pois ficaram sem casa onde habitar e, enraivecidos, foram obrigados a criar outro mundo só para eles, porém o fizeram com o corpo da própria mãe Mói Magkarú Sése para se vingar de terem perdido o éden. E, na hora da criação, puseram o corpo da genitora com o rosto para cima, onde estavam Tupana e Yurupary, para estes nunca morrerem. Ela, aborrecida com os filhos, vira-se de barriga para baixo e os amaldiçoa, dizendo que para sempre os habitantes da Terra irão ser atraídos para dentro dela. Por esse motivo, todos os terráqueos têm que morrer um dia. Esse mundo recém criado não é como o primeiro, perfeito.

O mito bíblico do Éden, segundo Robert Couffignal (2005), é uma narrativa inaugural: daí se origina toda a humanidade. Assim como no conto anterior, ao se desobedecer a uma lei (ingerir carne de onça), a sanção vem agora fazer justiça pela traição da serpente. O autor situa “o Gênesis numa continuidade dominada pela dialética da salvação” (Couffignal, 2005, p. 296), o que constatamos igualmente: um outro mundo é construído e nele passa a habitar a humanidade. No mito genesíaco, a árvore, cuja serpente está enrodilhada, representa a sabedoria, fonte da desgraça de Adão e Eva. Nesse conto, os filhos não têm culpa das más ações da Cobra Grande, mas têm que amargar a perda do paraíso: pelo pecado de um, todos terão de pagar.

Trata-se de uma narrativa de revolta e transgressão, uma desordem ao que está estabelecido como norma, que celebra a recriação do mundo, a mudança ao que está em estado de passividade. A Cobra Grande é uma Eva, mais uma vez concebida como o lado irracional e inconsequente da humanidade de acordo com o pensamento misógino. A primeira mulher,

que muitas vezes é comparada à serpente, aqui é a própria, “infiel ao marido e também infiel ao Criador comete o ato carnal com a serpente” (Couffignal, 2005, p. 301), infringindo o tabu.

O conto *O fantasma da casa abandonada* também pertencente ao livro *Puratiê, o remo sagado* (Yamã, 2001) já citado, trata-se de um tipo de história muito apreciado pelos índios, por divertir e causar medo ao mesmo tempo ao ouvinte. O protagonista Watiamã-weipy't inicia preparando-se para tirar balata (borracha). Anda muito até chegar ao rio Andirá e como já está anoitecendo, avista um casarão abandonado e resolve descansar. Quando já adormecia, escutou uma voz estranha a perguntar-lhe se ele caía. O herói fica arrepiado mas responde que sim e no mesmo instante cai uma perna ao lado de sua rede. Novamente aquela voz lhe faz a tal pergunta e o valente sujeito, mesmo com muito medo, retruca que ele deve cair sim.

Agora lhe cai a outra perna do desconhecido. Outra pergunta soa na voz esganiçada e a mesma resposta é ouvida. O que cai agora é um braço seguido de outro braço pois ouviu-se outra vez a pergunta sobre se deveria cair e como a resposta era sempre a mesma, mais ainda uma vez a pergunta e Watiamã responde, sem paciência, que caia tudo só de uma vez. E caiu do alto, fazendo grande barulho, o restante do corpo junto com a cabeça, que rolou em cima de nosso herói que se levanta, pois as partes estão se juntando e formando um gigante. O valente homem pega o facão pronto para o ataque. Mas o bicho recua e fala para o nosso amigo ficar em paz, pois ele, sendo muito valente, não seria atacado. Após tais palavras, vai embora e o índio coloca a faca embaixo da rede e dorme a noite inteira.

A narrativa gira em torno do medo, do terror que entes misteriosos desencadeiam no ser humano, um sentimento que pode ter feito surgir a literatura tradicional e utilitária, tomando a palavra com poderes mágicos para bálsamo dos temores e aflições, “dirigindo-se às forças da natureza” (Meyreles, 2016, p. 32). Falar do medo pode afugentá-lo, contar histórias sobre ele também. Ao observar os fenômenos da natureza (tempestades, maremotos, trovões...), o/a homem/mulher sentiu medo e começou a inventar suas histórias para distrair os seus ouvintes e a si mesmo, porque tem necessidade de expulsar seus demônios, os fantasmas que os rondam. Falar do medo e do que causa medo nos dá a coragem para enfrentá-lo. Foi o que fez o herói da narrativa, encarou a o medo e o pôde superar.

Em seus estudos sobre o medo, Jean Delumeau (2009, p. 124) cita as palavras de Pierre Le Loyer para definir o fantasma: “é a imaginação dos furiosos insensatos e melancólicos que se convencem do que não é”, esses seres imortais a percorrer o mundo, assustando aos fortes e aos fracos indistintamente, anunciando calamidades e se hospedando nas *casas mal-assombradas*⁴⁷. O discurso teológico acata que os fantasmas realmente existem e podem descer à terra para pedir ajuda aos vivos em forma de orações para libertá-los do purgatório ou para atormentar os que ainda estão na terra a fim de que vivam melhor (Delumeau, 2009).

Orlandi (2008) relata um mito Kavara da etnia Assurini⁴⁸, em cujo enredo há também partes de um corpo que caem para perseguir Kavaryma, a personagem. Trata-se da *anhynga* – alma – de um companheiro que havia morrido junto dele e que vem persegui-lo. Esse conto de Yamã destoa dos outros, mas foi escolhido por nós porque crianças, jovens e adultos apreciam muito o gênero do tipo terror, pois, ao mesmo tempo em que se entretêm, tomam pequenos sustos e depois riem de si mesmos. O riso acaba servindo como válvula de escape, como uma espécie de catarse pois quando a narrativa termina e voltamos à realidade, vemos que tais fantasmas não existem de verdade.

3.6.2 O reconto

Utilizamos também a literatura de temática indígena em cinco recontos escritos por autores não indígenas:

1. O Veado e a Onça (Ana Maria Machado)
2. Jabuti e a anta (Marion Villas Boas)
3. Jabuti e a onça (Marion Villas Boas)
4. O pássaro da sorte (Clarice Lispector)
5. O mito da criação dos rios da Ilha de Marajó (Antonio Juraci Siqueira)

Ana Maria Machado

O Veado e a Onça é considerada um clássico da Literatura Infantil Indígena por ser contada e recontada inúmeras vezes sem perder sua beleza. A narrativa coloca no mesmo *habitat*

⁴⁷ O vocábulo assombrar origina-se de sombra (em latim *umbra*: sem sol), segundo Silva (2014).

⁴⁸ Certa etnia de indígenas brasileiros que vivem no Xingu e Tocantins.

animais diferentes e com hábitos incompatíveis. Trata-se da mesma narrativa que Jecupé havia contado, só que como Iauaretê e a anta, mas Machado foi mais fiel à história original, como a contada por Couto de Magalhães. Percebemos também que Jecupé romantizou o final, permitindo que as inimigas pudessem morar juntas sob o mesmo teto, mesmo que por pouco tempo, durante a construção da nova casa. Não nos ateremos nessa história pois já a tratamos quando estudamos os contos de Jecupé.

Antonio Juraci Siqueira

O livro de Juraci Siqueira (2016) apresenta duas narrativas míticas: *O mito da criação da noite* e *O mito da criação dos rios da Ilha de Marajó*. O último foi contado por um índio Aruã que disse ser uma história acontecida numa época em que a ilha de Marajó não tinha esse nome, nem furos ou igarapés. Era apenas um grande lago renovado o tempo todo pelas chuvas incessantes que ocorrem na Amazônia. Nas proximidades, viviam animais de toda espécie, peixes, caranguejos nos manguezais. Mas quem reinava absolutas eram as serpentes de tamanhos gigantescos que não se curvavam a ninguém. Mas, um dia, o vento resolveu soprar em outra direção, afastando a chuva e trazendo a seca à região.

A lama virou pedra, a água evaporou levando consigo a esperança de vida e salvação para os ilhéus. A agonia chegou para todos: pássaros, mamíferos, quelônios. E num momento de desespero, as serpentes, vendo a morte perto ganharam força para lutar. Movidas pela urgência de encontrar água, seguiram em direção ao mar. Moviam-se como tratores, rasgando sulcos no chão, alheias à própria dor, seguiram do centro da ilha, derrubando árvores, rochas, barrancos, seguindo alucinadas. Quando chegaram ao mar, este, livre da barreira que o separava da terra, seguiu os rastros deixados pelas serpentes, alargando grandes áreas e, nesse momento, os rios do Marajó se formaram⁴⁹.

Dentre os elementos que aparecem nessa narrativa, encontramos três: a terra, a água e o ar. A terra representa a genitora ao abrigar sua prole na perspectiva bachelardiana e vale lembrar mais uma vez que ela também guarda a simbologia da casa, com o sentido de proteção e

⁴⁹ Mostramos uma versão para o fenômeno descrito no mito: a água do mar evapora, desalinizando-se e se transforma em nuvens que formam e alimentam os rios.

aconchego. A água tanto pode representar vida quanto morte, no pensamento de Bachelard (Ferreira, 2013, p. 13), “um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser”, afinal a fluidez é sua maior característica. No caso dessa narrativa, simboliza a vida a expulsar a morte, a luta por sobrevivência e a força de vontade a suplantar a dor.

É também em Bachelard (1997, p. 97) que vamos buscar a explicação sobre a água. Para a religião, esta representa a purificação, daí utilizarmos no batismo a imersão na água. Segundo o filósofo, a água representa a transitoriedade sendo “o elemento mais favorável para ilustrar os temas da combinação dos poderes”. A água faz-nos sentir prazer e relaxamos ao ouvir seu canto apaziguador, seja do mar, da chuva, da cachoeira. Tanto quanto o banho que nos renova e refresca, recuperando as forças e retirando-nos as impurezas, lava e leva na correnteza do rio e do mar. Água representa mudança. Se ficar parada, apodrece; tem que correr, mudar o tempo todo para se manter viva. Como nós. Foi na água que o mundo antigo de Noé se acabou para renascer renovado. Se doce, mata a sede; se salgada, traz o sal essencial a dar gosto à vida. É bela e perigosa ao mesmo tempo pois em excesso pode nos afogar. Primordial como o ar, sem ela não podemos viver. Cerca de setenta por cento de nosso corpo constitui-se desse elemento vivificante, o mesmo percentual engloba o planeta Terra, daí por que sua abrangência em nossa vida e imaginário. A água é um mistério: como pode não ter cheiro, sendo insípida e ao mesmo tempo saborosa?

Para a filosofia pré-socrática de Anaxímenes, tudo teria surgido a partir do ar e desse elemento nasceria a água, o fogo, a terra e todos os demais seres, segundo Ferreira (2013, p. 24) que, em seu Dicionário de conceitos bachelardianos, afirma que o ar, para Nietzsche é “a substância mesma da liberdade”. O ar significa o que há de mais essencial da vida humana e sem ele, não existiríamos. Não haver ar é como não respirar, não ter chão. Sai-se para tomar ar quando alguém se sente oprimido. Lançar-se para o ar (voar) dá a ideia de liberdade e só lhe damos valor quando ele nos falta.

Clarice Lispector

O pássaro da sorte é uma das tantas narrativas de origem indígena (mitos) sobre o Uirapuru,

um pássaro encantado que Lispector (1999) nos reconta⁵⁰. Certo índio estava tocando sua flauta na floresta e as índias o ouviram e pensaram que o tocador só poderia ser um jovem belo e forte. Quando o encontraram, decepcionaram-se ao descobrir que o artista era muito feio e o trataram mal, empurrando o índio, que ficou tristonho, fugindo imediatamente da presença das moças. Em seguida, elas ouviram outro som melodioso de flauta e esperaram que, dessa vez, o jovem que a tocava fosse bonito e encantador.

Seguiram o som e avistaram o pássaro uirapuru que pousara em uma árvore. Uma das índias se aproximou dele para feri-lo a fim de que ele fosse só seu, aprisionando-o. A ave caiu no chão e se transformou num jovem muito bonito, que começou a sorrir para a sua caçadora. Nesse momento, ouviram um novo som de flauta do outro jovem não belo. Com medo de ele viesse se vingar dos maus tratos, as moças tentaram encobrir o índio bonito. Mas não conseguiram escondê-lo o bastante pois o primeiro índio acertou uma flechada no segundo, que se transformou novamente num pássaro, só que invisível.

Esse mito nos evoca outro: o mito de Orfeu, o poeta que desceu aos infernos (Hades) atrás de sua amada. Muitas são as representações de Orfeu, tocando lira (na tela de Ingres), violino (na ópera de Hector Crémieux e Jacques Offenbach), harpa (em Liszt) ou mesmo utilizando sua própria voz (Brunel, 2005). No conto infantil não há o drama órfico, embora o jovem seja alvejado e o passarinho com o mesmo destino torne-se invisível. Orfeu perde Eurídice por imprudência, assim como n' *O pássaro da sorte*, pois a índia, no afã de prender a ave, acaba por perdê-la.

Marion Villas Boas

Jabuti e a anta (Boas, 2013) é uma história de animais que já conhecemos desde que Couto de Magalhães ouviu dos Tupinambá e a recontou em seu *O Selvagem* com o mesmo título. Pertence ao ciclo do jabuti, referido por Câmara Cascudo, assim como o *Jabuti e a onça* e tantas outras. Começa com o quelônio embaixo de um pé de taperebá, muito alegre, reunindo suas frutas preferidas para o almoço. Aparece, então, a Anta, exigindo que ele se retirasse.

⁵⁰ No livro de Leonardo Boff (2001), já citado, há outra versão desse mito de Uirapuru ou Irapuru: O canto da flauta mágica: o irapuru.

Mas o Jabuti protesta, respondendo que não. A Anta é um animal de porte e ordenou que se ele não saísse, ela o pisotearia. Mas o Jabuti é teimoso e permaneceu ali, fazendo com que sua antagonista lhe desse uma grande pisada que o enterrou na lama e, em seguida, foi embora.

O Jabuti se enfureceu mas não pôde fazer nada. Como é paciente, esperou o tempo da seca passar (de sua hibernação), a estação das chuvas chegar e aí poderia se desenterrar. Foi o que aconteceu e o Jabuti se desatolou e resolveu se vingar da Anta. Andou muito tempo atrás dela e, finalmente quando a encontrou adormecida, pulou em cima dela até ela acordar. Ela pediu, então, para o Jabuti soltá-la mas ele continuou pulando em cima dela. A Anta conseguiu se soltar e fugiu, mas tão ferida estava que não aguentou e sucumbiu. E o Jabuti voltou para o taperebazeiro que estava carregado de frutas para fazer sua refeição, pegando taperebá para ele mesmo e para seus familiares.

Jabuti e a onça (Boas, 2013) é outra história que pertence ao ciclo do jabuti, uma continuação da narrativa *Jabuti e a anta*. O Jabuti resolve dividir a carne da Anta (que havia morto) com seus parentes e se põe a chamá-los, mas quem ouve é uma onça que passa por ali. A Onça quer saber do que se trata e o Jabuti conta sua proeza e do desejo de divisão da carne com os seus. A Onça se oferece para ajudar a cortar a carne já que a Anta é um animal grande. Impedido de negar (pelo porte do felino), o Jabuti pede para deixar um pedaço para ele e ficar com a outra parte. A Onça aceita o negócio e pede que ele vá buscar lenha para assarem a carne. Porém, quando o Jabuti se afasta, a Onça pega a caça e foge. Ao voltar, o quelônio fica furioso e promete se vingar. Tempos depois, a Onça avista o Jabuti em cima de uma árvore e estranha o fato uma vez que este não sabe subir em árvore. Como ele havia ido para lá?

Sua história é que o Jabuti estava faminto e depois de muito tempo, encontrou uma árvore cheia de frutas onde estavam alguns macacos, pediu-lhes as frutas, entretanto não conseguiu nada. Os macacos disseram que se ele quisesse, deveria ir buscar lá em cima. O Jabuti declarou que não poderia subir e o macaco disse que poderia levá-lo para cima, mas apenas isso. O Jabuti aceitou e foi erguido para lá e comeu à vontade, mas depois não sabia como descer da árvore. E os macacos haviam ido embora. Como haveria de descer?

A Onça, então, resolveu devorá-lo e mandou que o Jabuti descesse imediatamente. Este, sabendo que onça sobe em árvore, ele, descendo ou não, estaria perdido. Então, teve uma

ideia: pediu que a Onça abrisse a boca para ele cair direto dentro dela, poupando-lhe trabalho. A Onça realmente abriu uma bocarra, porém o Jabuti pulou direto no focinho dela, esmagando-o com sua carapaça. A Onça morreu e com o osso de sua canela o Jabuti fez, depois, um *membí*⁵¹, que é uma flauta.

Ambos os contos acima ensinam sobre velhos e pragmáticos conceitos: a perseverança, a luta para sobreviver e, principalmente, não se abater por se ser mais fraco ou menor. Vence-se pela habilidade e inteligência mais do que pela alta estatura e força. Essas histórias são bem recebidas pelas crianças, pois podem identificar-se com o tamanho do jabuti em relação à anta ou onça. O maior sempre quer oprimir o menor, mas nessas narrativas, ocorre o contrário, nelas, há uma oportunidade de o pequeno e débil poder demonstrar sua valentia e perspicácia.

⁵¹ Membí, palavra do tupi: flauta.

Capítulo 4 - Legislação acerca da escola brasileira e do índio

O modelo de organização social, no formato de associação institucionalizada, não respeita o modo de ser e de fazer dos povos indígenas. Os processos administrativos, financeiros e burocráticos, além de serem ininteligíveis à racionalidade indígena, confrontam e ferem os valores culturais dos povos indígenas, como solidariedade, generosidade e democracia.
(Gersem Baniwa)

4.1 A Constituição Federal de 1988: os povos indígenas

Durante os anos de 1980, inúmeros países da América do Sul manifestaram seu desejo de proclamar novas constituições, inclusive o Brasil. Após muitos anos de luta, essas constituições, ou a maioria delas, trouxeram boas novidades jamais vistas e reconheceram finalmente a existência de índios, nações ameríndias, povos indígenas também como proprietários dos solos de tais países, admitindo-se “formalmente que um Estado soberano pode prescindir daquele conjunto de pré-requisitos herdados da Europa, qual seja, um território, uma língua e uma religião, sem perder a soberania” (Ramos, 2012, p. 7).

Além dessa conquista de reconhecimento de diferentes nações pluriétnicas e pluriculturais, no caso da Constituição brasileira de 1988, esta trouxe muitas novidades, dentre elas, a ampliação da ideia de patrimônio cultural, seguindo a tendência mundial, ao considerar as riquezas naturais e culturais nas nações como herança patrimonial inviolável. Esse propósito de proteção cultural e natural iniciou-se na Unesco no ano de 1972, com a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (Kretzmann, 2007).

Já em seu primeiro artigo, nossa Lei Maior (de 1988), conhecida como Constituição Cidadã e promulgada após vinte anos de ditadura militar no Brasil, na alínea III, encontra-se a referência à dignidade humana. Há também, em nossa Carta Magna, a participação dos índios brasileiros, na primeira parte, intitulada *Princípios Fundamentais* (Brasil, 1988). No Artigo 22, assinala-se que a União deve legislar sobre as sociedades indígenas e, mais adiante, o Artigo 67 designa que a União deveria concluir a demarcação dos territórios ameríndios pelo

prazo de 5 anos, a começar desde a promulgação da Constituição, o que nos leva a afirmar como Librandi-Rocha (2014, p. 183), que “o processo de demarcação das terras indígenas no país deveria ter sido concluído em 1993”.

O capítulo VIII, especialmente intitulado Dos Índios, apresenta dois Artigos: 231 e 232, relacionados aos índios brasileiros. O Artigo 231 expõe sete parágrafos, todos reconhecendo direitos a eles: “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, porém, “competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. No Artigo 232 consta que os “índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo” (Brasil, 1988, p. 130).

Rompe-se com o pensamento assimilacionista, declara-se finalmente que os direitos indígenas e sua cultura devem ser respeitados e o direito ao território fica assegurado pela lei maior de nosso Estado. E quando esses direitos são ameaçados por madeireiros, ruralistas, latifundiários, tornou-se possível buscá-los juridicamente. Porém, a burocracia muitas vezes impede que se faça justiça, pois “nas mãos do Senado Federal estaria a decisão final, fato que causaria sérios danos para os povos indígenas, [representando] um ataque a seus direitos” (Navarro, 2014, p. 37).

O antropólogo indígena Gersem Baniwa⁵², em análise do texto da Constituição de 1988, fala-nos dos inúmeros desafios enfrentados pelos povos da floresta – como o apontado no parágrafo anterior –, sendo o maior deles, afiançar que tais direitos sejam efetivados. O autor reforça que essas prerrogativas da Lei, fortalecidas na Convenção 169 da OIT e na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, legitimam direitos relativos à “cidadania plural”, à “promoção das organizações sociais, costumes, línguas, tradições e crenças”, sobre suas terras tradicionais a fim de que sejam regularizadas “em forma de posse permanente”, ao uso de suas riquezas variadas e “das suas línguas maternas e dos processos próprios de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos”, à “autonomia ou

⁵² Gersem Baniwa é o nome indígena de Gersem José dos Santos Luciano.

autodeterminação territorial e étnica”, à “denominação de Povos”, a “serem ouvidos” e informados em tudo que lhes interessar (Baniwa, 2012, pp. 215, 216).

Baniwa (2012), porém, declara que existe um grande abismo entre o que está escrito na Lei e a dura realidade de sociedades indígenas que lutam e sempre lutaram, sofrendo as consequências de muito sangue, dor e morte destes e de suas lideranças para se conquistar direitos que não estão realmente efetivados. Constata-se que tal Lei e o resultado desta, apesar de toda a lida empreendida pelos povos ameríndios, não passa de *tokenismo*, ou seja, “um ato que cria a falsa aparência de plena justiça e participação (...) de gesto vazio para apaziguar os descontentes”, de acordo com Ramos (2012, p. 10).

Quase trinta anos de Constituição e os avanços apresentam-se hoje mais como retrocessos. Embora a Lei afirme que todos são iguais, o que se constata é que tal garantia encontra graves entraves a impedir que seja cumprida de modo satisfatório. A década seguinte, de 1990, é de busca de efetivação que a Lei se cumpra, principalmente no tocante à demarcação dos territórios indígenas (Navarro, 2014), uma vez que a terra para as sociedades indígenas – configurando-se como sua religião – representa sobrevivência.

Além de considerarem a terra como uma divindade, uma Mãe, os povos da floresta precisam dela para suprirem suas necessidades de alimento, trabalho, saúde e a própria vida. Nossa Constituição evidencia que as terras tradicionais indígenas devem ser ocupadas exclusivamente por esses povos de modo permanente. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho

reforça esse entendimento ao compreender os povos indígenas como detentores de liberdade real para manejo e destino de suas terras e ao considerar que os recursos naturais presentes nesses espaços ambientais são imprescindíveis para a sua sobrevivência físico-espiritual (Brito & Barbosa, 2016, p. 99).

Porém o que se observa, cada vez em maior grau, são os desrespeitos à Lei Maior de 1988, o que intensifica a violência perpetrada contra sociedades cada vez mais discriminadas. Desmatamentos e exploração irregular de recursos naturais (de ouro, ferro e demais metais valiosos) para atividades do agronegócio, perseguições, torturas, assassinatos, racismo são alguns dos crimes praticados contra tais sociedades tradicionais (Borges, 2016; Negócio, 2017).

A violência empreendida durante séculos contra os povos da floresta fez com que muitos deles negassem – e ainda neguem – sua língua, memória e identidade (Figueiredo, 2017), protegendo-se “das políticas de colonização e assimilação”, como consideram Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo, mas hoje eles voltam e revelam-se mais e mais, provocando um aumento da população indígena, processo chamado de “*etnogênese*, que alude ao fenômeno de reconhecimento de povos outrora considerados extintos” (Collet, Paladino, & Russo, 2014, p. 20).

Enfrentamos retrocessos em relação a direitos já conquistados há décadas e ainda hoje assistimos a inúmeras tentativas de emendas constitucionais com o intuito de subtrair e anular os direitos indígenas conquistados em 1988. Ao estudar a longa duração da violência contra índios no Brasil, Clovis Brighenti (2015) considera que ela recai precipuamente sobre os territórios indígenas, tão cobiçados pela ganância insaciável de empresários, políticos, ruralistas e latifundiários.

O estudioso afirma, baseado em seus estudos, que os povos indígenas não foram referidos na primeira Constituição (de 1824) do país já independente “em virtude das pressões exercidas pela oligarquia agrária da época”. Essa velha oligarquia de ontem, a qual nos recorda o autor, reflete o idêntico pensamento dos ruralistas de hoje, que “não admitiam incluir o tema indígena na Constituição porque não consideravam os índios humanos, não sendo, portanto, sujeitos de direitos”. Ontem e hoje lutam pela “paralisação das terras, no sucateamento do órgão indigenista federal (Funai⁵³) e nas diversas Portarias restritivas de direitos” (Brighenti, 2015, pp. 108, 115).

Direitos conquistados com tanto sangue e suor são motivo de insatisfação pois, para muitos ainda, inclusive “para o Poder Legislativo, índios atrapalham o desenvolvimento econômico da pátria ao serem titulares de terras perfeitamente produtivas” (Fries, 2013, p. 291). E as violências contra os índios não param no quesito territorialidade. A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer as línguas indígenas de etnias brasileiras, garantiu-lhes uma educação diferenciada e bilíngue, que respeitasse e valorizasse o idioma materno. São, enfim,

⁵³ Fundação Nacional do Índio: órgão do Governo brasileiro criado em 1967, em pleno período de ditadura militar, para promoção e proteção indígena.

institucionalizadas as escolas indígenas a pipocar pelas comunidades tradicionais ou próximas a elas. Porém, a grande mídia reduz os índios a sem-terra, arruaceiros e bandidos em suas manchetes, enquanto outros os consideram usurpadores de vagas de universidades públicas (Fries, 2013).

Embora a Constituição Brasileira de 1988 tenha reconhecido direitos políticos antes negados a lideranças políticas, como o de se candidatarem a cargos como de vereador, deputado – estadual ou federal – ou prefeito, tais representações são difíceis de realizarem-se pelo fato de os índios constituírem número muito menor comparando-os com os demais não índios. Porém, em 2006, criou-se uma Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), uma conquista dos povos indígenas que possuíram, a partir daí, um foro para suas discussões acerca de direitos subtraídos, apesar do que a Constituição declara. Porém, a CNPI, “único espaço hoje no Brasil em que os povos autóctones podem exercer algum controle social sobre as políticas públicas feitas para eles mesmos” (Fleuri, 2017, p. 287), não tem poder para deliberações sobre políticas públicas tratadas nas discussões. Possuindo apenas *atribuição consultiva*, ou seja, o governo federal não se vê na obrigação de implementar ações e reivindicações necessárias.

Esse é mais um traço que comprova a inoperância do governo federal que, pressionado por órgãos como As Organizações das Nações Unidas (ONU) e as Organizações dos Estados Americanos (OEA), entidades que cobram justiça às populações ameríndias, as ignoram por estarem comprometidas com políticos/empresários latifundiários e ruralistas que, guiados pela ganância, desejam cada vez ter mais terras, lucros e dinheiro. Num tempo em que “o mundo globalizado pelo capital e sua mídia monopólica [impulsiona] a estandardização dos povos” (Figueiredo, 2017, p. 161), exigindo destes a anulação de suas características étnicas.

4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de número 9.394/1996 –, aprovada em 20 de dezembro de 1996, obriga que todos os currículos da educação básica em nível fundamental e médio tenham uma base comum em todo o país, respeitando-se as características das diferentes regiões, de cada estado e até dos próprios alunos e da comunidade escolar, uma vez que o país tem dimensões continentais. As leis 10.639/2003 e

11.645/2008 alteram a LDB de 1996 ao acrescentar a novidade da diversidade étnica e cultural e constituem, portanto, um avanço ao incluir o educando e a comunidade num texto contextual, bem como reconhece e valoriza nossa diversidade pluricultural, abordada desde a Constituição em 1988 (Collet, Paladino, & Russo, 2014; Gama-Khalil & Souza, 2015).

Em continuidade e ampliação de ideias novas de inclusão e respeito às várias instâncias implicadas na educação, em 1997 e no ano seguinte (em 1998), entram em cena os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais são orientações para o ensino fundamental, de primeira a quinta séries, os primeiros; e de sexta a nona séries, os segundos, com o ingresso obrigatório da criança na escola aos seis anos de idade.

De 2008 a 2010 o governo brasileiro instituiu o Programa Currículo em Movimento, que pretende desenvolver aos pouco e qualitativamente a educação básica, ou seja, desde o ensino infantil, perpassando pelo ensino fundamental até o médio. Para o qual, o Ministério da Educação (MEC) lança vários documentos: Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Em 2011 e 2012 ocorrem, respectivamente, as Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Também em 2012, o governo brasileiro funda o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com suas Diretrizes Gerais de funcionamento, num esforço das secretarias de estados, municípios e do Distrito Federal, de alfabetizar todas as crianças na faixa etária de no máximo oito anos até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

No ano seguinte (2013), é o momento de fortalecer o ensino médio. O MEC funda, então, o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), outro esforço das secretarias em nível estadual, municipal, distrital – e federal – a fim de que se valorize a formação continuada de professores do ensino médio, bem como de coordenadores pedagógicos. O Pacto é essencial para que os professores da educação básica se aprimorem cada vez mais e possam modificar suas práticas escolares num momento que urge por mudanças reais e eficazes.

Seu ensino está pautado na LDB (9394/96) e apresenta como ementa o conhecimento da

Literatura Infantil e Juvenil para as séries da Educação Básica. Estuda-se a diferença entre os gêneros literários infantojuvenis (lendas, contos, fábulas, poesias), analisa-se o conceito da Literatura Infantojuvenil bem como sua origem; conhece-se a história da Literatura Infantil desde a Antiguidade (do Século XVI ao XXI), a tipologia das narrativas: lendas e mitos, contos de fadas, maravilhosos, fantásticos, modernos, etc., poesias, teatro. Estudam-se também autores como Andersen, Perrault e outros; e a Literatura Infantil brasileira de Monteiro Lobato aos dias atuais, de acordo com as exigências curriculares.

Tais conteúdos apresentam-se semelhantes aos estudados na disciplina Literatura Infantil e Juvenil de cursos de Letras mais tradicionalistas, porém, não havendo nenhuma referência à Literatura Infantil Indígena, embora esta tratar-se basicamente de Literatura Infantil ou Infantojuvenil. Apesar da Lei 11.645 ser de 2008, pouco ou nada se estuda relativamente a essa literatura (J. R. da Silva, 2014) existente no Brasil e presente há séculos – pelo menos como literatura oral. Uma mudança de postura contribuirá para um ensino mais comprometido com os ideais de respeito aos direitos das sociedades indígenas, com um estudo coerente, como preconiza a LDB.

Dois anos depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1998, incluiu-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – outro documento oficial juntamente com a LDB, que norteia a educação brasileira – o quesito pluralidade cultural como um tema transversal (Goularte & Melo, 2013), a fim de que se estudasse nas escolas a multiculturalidade brasileira. Nesse sentido, foi necessário criar-se, dez anos após, a Lei 11.645/2008, com o objetivo de desfazerem-se equívocos em geral associados às sociedades indígenas e à sua cultura diferenciada: tem-se no Brasil uma ideia genérica de índio e desconhece-se sua diversidade de nações e povos, línguas e culturas tradicionais (MEC, 2001).

Conhece-se pouco a respeito da realidade enfrentada nas comunidades indígenas, de suas leis e direitos, mas o que mais inquieta, inicialmente, é o desconhecimento de sua riqueza cultural, da Literatura, enfim, de sua ideologia de vida, embora sua história e cultura sejam uma obrigatoriedade estabelecida desde 2008, por lei. Os próprios professores pouco conhecem a Literatura Indígena, uma vez que não recebem cursos de formação suficientes – sua formação é limitada – nem dispõem de material didático suficiente como livros (R. F. Moraes, 2015;

Ferreira, Sousa, & Neris, 2015; Brighenti, 2017) – ou não fazem uso dele nas escolas, por despreparo, desconhecimento –, colaborando mesmo inconscientemente para que preconceitos e estereótipos se cristalizem e se perpetuem (Russo & Paladino, 2016). Os livros didáticos, por sua vez, também trazem imagem distorcida e ultrapassada sobre tais comunidades indígenas (Collet et al., 2014).

Gama-Khalil e Souza (2015, p. 209) nos chamam a atenção para a tomada de consciência de alguns setores a partir da Constituição de 1988, a qual trouxe a publicação de inúmeros documentos governamentais ligados especialmente à educação brasileira “que buscaram estabelecer padrões igualitários no tratamento das minorias”. E citam cronologicamente: a LDB (1996), os PCNs (1997-1998), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e mais tarde, em 2007, os Cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que apresentam uma edição – de número três – à Educação Escolar Indígena.

Almeida e Saravali (2015, p. 4) também apontam o caminho da redemocratização ocorrida no Brasil após a última Constituição – de 1988 – e os progressos surgidos na área educacional e o surgimento de leis que acompanhassem tal desenvolvimento. Nessa perspectiva, sinaliza-se para “uma demanda de novas diretrizes e caminhos a serem trilhados pela educação”. A partir daí é promulgada a LDB, Lei nº 9394 (de 1996) e com esta, “um novo direcionamento a essas questões referentes à elaboração de um currículo de base nacional”.

A lei, que teve Darcy Ribeiro como relator, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Possui nove partes, designadas de títulos, divididos em artigos, capítulos e sessões. Na sessão três, a qual trata do Ensino Fundamental, consta que este é obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tendo “por objetivo a formação básica do cidadão” (Brasil, 1996, p. 35).

O capítulo 2, intitulado Da Educação Básica, Seção I: Das Disposições Gerais, Artigo 26, trata do seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 19).

O parágrafo 4 do Artigo 26 diz: “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, p. 20). O Artigo 26-A inclui: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 1996, p. 20).

No parágrafo 1º deste Artigo (26-A), consta: “O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”. E o 2º parágrafo completa: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996, p. 21).

Para apagar o preconceito e suas mazelas faz-se necessário construir uma sociedade de tolerância e respeito às diversidades, atacando a questão na origem ressalta Brighenti (2017). A escola tem, nesse processo, papel primordial como prescreve a LDB e outras, buscando saídas ao racismo e à discriminação. Este estudioso faz uma análise madura da questão e da história indígenas no Brasil:

de fato a sociedade brasileira criou em seu imaginário uma concepção de indígena relacionado ao ideário do Estado Nação, pelo qual essas sociedades deveriam desaparecer para formar o “povo brasileiro”. A forma como o “saber científico” estabeleceu, até recentemente, o lugar do indígena fora da História não foi por mero desconhecimento (por outro lado o desconhecimento é também uma opção política e educativa). Trata-se sim da forma como se construiu o imaginário sobre o indígena desde a invenção da Nação Brasileira no século XIX, e porque não dizer durante todo o período colonial (Brighenti, 2017, pp. 6, 7).

Brighenti (2017) questiona por que e como se criou a imagem do nativo brasileiro que serviu de base e fundamento para o ensino nas escolas há séculos, bem como o lugar reservado a ele numa sociedade excludente como a colonial e a atual. A escola é o instrumento fundamental para desfazer o preconceito, a exclusão e os estereótipos acerca das sociedades indígenas que, durante muito tempo residiu nos livros didáticos, tendo como recurso a Lei nº 11.645/2008.

Do total de participantes do curso de extensão que Brighenti (2017) ministrou sobre histórias e culturas indígenas, 90% tinham cursos de graduação, mestrado e doutorado, porém esses estudantes jamais haviam estudado histórias indígenas em suas instituições. Segundo o professor, a lacuna em relação a um tema tão caro à nação – que deveria ser ministrado em todos os níveis de ensino, somado à ausência de livros didáticos que tratem do tema de modo adequado e justo – reproduz a ignorância, o desconhecimento a alimentar toda uma gama de preconceitos e violências contra povos indígenas.

O texto de Brighenti (2017, p. 8) é elucidativo porque nos mostra a discriminação do outro como uma ação intencional e *estrategicamente* pensada, pois o espaço endereçado às nações indígenas é sempre fora ou à margem da história do Brasil. Trata-se de um estratagema arquitetado pela oligarquia agrária como meio de apropriar-se das terras indígenas, ricas em minérios, servindo a monoculturas ou para pasto – todas essas ações predatórias.

Tal poderosa artimanha implantada na escola consiste em conceber os índios como inferiores “ideologicamente” pois, a partir daí, justifica-se eliminá-los de uma vez da sociedade. Ao extingui-los, a elite pode apropriar-se de suas terras facilmente. Finalmente, para o autor (Brighenti, 2017, p. 12), o processo de exclusão e violência a que os povos indígenas estão submetidos não se alterará com escolas ou livros didáticos. A diferença só acontecerá se a Lei 11.645/2008 for posta em prática verdadeiramente. Somente assim nossos índios terão voz e vez.

Os primeiros debates sobre o tema educação no Brasil ocorreram tardiamente só a partir do governo ditatorial de Getúlio Vargas com Anísio Teixeira, segundo C. Santos (2016) e nossa primeira LDB, considerada frágil, aconteceu em 1961, não trazendo mudanças reais ao ensino. O que se pode chamar de discussão e reflexão efetivas no campo educacional neste país iniciou-se apenas no momento da Assembleia Nacional Constituinte, em 1986, para

elaboração da Constituição, ocorrida dois anos depois. Somente na década seguinte, em 1996, essas discussões produziram a LDB com o formato mais ou menos atual, apresentando, finalmente, novas e importantes concepções até então ignoradas e desconsideradas tais como a educação no campo, a educação a distância, a indígena, a quilombola e o financiamento educacional, de acordo com a análise de Gilberto Garcia, presidente do Conselho Nacional da Educação – CNE (C. Santos, 2016, p. 54).

Santos (2016, p. 57) aponta alguns nomes proeminentes na educação atual brasileira, dentre eles, Araújo, o vice-diretor da FGV/EPGE (Fundação Getúlio Vargas/Escola Brasileira de Economia e Finanças), que enxerga, com muita propriedade, uma falha “de origem que aprofunda a desigualdade já a partir da escola infantil: a diferença de nível educacional dos pais”. Coelho, o atual diretor do MEC, é mais otimista, tendo encontrado pontos positivos em inúmeros aspectos da LDB, dentre eles o que há de “mais moderno no mundo” (Santos, 2016, p. 57).

Outro nome dos mais respeitados e apontado por Santos (2016, p. 58) no campo da educação brasileira é do educador Niskier, o qual salienta “que dos 92 artigos originais da LDB de 1996, 38 já foram modificados”. Para o professor, “Estamos vivendo uma pantomima”, pois, ao invés de haver política de educação em nível nacional, o Brasil possui apenas planos, dos mais *mirabolantes*. Das metas idealizadas no PNE (Plano Nacional da Educação), entre 2010-2020, implantaram-se apenas seis, apresentando resultados pífios ou razoáveis. Niskier tem como prioridade o investimento na formação do docente, não em escolas e material sofisticado ou mesmo em turmas com pequeno números de alunos.

Em 19 de setembro de 2016, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) junto a seu Programa de Pós-Graduação (EPGE), o Instituto Brasileiro de Economia (IBRE) da FGV e o Programa FGV Ensino Médio promoveram um seminário sobre os Vinte Anos da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com objetivo de fazer uma avaliação dos resultados atingidos pelos vinte anos de LDB, Niskier aponta as defasagens na educação brasileira. E lançou, perplexo, uma questão aos participantes do evento: “Como podemos nos conformar com a existência de 13 milhões de analfabetos acima de 15 anos se a educação é um direito de todos?” (Santos, 2016, p. 58).

Santos (2016) cita também o economista e pesquisador da FGV/IBRE Barbosa Filho, quem traz uma visão mais animadora, acreditando que o país expressou alguma melhora nesses vinte anos, desde 1996. Os avanços apontados por ele relacionam-se a maiores recursos com a educação, equilíbrio de gastos entre os diferentes níveis – básico e superior –, ampliação da rede educacional, aumento tanto das matrículas escolares quanto da escolaridade – média – da população brasileira. Ressalta ele os “investimentos públicos totais na educação ao Produto Interno Bruto (PIB) que saltaram de 4,6% no ano 2000 para 6,2% em 2013” (Santos, 2016, p. 59). Lembre-se que em 2013 o governo era de Dilma Russéf, continuadora do governo Lula da Silva, ambos com características mais humanas e comprometidas com o social.

Quando o tema é qualidade na educação, devemos levar em conta dois aspectos essenciais: formação e valorização docentes no ensino básico, enfatiza Marieta de Moraes Ferreira, professora e coordenadora da FGV Ensino Médio. Os cursos de graduação que formam professores priorizaram a pesquisa científica desde a década de 1970, em detrimento da capacitação pedagógica, afastando-os do ensino básico, segundo Ferreira (Santos, 2016). A realidade é que os docentes que permanecem no ensino fundamental e médio não se sentem estimulados a fazer um trabalho de qualidade porque sua atividade é desvalorizada perante a sociedade, ao contrário do trabalho de pesquisa.

Com má formação, salários reduzidos e a violência a se intensificar nas escolas brasileiras, torna-se quase impossível falar em educação de qualidade num país enormemente injusto como o Brasil. Não se faz educação apenas com discursos. As metas dos PNE, LDB, PCNs, BNCC e a própria Constituição brasileira constituem-se em meras falácias, apresentando no papel leis e diretrizes que jamais funcionarão integralmente na prática, sem investimento maciço e real no sistema educacional desta nação (R. Campos & Barbosa, 2016).

4.3 A Lei 11.645/2008

A Lei 11.645/2008 ocorre no mesmo ano da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas⁵⁴. Trata-se de uma alteração e complementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do ano de 1996. Essa lei, que deveria iniciar a vigoração até

⁵⁴ Em 2007, é aprovada pela ONU em 46 artigos, todos reivindicando direitos humanos às sociedades indígenas.

2010, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas de ensino básico – fundamental e médio – públicas e privadas, defendendo um ensino mais amplo no tocante à cultura brasileira, tão diversificada.

Em seus dois parágrafos, a Lei determina que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, (...) na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de **todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de **educação artística e de literatura** e história brasileiras (Brasil, 2008. [Grifos nossos]).

Quando se trata da Educação Básica no Brasil – que engloba o total de 12 anos escolares –, as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), no capítulo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, chamam a atenção para a crescente importância que os índios têm alcançado no contexto atual brasileiro, em diversas áreas tais como “associações, seja por meio da ocupação de espaços institucionais estratégicos como as escolas, as Coordenações Indígenas nas Secretarias de Educação, no Ministério da Educação, bem como a representação indígena no Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2013, p. 376). Resultado de uma educação escolar que visava apenas ser de assimilação, vivenciada desde o período de colonização, com o nítido propósito de apagar as diferenças culturais, hoje o direito legal é reconhecido e uma realidade, pelo menos no papel, determinando uma educação escolar diferenciada e mais respeitosa a ser posta em prática nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB, referida a seguir) define como componentes obrigatórios a todas as escolas brasileiras: o ensino da “Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Art. 26, 1º parágrafo); “da Arte, especialmente em suas expressões regionais, (...) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26, 2º parágrafo); “da História do Brasil, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26, 4º parágrafo); “da história e Cultura da África e dos africanos, a luta dos

negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Art. 26-A, 1º parágrafo); “história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Art. 26-A, 2º. parágrafo); e ainda o estudo das demais áreas como da Filosofia e da Sociologia (Brasil, 1996).

Poderíamos localizar o estudo da cultura indígena nesses quatro itens iniciais: Língua Portuguesa, Arte, História do Brasil e História dessas culturas diferenciadas citadas. No primeiro, ao estudar a Língua portuguesa, assim como ao conhecer o mundo físico e natural e nossa realidade sociopolítica, podemos encaixar, nesses conteúdos, a cultura dos povos indígenas. O mesmo referimo-nos ao segundo item, com o estudo da Arte em diferentes regiões brasileiras e a música, incluindo aí a musicalidade da cultura indígena e negra (tão intensas), bem como a História do Brasil, poder-se-iam estudar as revoluções com o protagonismo indígena (ou de caboclos) tal como na Cabanagem⁵⁵, ocorrida no estado do Pará. Porém, o quinto item consta como o mais representativo para haver uma real valorização da cultura indígena. É relevante que se conheçam as narrativas tradicionais orais, bem como a poesia e a Literatura Infantojuvenil que começa a ganhar força e espaço no contexto atual brasileiro.

Diversos eventos protagonizados por índios de variadas etnias realizam-se há décadas tornando-se realidade no Brasil e no mundo, a exemplo das conferências nacionais para a Educação Indígena que colocam o índio como sujeito cada vez mais atuante sócio-politicamente. Uma delas ocorreu em 2009, momento em que assumiu uma mulher indígena a relatoria das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). Acontecimento histórico e jamais visto neste país, pela primeira vez se dá um passo significativo para que a situação de injustiça social em relação

⁵⁵ Revolta ocorrida no Grão-Pará no então Brasil colonial, entre 1835 a 1840 (Alves Filho, Souza Júnior, & Bezerra Neto, 2001).

aos índios comece a mudar em nosso país, com um incipiente diálogo para a construção de uma relação mais digna aos povos indígenas.

A Lei 11.645/2008 substitui e complementa outra Lei anterior: a 10.639/2003, que se referia apenas ao estudo obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino básico – Fundamental e Médio. Não havia por que estudar apenas a cultura de origem africana. Felizmente, fez-se justiça ao elemento indígena, o qual também faz parte de nossas raízes e trouxe forte miscigenação a nosso povo em importantes contribuições, ajudando a constituir um verdadeiro patrimônio sociocultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também manifestam o compromisso que a escola deve assumir frente ao desafio de aceitar o outro com suas diferenças, não apenas tolerá-lo, mas abraçá-lo, a fim de que tais diferenças não sejam motivo de discriminação ou desagregação no ambiente escolar, mas de acolhimento, como uma nova antropofagia ou Movimento Antropofágico, conforme se fez no período modernista da literatura brasileira. Abraçar esse outro para que ele faça parte de nós, seja um de nós de verdade, sem distinções, porque no Brasil somos todos miscigenados e não faz sentido sermos preconceituosos, uma vez que todos temos sangue indígena, afro e europeu – além de outros mais – em nossas veias.

Quanto ao ensino da Literatura Indígena, segundo Janice Thiél (2013), algumas instituições e órgãos federais têm se esforçado para sua divulgação, bem como da cultura indígena. No entanto, poucos são os docentes e discentes que a conhecem no ambiente acadêmico. A pesquisadora reclama da lacuna que a Literatura Indígena exerce nas escolas em face da Lei 11.645/2008 e de sua obrigatoriedade nessas instituições de ensino, lacuna que deve ser preenchida para se fazer justiça a uma cultura quase esquecida porque:

Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas. Assim, propomos (...) discutir a especificidade da literatura indígena para crianças e jovens, a fim de desenvolver uma reflexão sobre como o contato com esta literatura pode promover a formação de leitores competentes, multiculturais e multiletrados (Thiél, 2013, pp. 1176).

Ao deixarmos de lado as narrativas indígenas, renunciamos ao conhecimento do universo do outro. Sabe-se que ninguém ama o que não conhece e só passamos a valorizar aquilo com que

nos identificamos ou por que nos apaixonamos. Num encontro de culturas diferentes na escola ou fora dela, só temos a ganhar nessa socialização e o conhecimento do diferente pode servir de instrumento de desenvolvimento dos dois lados, que não devem ser obrigatoriamente opostos. Justapostos poderão crescer e desenvolver a cidadania para um futuro mais satisfatório.

A nova escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve ser um espaço democrático de formação “em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior” (V. B. da Silva & Gallego, 2011, p. 33). A escola nessa nova perspectiva, favorecerá o entendimento e a participação nas atividades sociais e interculturais, bem como possibilitará que os jovens usufruam do conhecimento das manifestações de culturas tanto brasileiras quanto universais.

A fim de incluir na escola brasileira a temática indígena, em 24 de março de 2008, o presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona uma lei que obriga todas as nossas escolas de nível básico – fundamental e médio – a inserirem em seus currículos o ensino da cultura e história indígenas do Brasil com a Lei 11.645/2008. Passado tanto tempo, o que temos estudado nas escolas brasileiras de ensino fundamental, o que se tem repassado às crianças e jovens acerca da Literatura Indígena? A Literatura Indígena tem a peculiaridade de ser endereçada sobretudo a crianças e jovens, mas um bom livro de literatura – em prosa ou verso – serve tanto a estes quanto ao adulto.

No capítulo III da Constituição Federal brasileira, de 1988, que trata da educação, da cultura e do desporto, na primeira seção – da educação –, Artigo nº 210 há: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), ou seja, com conteúdos a serem estudados nas escolas, fato que na realidade não ocorria antes. Foi necessário criar-se, vinte anos depois, a Lei 11.645/2008, a fim de se estudar, valorizar e respeitar culturas que estavam esquecidas. Mesmo com a nova lei, pouco se tocava relativamente às culturas indígenas, falando-se apenas na cultura afrodescendente (Lei 10.639/2003). Apenas recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é que

finalmente esse panorama deverá mudar, com uma possível valorização de saberes a fim de que a discriminação possa ser minimizada e, ao longo do tempo, extinta.

A BNCC consta no Artigo 210 da Constituição Federal, afixando os conteúdos mínimos a serem estudados na sala de aula do ensino fundamental (e depois ampliada ao ensino médio) com ênfase nos valores de nossa cultura, “artísticos, nacionais e regionais” que precisam ser respeitados, mas também orientando para o ensino religioso (facultativo) e impondo que as escolas indígenas sejam bilíngues, ou seja, com o ensino da língua oficial (português) e a materna (de sua comunidade ou etnia) além de práticas escolares diferenciadas e de acordo com a cultura local.

É urgente e necessário não apenas falar-se dos povos indígenas e de sua cultura nas salas de aula brasileiras, como também reexaminar criticamente como essa temática vem sendo inserida no material didático e currículos que vigoram nas escolas. Devemos observar as imagens que estão sendo veiculadas nesses materiais escolares, cujos estereótipos ainda se mantêm e corroboram discriminações e preconceitos, buscando saídas de modificar esses quadros desoladores.

Ao tratar dos currículos, Bonin (2014), no Encarte Pedagógico I, intitulado *Culturas Indígenas na Sala de Aula*, produzido e publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), pretende auxiliar as práticas de sala de aula na questão indígena, colaborando para divulgar a diversidade existente no Brasil. Nele, a autora denuncia que

no currículo, os diferentes grupos sociais, suas formas de pensar e suas demandas não são levados em conta tal como deveriam. Em muitos livros didáticos, ainda hoje, são privilegiadas as versões oficiais dos acontecimentos históricos que legitimam processos coloniais e genocídios, narrando-os como “atos de bravura” e feitos heroicos. (...) Nas páginas de tais livros, os povos indígenas raramente são retratados na abordagem da história contemporânea, fato que colabora para identificá-los com o passado, como culturas que desapareceram ou são atualmente inexpressivas, desnecessárias (Bonin, 2014, p. 3).

Tal caracterização dos índios e sua cultura imprime uma visão negativa e eterniza o ciclo da violência contra essas minorias. Edson Silva e Luísa Melo, ao analisar os livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio de 2011 a 2013, chegam à mesma conclusão, dentre elas, que os “saberes indígenas foram desconsiderados e as diferenças enfatizadas em detrimento das expressões socioculturais indígenas” (E. H. Silva & Melo, 2015, p. 219), sempre em comparações com a cultura europeia.

Acerca da Lei 11.645/2008, é necessário que seja posta em prática nas escolas, a fim de que chamemos ao diálogo e à reflexão para a situação precária de hoje, em que se encontram as sociedades indígenas, que “são mais vulneráveis do que nunca, frente à ofensiva dos proprietários de terra e dos grandes projetos econômicos, bem como de projetos políticos que cerceiam os progressos de demarcação e autonomia dos territórios indígenas” (Fleuri, 2017, p. 284). Chamar ao debate e procurar possíveis soluções ou saídas para esse quadro que é, muitas vezes, ocultado de nossos estudantes.

Ao referir-se ao depoimento do estudante indígena Eliel Benites, Freuri (2017, p. 279) revela que este encontra conexões entre as ideias de Paulo Freire – acerca da educação bancária, a qual se dá de fora para dentro do *receptor*, – e o modo de viver nativo, embora de forma inversa. Diferentemente dessa concepção, a educação indígena se desenvolve *de dentro para fora*: “É como uma fonte tapada que, ao ser desobstruída, jorra água em abundância. A água que jorra é a reflexão. A reflexão que apresenta como capacidade de se repensar o seu projeto e sua relação com o mundo a longo prazo”. Devemos, portanto, aprender com os índios, na escola e em outros lugares.

Thomas, Alves e Bonin (2017, p. 678), em sua pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental, inicialmente elaboraram algumas questões para depois as trabalharem: “seria possível construir, com crianças pequenas, uma abordagem que permitisse a ampliação de repertórios imagéticos sobre povos indígenas?”. Foi exatamente o que fizemos, ou tentamos executar em sala de aula com aluno/as do quarto ano do Ensino Fundamental, ou seja, nossas oficinas sobre literatura e cultura indígena contribuíram para ampliar a visão infantil acerca da cultura dos indígenas do Brasil.

O estudo das autoras objetivou compreender como as crianças pequenas, com faixas etárias entre 4-5 anos, recebem símbolos e representações sobre sociedades indígenas, quando se lhes aproximam alguns aspectos de tais culturas. Concluíram, com este estudo, que as crianças manifestaram grande interesse ao ter contato com artefatos – e fotografias – da cultura indígena e exploraram com visível prazer esse encontro com uma cultura tão diferente da sua, em situações do dia-a-dia indígena, “pluralizando as formas de ver”. Thomas, Alves e Bonin (2017, p. 682) puderam, assim, observar que povos diferentes aproximam-se na essência, só diferenciando-se em aspectos específicos. Essas experiências curiosas podem oportunizar

outros olhares ao outro, desfazendo conceitos cristalizados que concebem o índio como um ser exótico e que pertence a uma etnia apenas, ideias amplamente divulgadas na escola e na sociedade no geral.

As incertezas acerca de uma educação inter/multicultural são muitas. Na educação infantil, os professores que aplicam a lei em seu cotidiano “estão desenvolvendo um trabalho desprovido de preconceitos sobre a diversidade étnica, promovendo a igualdade, ou estão colaborando na difusão de estereótipos?” (A. G. de M. Sousa & Lima, 2017, p. 65). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) destacam quão importante é o estudo da diversidade cultural para que as crianças se apropriem de conhecimentos chave acerca as inúmeras contribuições das sociedades tanto indígenas quanto de outros povos como os afrodescendentes e de outras culturas para a formação do Brasil. Segundo Souza e Lima (2017, p. 67), é visível “a capacidade de, na educação infantil, serem inseridos ou reforçados comportamentos dos educandos que, de fato, perduram por toda a vida”.

Silva, Bloise, Bisacchi, Donda e Lima (2017) elaboraram uma pesquisa sobre as relações etnicorraciais no colégio Pedro II, instituição fundada em pleno período do Brasil Regência e situado na zona sul do Rio de Janeiro, um dos mais belos cartões postais do Brasil. O local é considerado de classe média alta ou alta, em que vivem pessoas de maior poder aquisitivo. O estudo pretendeu narrar os caminhos trilhados, seus desafios encontrados ao realizar as chamadas Jornadas da Consciência Negra – ocorridas em 2015 e 2016 – estendendo-se para práticas cotidianas e curriculares na escola em 2017.

Ao refletirem acerca da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as pesquisadoras elaboraram os seguintes questionamentos:

Com essas leis, esses e outros pontos importantes tornaram-se mais evidentes e precisam ser entendidos: será que, com a lei, as questões relacionadas às histórias e culturas desses grupos são abordadas de maneira central ou continuam tratadas apenas como temas transversais? Quais as referências vamos usar e/ou estamos usando para o ensino da História da África? De que maneiras temos rompido com a visão eurocêntrica de nossos currículos e tecido outros currículos? O colégio evidencia para a comunidade escolar a urgência de tratar essas questões? Os *praticantes*⁵⁶ do cotidiano escolar estão preparados para o combate ao racismo?

⁵⁶ O termo *praticantes*, foi cunhado de Certeau (Silva, Lyrio e Martins, 2011, p. 69) e refere-se aos sujeitos comuns que lutam no dia a dia, com todas as forças, por melhores espaços, inventando “formas de burlar o poder estabelecido e fazer valer suas vontades, desejos e sentimentos”.

(Silva et al., 2017, p. 6).

Apesar de usarem o termo no plural “relações etnicorraciais”, os autores se referem somente à História da África, uma postura muito usual quando se refere ao racismo no Brasil. Esquecemo-nos que existe um racismo velado contra índios e sociedades indígenas no Brasil e quanto mais o camuflamos, mais ele impera e se dissemina. No entanto, os questionamentos e preocupações são legítimos e coerentes com a realidade vivida na escola e em toda a sociedade: como esse estudo da História e Cultura africana e indígena realizar-se-á? Estão devidamente qualificados os professores para cumprirem esse papel tão importante para o futuro da nação? Possuem sensibilidade para tratar de temas polêmicos como o racismo, a discriminação e o preconceito?

Josélia Ramos Silva (2014, p. 43) elaborou sua pesquisa em uma escola estadual de ensino fundamental e médio para averiguar a Lei 11.645/2008 e sua exequibilidade em sala de aula. Verificou, portanto, se os professores de história dessa escola conheciam a lei e a entendiam: “pela entrevista nos deixam uma lacuna quanto ao entendimento de seu conteúdo, isto é, do que reza a lei e o reflexo dessa na prática de ensino de história”.

Quanto ao tratamento e à explanação do tema indígena em sala de aula, a autora (Silva, 2014, p. 44) percebeu não estar em conformidade com a Lei 11.645/2008, dado que os docentes abordavam tal assunto apenas em sua transversalidade. E traz como exemplo, discussões sobre racismo, algumas abordagens esporádicas sobre os índios, mas sempre como povos do passado ou ainda detectaram que tais assuntos são completamente ignorados nas aulas.

Atitudes como as apresentadas colaboram para a exclusão que vem acontecendo no país ao longo dos séculos. É importante uma mudança de paradigma e de postura de nossas escolas a fim de valorizar as culturas autóctones para uma possível convivência respeitosa com esses povos. Como recomenda Fleuri (2017, p. 286): “Revalorizar esta relação holística, tecida pelos povos ancestrais mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural”, eis “a condição que torna possível desconstruir a matriz racista constitutiva das relações de poder colonial, que tem agenciado a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho”. Só assim faremos justiça a nossos ancestrais.

Por fim, a Lei de 2008 fortifica “as políticas públicas voltadas para os povos indígenas já existentes, e em médio e longo prazo pode ampliá-las, aperfeiçoá-las e mesmo qualificá-las na medida em que torna as questões indígenas e afro-brasileiras mais visíveis e adequadamente mais conhecidas”, como destaca Gersem Baniwa (Luciano, 2016, p. 20). Trata-se de uma necessidade na escola e para o Brasil, com preconceitos antigos mas que perduram ainda fortalecidos mas que precisam ser enfrentados e combatidos por todos nós.

4.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Gestados a partir da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados em 1997, para auxiliar educadores em sua tarefa diária de levar aos educandos o domínio dos conhecimentos de que necessitam para se tornarem cidadãos plenos e conscienciosos do papel que desempenham e desempenharão na sociedade. Os Parâmetros auxiliam o trabalho docente, apontando caminhos e referenciais não apenas nos conteúdos tradicionais mas também nos chamados temas transversais.

Dividem-se em dez volumes: o primeiro traz uma introdução; o segundo aborda a Língua Portuguesa; o volume três, a Matemática; o quatro, as Ciências Naturais; o quinto volume apresenta a Geografia; o sexto, a História; o sétimo trata da Arte; o oitavo volume, da Educação Física; o nono, da Língua estrangeira; e o volume dez está subdividido em cinco itens, todos relativos aos temas transversais: apresentação, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual.

Importantes agentes para o progresso e a qualificação da educação no Brasil, os PCNs determinam metas educacionais e, para que estas sejam alcançadas plenamente, encaminham ações e políticas públicas no MEC “tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional” (Brasil, 1997b, p. 29).

A Constituição de 1988, em seus Artigos, prevê a urgência de o Estado organizar parâmetros que orientem o trabalho didático nas instituições escolares e elaborar currículos gerais, servindo de base nacional, porém com flexibilidade e, apoiada nesta, formar as orientações para estados e municípios, de acordo com seu contexto e características regionais. Outras ações como os instrumentos de avaliação das instituições em diversos níveis foram instituídas

a partir da LDB, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), da Prova Brasil e Provinha Brasil, avaliam, respectivamente, alunos do ensino médio, de 5^a a 9^a séries e de crianças do segundo ano do ensino fundamental.

Nascimento (2015, p. 15) aponta o papel da instituição escolar, “que deve: socializar, instruir, formar, desenvolver, entre outros, o sujeito social para influenciar positivamente a sociedade”, de acordo com os pressupostos dos PCNs. Sousa e Albuquerque (2012, p. 229) salientam a importância de os currículos escolares abordarem temas sociais vigentes, como as temáticas transversais incluídas nos Parâmetros, tais como pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e ética, a nos levarem ao debate e reflexão em sala de aula, utilizando novas metodologias didáticas que debatam a complexidade própria de temas tão polêmicos.

Os PCNs, ao defenderem um currículo voltado para toda a educação básica que proporcione ao educando “oportunidades para o estudo da língua portuguesa, de matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, **ênfatizando-se o conhecimento do Brasil**” (Brasil, 1997c, p. 14 [grifos nossos]), permitem, assim, que este último quesito – conhecer a nação – se faça mediante o estudo de sua verdadeira história, junto à apreciação das culturas que formaram este país, sobretudo aquelas responsáveis por sua formação inicial: europeus, afrodescendentes e indígenas das mais variadas etnias.

O mundo contemporâneo, em trânsito ininterrupto, traz uma diversidade cultural cada vez maior às diferentes nações, que nos impõe (re)tomadas de consciência frente a hodiernas discussões e reviravoltas surgidas nos novos tempos. Quando se trata do outro, do desconhecido, é preciso conhecê-lo para, só a partir daí, respeitá-lo. Nesse ponto reside a importância de estudarmos a diversidade cultural na escola. As exigências deste mundo pós-moderno que, de acordo com os PCNs, “apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito” (Brasil, 1997b, p. 27), discussões para as quais a literatura aporta como caminho.

Oliveira (2016, p. 115) expõe a relevância do trabalho docente feito com a literatura (infantil), como recomendam os Parâmetros aos primeiros anos do ensino fundamental, uma vez que esta arte literária é essencial não somente “como elemento de formação, mas também de transformação, pois como toda literatura, permite que façamos uma leitura eficaz do mundo e dos humanos”. Considerando a literatura a manifestação da própria experiência do homem, a autora pondera sobre seu lugar significativo na escola.

Logo na introdução, os PCNs estabelecem como um dos objetivos gerais do ensino fundamental:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (Brasil, 1997a, p. 5).

Mais adiante, nos objetivos gerais de História para o ensino fundamental, os mesmos Parâmetros indicam que os alunos devem: “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo diferenças e semelhanças entre eles” (Brasil, 1997a, p. 33). Tais propósitos assinalam que todas as pessoas, inclusive as de sociedades diversas, merecem ser respeitadas em suas peculiaridades, obedecendo-se ao princípio da equidade, cabendo à escola garantir que os objetivos sejam alcançados através do processo de ensino e aprendizagem.

Rodrigues (2016) reclama a ausência da temática afrodescendente na sala de aula, ainda que a reforma educacional – em 1996 – e os PCNs tenham sido instituídos há tantos anos. Apenas depois das ações e pressões dos movimentos de reivindicação de direitos humanos e de acirrada luta contra o racismo, discriminações e preconceitos variados, é que, através da Lei 10.639/2003, o tema passou a ser inserido nas instituições de educação, embora de modo brando. Pode-se afirmar que a nova legislação trouxe uma nova visão sobre as minorias historicamente desprivilegiadas neste país. O mesmo constatamos em relação à temática indígena, tendo a Lei 11.645/2008, como principal aliada na conquista de um olhar mais sensível a essa problemática.

Os pressupostos dos PCNs são apontados por Santos e Carrijo (2016) para legitimar o trabalho docente com a Literatura Infantil e as demais artes e linguagens, tais como o cinema, em suas interfaces. Para esses autores, os Parâmetros recomendam que as aulas aliem diferentes tipos de linguagem – a exemplo das artes, das ciências – na construção do conhecimento, afinal, os saberes não são estanques nem limitados. As aulas de língua portuguesa, por lidarem com o texto literário, têm a prerrogativa de integrar os mais variados saberes em diferentes níveis de interpretação e discussão.

Meireles (2016, p. 14) entende as ações que os PCNs dispõem para a língua portuguesa como alerta aos professores dessa disciplina: o perigo de utilizar os textos literários para tarefas meramente pedagógicas tais como estudar regras gramaticais ou mesmo ensinar lições éticas, como valores e/ou deveres para as crianças. Daí a preocupação com uma outra perspectiva de ensino, que minore práticas de ensino cristalizadas, conforme os pressupostos da nova BNCC (R. S. Silva, Macêdo, & Segabinazi, 2017). Essa ótica tradicionalista e arcaica ainda reinante nas salas de aula brasileiras (R. Campos & Barbosa, 2016) tem como consequência maior afastar a criança e o jovem das obras literárias. Para essa autora, os leitores de literatura devem ser “capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (Brasil, 1997c, p. 30), como designam os Parâmetros no tocante à língua materna.

Ao examinar a utilização da Literatura Infantil contemporânea na escola, Duarte (2016) também chama a atenção para a necessidade de se problematizar dois temas transversais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Reportando-se aos PCNs, a autora esclarece que os padrões masculino e feminino provêm de representações construídas culturalmente plasmando na criança a sua identidade. Por outro lado, o trabalho a ser desenvolvido nas escolas sobre o pluralismo deve ser conduzido com base sempre na perspectiva de conhecer um país enormemente multicultural – o Brasil –, com raízes étnicas variadas e ricas, explicando-se e esclarecendo-se suas origens e sua história real a fim de que os estudantes tenham oportunidade de entender e refletir sobre nossas profundas desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, possam vislumbrar possíveis transformações.

Os Parâmetros promovem uma educação interdisciplinar, trabalhando com eixos temáticos que envolvem os saberes mais diversificados, porém coerentes. Dentre as disciplinas, Ricardo

Pátaro e Cristina Pátaro (2012, p. 4) salientam, na História do Brasil, o destaque à cultura dos povos indígenas, “primeiros habitantes do território brasileiro”, seus verdadeiros proprietários, sua ciência e arte, as contribuições que tais sociedades transmitiram – e ainda transmitem – à nação e suas lutas contínuas por visibilidade, ainda inócuas.

Os PCNs são um produto histórico, fruto de seu tempo e não princípios terminados. Devem permanecer em conformidade com o contexto real e social, refletindo-o. Trata-se de referenciais que necessitam de constante avaliação e reavaliação, tarefa outorgada ao MEC. Eles expressam que há quatro níveis de concretização das propostas dos currículos das instituições de educação: o primeiro se refere aos referenciais curriculares em nível nacional, o segundo remete às proposições de estados e municípios, o terceiro é a proposta de cada instituição escolar (o Projeto Político Pedagógico) e o quarto nível corresponde às ações concretas nas salas de aula das escolas brasileiras (Brasil, 1997b), consubstanciadas no desempenho de educadores e educandos, num composto em que cada uma dessas partes possa florescer.

A maior crítica aos PCNs concerne à dificuldade de um perfeito entendimento de seu texto, levando-se em conta que suas recomendações propostas não atingem todo um país imenso como o Brasil, com tantos e tão reais e profundos problemas. A linguagem dos PCNs “não se fez compatível ao que os professores vivenciam em suas concepções de ensino”. Em vista de tal discrepância havida entre os Parâmetros e as práticas docentes empreendidas nas escolas, constatou-se sua ineficiência (R. S. Silva et al., 2017, pp. 33, 34) e a necessidade de clarificá-la e torná-la mais coerente com a realidade vivida nas salas de aula.

4.5 O Programa Nacional Biblioteca Escolar

Leituras! Leituras!
Como quem diz: Navios... Sair pelo mundo
voando na capa vermelha de Júlio Verne.

Mas por que me deram para livro escolar
a Cultura dos Campos de Assis Brasil?
O mundo é só fosfatos – lotes de 25 hectares
– soja – fumo – alfafa – batata-doce – mandioca –
pastos de cria – pastos de engorda.

Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto
condenando este Assis a ler a sua obra.
(Carlos Drummond de Andrade)

A epígrafe, do poeta Drummond, demonstra o que um livro pode causar a uma criança. Colocar na mão de um pequeno leitor uma obra desinteressante pode trazer consequências indesejáveis, em vez de abrir um novo horizonte de aventuras e magias. Porém, ainda bem que, com nosso poeta, o livro sensabor e enfadonho de Assis Brasil não fez mais do que aborrecê-lo quando era obrigado a passar suas horas em tão desagradável companhia.

Com o intuito de que cheguem às mãos das crianças brasileiras livros de qualidade, foi instituído em 1997, o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), programa governamental de incentivo à leitura nas escolas e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁵⁷, órgão responsável por executar políticas educativas pelo MEC. Almejando transformar o Brasil num país leitor com a tarefa de distribuir acervos de literatura e acadêmicos a escolas da rede pública estadual e municipal (Volmer, 2015).

A distribuição de tais acervos era gratuita e ocorria de modo alternado, atendendo todas as escolas públicas, tanto de educação infantil quanto de educação básica – do ensino fundamental e médio –, desde que estivessem devidamente cadastradas no Censo Escolar. A distribuição dos acervos era feita de acordo com o número total de matrículas apuradas por esse recenseamento, obedecendo a uma tabela: escolas com até 250 alunos matriculados recebiam cem livros; aquelas com mais de 250 até 500 recebiam 200 livros e as escolas com mais de 500 alunos matriculados recebiam 300 obras.

O PNBE hoje foi remanejado – distribuindo livros através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e, esporadicamente, do SISMUBE (Sistema Municipal de Biblioteca Escolar) – e objetiva que alunos da rede pública de educação apropriem-se da língua escrita por meio da leitura, para isso, desenvolvendo suas potencialidades a fim de que “possam transitar com autonomia pela cultura letrada”, segundo Agliard e Ramos (2016, p. 288). Esses autores elaboraram um esquema de funcionamento bem elucidativo do PNBE. Trata-se da figura 1:

⁵⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é um departamento do governo federal que capta e distribui recursos financeiros a programas educativos.

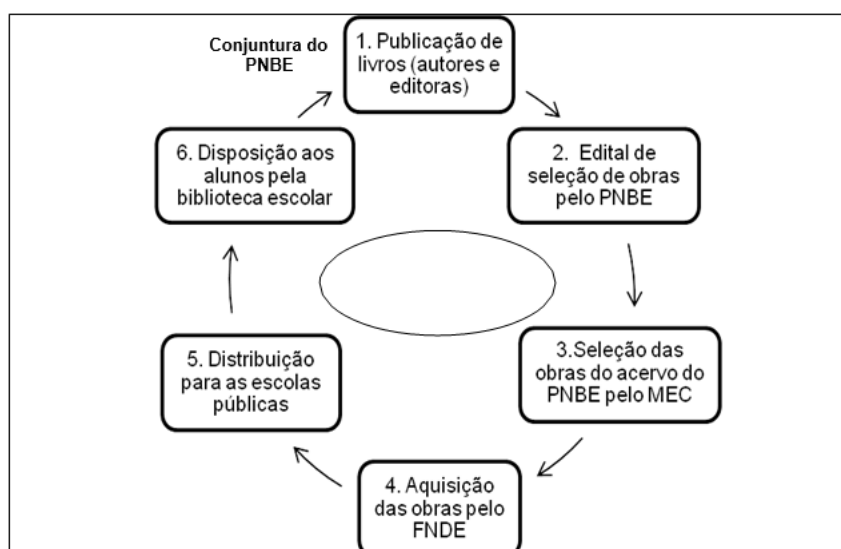


Figura 1: “Fonte: elaborada pelos pesquisadores a partir do PNBE” (Agliardi & Ramos, 2016, p. 289).

O processo de aquisição das obras do PNBE pelos alunos da rede pública era lento mas eficiente. Primeiro os livros eram publicados pelos autores e editoras. Em seguida saía o edital com a seleção das obras pelo PNBE em “uma pré-inscrição pelas editoras no mês de dezembro, através [desse] edital de convocação do FNDE juntamente com a Secretaria de Educação Básica” – SEB (Segala, 2015, p. 335). Depois, os livros para o acervo do PNBE eram selecionados por pesquisadores de universidades renomadas, convidados pelo MEC. No passo seguinte, essas obras eram adquiridas pelo FNDE e repassadas para as escolas públicas. Finalmente tais acervos ficavam à disposição dos alunos nas bibliotecas das escolas.

Segala (2015, p. 335) assinala como uma das finalidades do PNBE o incentivo às “leituras literárias que, em consonância com as demandas dos movimentos sociais, atentam aos princípios de uma educação mais democrática e multicultural”, auxiliando na formação dos educandos. Levando-se em conta que, dificilmente as famílias das crianças matriculadas nas escolas teriam meios de adquirir tais obras, políticas públicas como essas são bem vindas pois proporcionam um diferencial no país ao longo do tempo. Barreiros (2016, p. 873) constata que em muitas das escolas da rede pública “essas são as únicas obras literárias de que dispõem professores e alunos para atividades de leitura e ampliação do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira” ou de qualquer outra cultura.

Ao analisar a lista de livros de Literatura Infantil e Juvenil com temática indígena do PNBE, Bonin (2010) pôde observar que tal literatura estava sendo contemplada de forma crescente nas escolas. Desde que foi implementado o programa em 1999, dos livros enviados às escolas, cerca de 40 têm temas ligados à cultura indígena, seja com personagens protagonistas indígenas – com autores como José de Alencar e Darcy Ribeiro –, seja com histórias passadas nas aldeias – com autores indígenas a exemplo de Daniel Munduruku e René Kitthãulu Nambiquara.

Nessas obras, circularam perspectivas e “narrativas produzidas em diferenciadas condições e, no caso daquelas escritas pelos índios, destaca-se o que tais escritores, membros de coletividades ditas periféricas, consideram relevante acentuar e tornar conhecido acerca de suas culturas” (Bonin, 2010, p. 74). A maior parte dos escritores não indígenas, ao retratar a cultura nativa em suas narrativas, o fazem com um olhar que reforça os estereótipos, o que contribui para a manutenção dos preconceitos.

Quanto a discriminações e racismos que dizem respeito às minorias abordadas nos livros adquiridos pelo Programa governamental, Ribeiro (2016, p. 1126) nos lembra de que “não bastam as recomendações dos responsáveis pelo PNBE a seus avaliadores para mapear referenciais preconceituosos se tais recomendações não forem tomadas como tendências por escritores e editoras”. A autora fez um estudo em artigos com a temática educação e relações etnicorraciais dos anos 2003 a 2015 em revistas de educação que abordassem o tema Literatura Infantil e Juvenil, priorizando o fator qualidade. Constatou, em sua pesquisa, que poucos são os artigos que tratam desse assunto, assim como há um número reduzido de investigações com os leitores das obras do Programa governamental, voltando-se mais para a análise das obras do acervo. Ela constata a necessidade de mais estudos acadêmicos voltados para a literatura e as relações etnicorraciais, para que as visões com estereótipos negativos acerca de minorias historicamente desprivilegiadas deixem de imperar no imaginário de crianças e jovens leitores (Ribeiro, 2016).

As produções literárias com personagens e temática indígenas foram devidamente contempladas e incorporadas nos acervos do PNBE sendo inclusive objeto de estudo a pesquisadores, segundo Silveira e Bonin (2012, p. 332). Observamos uma escalada nesse processo de divulgação da cultura nativa através da literatura de temática indígena, o que

tende a confrontar o preconceito, tornando-o menos intenso. Essas autoras mostram a tendência dos livros de Literatura Infantil Indígena numa época em que os escritores estavam preocupados em ensinar e informar sobre essa cultura numa perspectiva pedagógica, esquecendo-se do trabalho artístico com o texto.

Diferentemente, hoje, as obras de Literatura Infantil Indígena manifestam outra abordagem, como exemplo, uma das obras citadas é *Catando Piolhos – contando histórias*, de Daniel Munduruku (2006) e ilustrada por Maté –, que pertence ao acervo do PNBE do ano de 2008, livro que também fez parte de nosso pequeno acervo de quinze histórias levadas ao quarto anos do ensino fundamental, palco de nossos trabalhos de intervenção. Além de mostrar ao leitor mirim características da cultura Munduruku, etnia à qual pertence o autor da narrativa, também lhe permite o refinamento do apuro estético em pequenas e marcantes descobertas da infância. Experiências como essas, somente um bom livro pode proporcionar.

A literatura de um modo geral – adulta ou infantil – pode nos oferecer essas descobertas assim como a compreensão de nós mesmos e dos mecanismos internos e externos de organização da sociedade de modo geral: aquela na qual habitamos e as demais sociedades inimagináveis. É através dela que se constrói toda uma *teia discursiva*, segundo a expressão de Morgado e Pires (2010), que envolve o leitor de forma crítica ou passiva, resistindo ou não aos apelos das estruturas hegemônicas.

O PNBE investiu continuamente para que professores e alunos pudessem ter acesso à boa leitura a fim de que se apropriassem cada vez mais do código escrito e aprimorassem suas competências de domínio da cultura letrada. Ao oferecer acervos variados de obras de reconhecida qualidade literária, mas também teórico-acadêmica oferecendo acompanhamento, atualização e frequente avaliação das obras selecionadas, para que tais importantes agentes educacionais pudessem encontrar fontes dignas de informação – mas também de fruição – em seu ambiente de trabalho bem como de lazer.

Com distribuição do acervo realizada de modo direto das editoras às instituições educacionais ou para um centro de reunião e classificação para posterior tarefa, esta era realizada pelos correios (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT). Essa operação ocorria com o apoio técnico e de pessoal do FNDE e com as Secretarias Estaduais de Educação. Na ausência

de tais órgãos – quando se tratava de localidade de difícil acesso, como o caso de cidades ribeirinhas ou de ilhas –, a distribuição era feita nas próprias prefeituras municipais ou mesmo nas secretarias de educação que existem nos municípios, para então ser entregue nas escolas.

Uma das instituições atuantes na avaliação e análise dos acervos que faziam parte das bibliotecas escolares foi criada em 1990: o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), um departamento complementar pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com apoio de outras universidades. O objetivo do CEALE é fazer a integração de diversas instituições para estudo, análise e pesquisa em língua portuguesa e letramento (Maciel, 2008).

Ações e políticas públicas como a do PNBE desempenharam atividades fundamentais para criar-se o gosto pela leitura na criança. A própria literatura ganha espaço na escola e na vida do leitor, fazendo com que ocasione a oportunidade de desenvolver-se. O Programa governamental disponibilizou acervos desde 1998 – um ano após ser instituído – até 2014⁵⁸, tendo encerrado suas atividades por falta de recursos econômicos. A partir de 2007 (ano em que o Programa não distribuiu acervos), os livros foram distribuídos sempre a cada ano seguinte (no caso, em 2008), ocorrendo o mesmo nos anos consecutivos.

No último acervo, de 2013 (180 livros para os anos finais do ensino fundamental), distribuído em 2014 – último ano de PNBE –, encontramos três coleções de livros indicados para os anos finais do ensino fundamental e três acervos para o ensino médio. Para as séries do 1o ao 5o ano do E. F. há um livro, escrito por Yamã: *Yaguarãboia a mulher onça* e outro, de recontos, de Villas Boas. Não encontramos nenhum outro livro de Literatura Indígena, apenas uma obra de Herberto Sales: *Contos folclóricos*; e outro: *Contos e lendas da Amazônia*, de Reginaldo Prandi e Pedro Rafael como ilustrador.

No rol dos cem livros selecionados no ano de 2012, em que há quatro acervos para os anos iniciais do ensino fundamental, não descobrimos nenhum livro indígena, apenas a obra *Mitos*, de Marcelo Xavier e *Lendas da África moderna*, de Rosa Maria Tavares Andrade, Heloisa

⁵⁸ De 2001 a 2003, os acervos foram distribuídos para alunos e a seus familiares, tendo o Programa sido conhecido como *Literatura em Minha Casa* (Maciel, 2008).

Pires Lima e tendo Denise Nascimento como ilustradora. A inclusão deste último deveu-se possivelmente à implementação da Lei 11.645/2008, a qual postula o estudo em sala de aula da história e cultura afro-brasileira.

O montante de títulos dos acervos de 2011 é 300 livros. Distribuem-se em três coleções para os anos finais do ensino fundamental e três para o ensino médio. Nelas há um livro de temática: *Contos dos meninos índios*, de Hernâni Donato e Monica Barbosa Haibara (esta é ilustradora). Encontramos apenas uma obra escrita por um escritor norte-americano indígena: *Diário absolutamente verdadeiro de um índio de meio expediente*, de Sherman Alexie, traduzido por Maria Alice Máximo, com ilustrações de Ellen Forney. Nele, Alexie retrata a difícil vida de um aborígene que mora em uma reserva.

No acervo de 2010, que reúne um total de 250 livros, outrossim constatamos não haver nenhum único volume de autoria indígena, somente um título do escritor não indígena Eucanaã Ferraz: *Poemas da Iara*, que trata da temática indígena para os anos iniciais do ensino fundamental. O curioso é que há dois acervos para crianças de 0 a 3 anos, duas coleções para crianças de 4 a 5 anos, quatro para a categoria de alunos para os anos iniciais do ensino fundamental, em que encontramos o título *Contos ao redor da fogueira*, de Rogério Andrade Barbosa e Rui de Oliveira (este é ilustrador), e *Nina África – contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades*, de Arlene de Holanda Nunes Maia, Maria Lenice Gomes da Silva e Clayson Gomes de Almeida. Ambos os livros são de narrativas africanas.

O acervo de 2009 possui três listas de livros para o ensino fundamental e três para o ensino médio, num total de 600 títulos variados. Dos livros indicados ao ensino fundamental, localizamos *Ajuricaba*, do acreano Marcio Souza; *Contos da selva*, de Wilson Alves Bezerra; *Pindorama*, de Marilda Castanho; *O enigma das Amazonas*, de Luiz Galdino, todos escritores brasileiros não indígenas; *Cobra-grande, histórias da Amazônia*, do escritor inglês Sean Taylor.

Encontramos também, nesse acervo, vários títulos afro-brasileiros, tais como: *Contos e lendas afro-brasileiros – a criação do mundo*, de José Reginaldo Prandi e Joana Lira; *Zumbi*, de Carla Caruso; *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*, de Celso Sisto; *O tesouro do quilombo*, de Marco Aurelio Silva Salles de Aragão e Angelo Barbosa Monteiro Machado; e

Para conhecer Chica da Silva, de Anita Correia Lima de Almeida, Lucia Grinberg e Keila Grinberg. E somente um livro de Literatura Indígena, escrito por Osias Gloria de Oliveira, cujo nome indígena é Yaguarê Yamã: *Murugawa*.

Curioso que, no rol para o ensino médio do PNBE (2009), há títulos variados, tais como: *Mayra*, de Darcy Ribeiro; *Quarup*, de Antonio Callado; *Meu querido canibal*, de Antonio Torres; *Orlando Villas Bôas: história e causos*, de Orlando Villas Bôas; e um livro escrito pelo mesmo autor já citado Yaguarê Yamã: *Sehaypóri – O livro sagrado do povo Saretê-Mawé*. Compõe este acervo um livro com tema afro-brasileiro: *Lendas de Exu*, de Adilson Martins; porém, localizamos também, *Hobbit*, de J. R. R. Tolkien, e *Melhores histórias da mitologia nórdica*, de Carmen Alenice Seganfredo e Ademilson Souza Franchini, pois o interesse da garotada por tais gêneros e *best sellers* (aproveitados pelo cinema) é grande, como também apontam Celestino (2015) e L. Lima, F. Lima e T. Rocha (2016).

Um programa como o PNBE jamais deveria malograr, principalmente num país como o nosso, tão necessitado de leitores competentes. Os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA) o confirmam, indicando que o percentual relativo à proficiência da leitura de estudantes do Brasil foi abaixo da média (41,3%), se comparados com países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Países como a Finlândia, o Canadá e os Estados Unidos, cujos índices são os mais altos, alcançaram, respectivamente, 65,5%, 64,9% e 60,0%. Portugal, Espanha e Chile atingiram os indicativos: 59,8%, 58,9% e 51,9% nessa ordem (OCDE, 2016). É importante ressaltar que tais índices nacionais são estáveis, de acordo com o último PISA de 2012, o que confirma a deficiência dos leitores brasileiros.

A Lei 12.244/2010, que garante a obrigatoriedade de uma biblioteca em cada unidade escolar, trouxe um alento às escolas brasileiras através do PNBE, uma vez que enriquecia as prateleiras escolares com obras de escritores renomados. Mas as leis brasileiras têm o detalhe de serem inócuas: não são postas em prática quando não interessam a nossos governantes, a exemplo das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e a própria 9.394/1996, a nossa LDB (E. A. Duarte, 2016). Todorov (2003, p. 264) aponta hoje a tendência do “intelectual moderno”, que separa o que está escrito na lei ou o enunciado de sua ação ou enunciação – sua implementação, pensamento que coincide com o de Orlandi (2008).

Os últimos tempos parecem ser sombrios para a educação neste país, que não a prioriza, tampouco se aflige com as gerações vindouras. Temos um governo hoje que reduziu drasticamente as verbas para a educação, o que nos remete a um excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais: “É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social” (Brasil, 1997b, p. 27). Diante de tal contexto, indagamo-nos, angustiados: um país que não investe em educação que futuro terá?

4.6 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um produto recente. Em 2015 (17 a 19/06) realizou-se 1º Seminário Interinstitucional no Brasil, com objetivo de elaborar a BNCC, no qual colaboradores e especialistas refletiram sobre sua elaboração. Em 30 de julho desse ano foi apresentado ao público brasileiro o Portal da Base, através do qual, toda a sociedade brasileira pôde se manifestar e colaborar com a redação desse importante trabalho, em processo que envolveu o país num esforço mútuo e contínuo para a qualidade da educação (Triches & Aranda, 2017).

Segundo palavras do então ministro da educação, Renato Ribeiro, a nova Base mudaria os rumos da formação continuada e dos materiais didáticos, demonstrando o empenho de investimentos na educação básica para proporcionar “formação pessoal, profissional e cidadã” (Gontijo, 2015, p. 180) ao estudante brasileiro de norte a sul, apontando o que ele deve aprender desde a educação infantil (0 a 5 anos) até o ensino médio (15 a 17 anos).

Construiu-se a primeira versão da Base, de outubro de 2015 a março de 2016 e contou com consulta pública, com cooperação de mais de 12 milhões de docentes e de organizações e associações educativas, científicas e acadêmicas. Em seguida, a segunda versão foi publicada em maio de 2016 e elaborada após discussões realizadas pelas Secretarias Estaduais de Educação por todo o país, coordenadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e analisada por profissionais da educação brasileiros e de outros países (Triches & Aranda, 2017). A terceira e atual versão abrangeu apenas parte da educação básica: ensino infantil e

fundamental. Contou com a colaboração de um Comitê Gestor, que coordenou as diretrizes e a revisão do documento com especialistas, associações científicas, docentes de universidades respeitadas no país, especialistas em ensino infantil e fundamental (Brasil, 2017).

Com o objetivo de estabelecer uma educação brasileira de excelência, em 2014, o PNE (Plano Nacional da Educação)⁵⁹ foi regulamentado através da Lei 13.005/14, o qual vigorará por dez anos, quatro dos quais empenhados no documento da Base. O Plano possui vinte metas ousadas, pois pretende universalizar **a educação infantil** (às crianças de quatro a cinco anos e ainda estender o contingente de creches), **o ensino fundamental** a toda a população de faixa etária de 6 a 14 anos, e também **o ensino médio** – para estudantes em idades de 15 a 17 anos. Porém, a meta mais audaciosa é a qualificação do ensino, pois nossos índices ainda se mantêm inferiores a países considerados mais atrasados que o Brasil.

A BNCC pretende ser referência a todo o sistema educacional brasileiro na elaboração curricular das unidades educativas em nível federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, incluindo as políticas de infraestrutura, de formação docente/discente e servindo de parâmetro para avaliação em todos os âmbitos e graus da educação brasileira. Tais esforços têm como meta a educação universal e de qualidade, de forma democrática e eficiente, contribuindo para a formação da cidadania (Brasil, 2017), pelo menos teoricamente.

De caráter normativo, a Base reúne as aprendizagens básicas e gerais para os níveis fundamental e médio, em caráter progressivo, a fim de cumprir todos os estágios pelos quais passam os estudantes deste ciclo educacional: fundamental e médio. A BNCC é aplicada a toda a educação escolar, conforme determina o 1º § do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 2017, p. 7) e aponta “**conhecimentos e competências**” esperados dos educandos durante todo o período escolar, baseados em “princípios éticos, políticos e estéticos”, elaborados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e somados às resoluções que conduzem nossa educação a uma “**formação humana integral** e para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**” (BNCC, 2016, p. 7 [grifos dos autores]).

⁵⁹ O PNE determinou as diretrizes e metas educacionais para a década 2014-2024.

Importante enfatizar que o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 13 de julho de 2010, publica as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), alargando e atualizando os conceitos retrógrados que estavam em dissonância com as mais modernas concepções de inclusão e valorização da diversidade cultural (Brasil, 2016). O Brasil precisa resgatar o respeito e a valorização às manifestações de centenas de etnias ainda existentes num país que enfrenta grandes problemas de discriminação.

Esse novo olhar às minorias – indígenas, negras e demais – que sofre(ra)m preconceitos ao longo de toda a história de um país com profundas desigualdades sociais não veio gratuitamente. Ao contrário, tornou-se o resultado de muitos anos de acirradas pressões e lutas dos movimentos sociais contra a perspectiva colonialista e imperialista a qual prioriza a cultura europeia como hegemônica.

A partir da BNCC, uma nova prática deverá concretizar-se na educação das crianças nas escolas, segundo Campos e Barbosa, (2016), tendo esta como perspectiva contra o egoísmo, a submissão e o comodismo reinantes na escola tradicional, de modo a suplantar a indiferença de nossos jovens. Para as autoras, a Base precisa assegurar às crianças o direito de poderem ser elas mesmas, de viverem sua infância, de “descobrir e conhecer o mundo por meio das brincadeiras, atividades, trocas, enfim, por meio das mais variadas relações com os adultos, objetos e demais crianças” (R. Campos & Barbosa, 2016, p. 258).

Silva, Macêdo e Segabinazi (2017) fizeram uma análise da BNCC – primeira versão, de 2015 – tendo como foco o estudo da literatura juvenil e sua prática em sala de aula. A autoras perceberam falhas, redundâncias e imprecisões em sua redação, porém também detectaram avanços significativos no tocante ao ensino das *práticas artístico-literárias*. Seu objetivo foi pautado no ensino da literatura na perspectiva do letramento literário, formador do aluno, que prognostica objetivos inseridos em uma linha não positivista e tradicional – como o modelo ainda vigente –, mas centrado no próprio texto literário.

Uma das inconsistências encontradas na nova BNCC pelas autoras, em se tratando do ensino de literatura, consistiu em tentar “abarcando a literatura de modo a homogeneizar as demais culturas de língua portuguesa, a exemplo das literaturas africanas e indígenas” (R. S. Silva et al., 2017, p. 36). O trecho referido reduz as culturas, empobrecendo-as, esquecendo-se da

contribuição de cada cultura à nossa, inclusive a portuguesa para a arte literária brasileira, como se tal não existisse.

Essas autoras também mostraram os progressos da Base, tais como o aparecimento de gêneros literários antes ignorados como o romance, a novela e as culturas populares e orais – cordel e rap –, agora incluídas. Para elas (R. S. Silva et al., 2017), no documento da BNCC atual os conteúdos são mostrados de modos mais didáticos, o que não houve nos PCNs e em outros documentos de igual âmbito anteriores à BNCC. Porém, sua contribuição mais relevante encontra-se num maior estímulo ao estudo da literatura, já que nos últimos tempos, o texto literário está se ausentando da sala de aula, como revelam vários estudiosos (Zilberman, 2009; Cerrillo, 2010; Silva, Macêdo, & Segabinazi, 2017).

Outros analistas dos documentos oficiais que regem a educação brasileira também perceberam dificuldades quanto a seu entendimento são Stieg e Alcântara (2017, p. 17). Eles abordam a imposição do português em outra época – e o silenciamento da língua geral indígena – e da gramática lusitana nas escolas brasileiras desde os tempos coloniais. Fazem uma retrospectiva histórica nos documentos oficiais que regem a educação do Brasil desde a Lei LDB 5692/71 aos dias atuais com a BNCC, destacando que o apego à tradição observado no ensino da língua materna remonta aos tempos coloniais.

Os autores acima censuram o novo documento da Base por privilegiar a norma culta em detrimento da língua popular, concebendo a língua como uma entidade fixa (Stieg & Alcântara, 2017, p. 20). Uma língua deve ser valorizada em todas as suas variantes, tanto a erudita quanto a não padrão, de acordo com o contexto de uso, ao contrário do que é feito hoje nas escolas, ou seja, priorizando apenas a modalidade culta da língua. Manuel Bandeira nos faz ver em *Evocação do Recife*, com sensibilidade, que o idioma falado pelo público em geral tem grande beleza e vivacidade:

(...) A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil.
(Bandeira, 2005, p. 56)

A perspectiva tradicionalista perdura no ensino da língua materna na nova Base, mantendo distantes textos e contextos cotidianos, teoria e prática sem inter-relação, o que torna o ensino não atraente ao jovem e à criança. Paulo Freire (2007; 2008) defendia, desde o século passado, uma educação mais engajada com o momento em que o educando está vivenciando, que relacione a escola com sua vida no dia-a-dia. O que percebemos nesse documento oficial são práticas antigas que retornam, ou seja, altera-se o continente e não o conteúdo.

Souza (2017) fez um estudo das propostas do Plano Nacional de Educação, analisando se a educação das relações etnicorraciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana foram contemplados no currículo, comparando o Plano Estadual de Educação do Amazonas e o Plano Municipal de Manaus. Ela constata que tais postulados – uma educação cidadã – permanecem apenas nos documentos oficiais como um ideal a ser cumprido, mas mantendo-se distante das práticas concretas nas escolas.

Sua pesquisa descobriu uma linha conservadora em uma parcela da sociedade hoje, em movimentos ligados à religião a influenciar na elaboração de políticas públicas educacionais. De tendência tradicionalista e reacionária, tais movimentos estendem-se a muitas partes do Brasil e têm como objetivo excluir do currículo temas como diversidade, gênero e sexualidade. Trata-se de lideranças políticas que pressionam para a aprovação de projetos de lei – com interesse em alterar a LDB –, como o “Programa Escola sem Partido”. O Programa, segundo Souza (2017), determina que o professor não se aproveite de seu papel de liderança, em sala de aula, a fim de favorecer seus interesses (do professor), de suas convicções políticas ou religiosas, éticas ou partidárias, de acordo com a redação do Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Na verdade, trata-se de um mecanismo muito bem articulado para silenciar o professor, um movimento com caráter autoritário que demonstra o desejo de criminalizar as “concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessa a classe trabalhadora” e um ódio contra os negros, índios, mulheres e gays, segundo Frigotto (2017, p. 18).

Entenda-se que propostas de projetos tais como o “Escola sem Partido” e similares estimulam posturas “domesticadoras” – do aluno e do professor – e invalidam uma educação que se pretende verdadeiramente democrática, cidadã e crítica. Assentada nos fundamentos do pensamento independente docente e discente (Souza, 2017, p. 71), numa perspectiva

questionadora, a educação almejada deve-se posicionar frente a temas como o preconceito e o racismo, reconhecendo a grandeza da diversidade e a riqueza cultural que há no Brasil bem como os problemas sociais que sempre o afetaram.

O “Programa Escola sem Partido”, cognominado de *Lei da mordaza*, pretende manietar o professor em sala de aula, limitando-o e vigiando-o em suas atividades, não lhe permitindo abordagens de temas polêmicos (e importantes como as religiões, o feminismo, a política) que poderiam tornar-se boa oportunidade para debates com a possível revisão de posicionamentos machistas, retrógrados, preconceituosos e reacionários, possibilitando ao aluno a reflexão para eventual mudança de pensamento e atitude. Como podem as pessoas deixar de ser preconceituosas? Através do diálogo com (e sobre) o diferente, buscando conhecer o outro (lado da questão) e sua cultura. Só o conhecimento poderá desfazer o preconceito e a discriminação.

É mister combater o preconceito, o machismo e a discriminação na escola e em outros lugares e assegurar que conteúdos como os previstos na Lei 11.645/2008: a inclusão da história, da arte de culturas como a indígena e a afrodescendente em ambientes como a sala de aula, que sempre estiveram ausentes de nossas práticas docentes. Assim, com o projeto de uma escola mais democrática e comprometida com a justiça social, estaremos colaborando para a “descolonização dos currículos” .

Embora Souza (2017, p. 79) desejasse que os princípios acima citados obtivessem “o status de meta”, ela pôde constatar que em programas correntes como o Plano Nacional, o Estadual e o Municipal de Educação (de seu estado: o Amazonas), tais princípios foram abrangidos superficialmente e nunca de forma medular. Mais uma vez a lei no Brasil é figura decorativa: publicar uma lei não significa que ela será cumprida. Trata-se apenas do início da luta por justiça num país com uma sociedade tão desigual.

Azevedo e Damaceno (2017, p. 85) chamam atenção para o elevado número de instituições educacionais e também de educadores que atuarão com a nova Base: “na atualidade há mais de 190 mil escolas de Educação Básica espalhadas em diferentes regiões brasileiras e mais de 2 milhões de professores em atividade”, que precisam ter um claro entendimento da Base e

acesso a ela. Porém, muitas são as imprecisões que ainda persistem na última versão desse importante documento norteador de práticas didáticas.

As inconsistências detectadas pelas autoras referem-se a fundamentos conceituais de sustentação das asserções e argumentações da BNCC, a exemplo da palavra *intertextualidade*, que, segundo as autoras (Azevedo & Damaceno, 2017), não aparece definida claramente. Outros termos utilizados e não esclarecidos são *multiletramento* e *letramento*, noções que deveriam manter-se explicitadas dada sua importância para a educação básica. A compreensão de termos essenciais como esses torna-se imprescindível num documento dessa envergadura, uma vez que mudarão as práticas docentes, discentes e de pesquisadores para novas ações de ensino e aprendizagem.

Triches e Aranda (2017, p. 92) elaboraram um estudo em artigos, dissertações e teses sobre a nova BNCC e apontaram nele mais desaprovações do que elogios, “especialmente na influência da iniciativa privada nos processos decisórios de políticas e da propensão cada vez mais da internacionalização e homogeneização curriculares”. Instituições financeiras fizeram-se parceiras *insidiosas* junto a órgãos do governo, na construções da Base, como os bancos Itaú, Bradesco e Santander, grandes corporações como o grupo Gerdau do ramo siderúrgico, empresas como a brasileira Natura, a alemã Volkswagen, fundações como a Victor Civita e Roberto Marinho, que detêm o poder da mídia no Brasil (Macedo, 2014), com seu olhar vidrado no lucro.

Zilberman (2016, p. 35) observa que as propostas da nova BNCC buscam incorporar obras canônicas (oficiais) junto a outros gêneros textuais mais populares, estendendo esse “campo literário” a demais formas orais, que representam nossa diversidade cultural. A autora reflete também sobre a crise da leitura (de ontem e de hoje), do livro – até o advento do *e-book*, *e-reader*, *tablet*, *pocketbook* – e da literatura, que perdeu sua aura conquistada desde a Idade Média. Tais novidades cibernéticas não podem ficar de fora das discussões da Nova Base.

Para que se chegue à almejada qualidade na educação, tão propalada na BNCC, é importante investir em trabalhos eficazes feitos com leituras tanto canônicas quanto de outros gêneros textuais e com leitores os mais diversos, pois a base de tudo o que se chama ensino reside na leitura – primeiro na alfabetização/letramento estendida a todas as demais disciplinas – e em

sua compreensão. A leitura empreendida como elemento emancipador, que alarga a visão do leitor de faixas etárias variadas e com gostos heterogêneos.

4.7 O Projeto Político-Pedagógico da escola

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento de grande importância na escola pois revela sua identidade, sua cultura, suas concepções, filosofias de trabalho e vida. Nele estão contidas ações, diretrizes e objetivos detalhados relativos aos procedimentos institucionais, assim como metas a serem cumpridas a cada ano ou, dependendo da instituição, dois ou mais anos, não havendo rigidez em suas propostas. Sens (2015) confirma que o Projeto expressa cada cultura escolar, a qual se desenvolve dia a dia, feita de sonhos, intenções, crenças, concepções e valores que refletem a mundividência daqueles que elaboraram o documento.

Sens (2015) e Fernandes e Pereira (2015) demonstram a necessidade de cada escola elaborar seu próprio PPP junto à comunidade escolar, uma exigência da Lei maior da escola brasileira: a LDB (9394/96). O Artigo 12 e os incisos I, VI e VII informam que as instituições escolares têm a seu encargo a elaboração de seu projeto pedagógico, o qual deve ser articulado em conjunto com todos os atores educacionais bem como com os familiares dos estudantes. Essa recomendação encontra-se também na Constituição federal brasileira (Carbello, 2016) e nos demais documentos que regem a educação no Brasil, a exemplo dos PCNs.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais expõem que para o currículo se concretizar nas escolas são necessários quatro níveis. Os próprios Parâmetros constituem o primeiro deles, o segundo refere-se às propostas de currículos de estados e municípios brasileiros e o terceiro corresponde “à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo”. Em seguida, explicam o conceito do PPP da escola com “a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua” (Brasil, 1997b, p. 29), projeto que deve envolver toda a comunidade escolar, adequando-o “às idiossincrasias socioculturais próprias da escola e seu contexto”. Os PCNs devem subsidiar, com seus preceitos e sugestões, as escolas, propondo o diálogo com as partes envolvidas na educação a fim de orientar o trabalho escolar (Brasil, 1997c).

Nesse sentido, Moacir Gadotti (2016a, p. 3) também reconhece que “(...) Os planos de cada escola deveriam ser compatibilizados entre eles para formar um plano regional e, de forma ascendente e socializada, de baixo para cima, formar os planos municipais, estaduais e o plano nacional de educação”. A novidade de Gadotti é a defesa de um projeto escolar não vertical, cujo diálogo faz parte integrante desse processo obrigatoriamente democrático.

Em outro texto, Gadotti (2016b, p. 4 [Grifos do autor]) define o projeto da escola, o qual constitui-se “num verdadeiro processo de **conscientização** e de **formação cívica**”. Para a escola elaborar seu PPP – junto à comunidade –, é necessário construir suas próprias metas a cumprir e seus caminhos a seguir. Numa época em que a diversidade é o que mais nos define enquanto país multicultural, a escola precisa ter sua identidade, suas características interligadas à sua região, à sua cultura (Schultz, 2016; Ganzeli, 2016; Meireles, 2016). Para Fernandes e Pereira (2015), o projeto da escola apresenta um desafio aos professores e à comunidade escolar, uma vez que esta enfrenta uma crise de paradigma precisando para isso, questionar-se sobre o papel que exerce numa sociedade pós-moderna, que é pressionada pela estandardização (Gadotti, 2016b).

O projeto pedagógico da escola exige uma gestão democrática constante e assumida por toda a comunidade educativa (Carbello, 2016): alunos, professores, diretor(a), funcionários e pais de alunos, pois assim, a escola estará cumprindo seu papel formador na sociedade, a serviço desta. Porém, entraves impedem a execução de tal projeto na escola, destacados também por Gadotti (2016b) tais como: o *ethos* educacional que sempre impregnou nossas práticas pouco democráticas, resultando em autoritarismos de níveis variados e verticais, numa mentalidade que não admite capacidade a outros para governar senão a técnicos do campo educacional.

Gadotti (2016a) ensina-nos que todo Projeto Pedagógico constitui-se numa prática essencialmente política, abrangendo um contexto histórico, sociopolítico e filosófico. Ele nos lembra de que projeto é planejamento e planejar requer um procedimento político-pedagógico que demanda um diagnóstico da situação específica da escola a exigir tomadas de decisões para eventuais objetivos a serem alcançados e sujeito a constantes avaliações (coletivas), daí o fato de nunca encontrar-se concluído.

A escola que possuir um plano de trabalho organizado conjunta e coerentemente, com

objetivos, recursos (humanos / financeiros) e metas bem definidas – porém não necessariamente rígidas – e possíveis de serem alcançadas, não agirá de improviso (Schultz, 2016; Gadotti, 2016a). Não se pode fazer experimentações irresponsáveis com crianças e jovens, já que o PPP reflete a própria vida juvenil, não apenas escolar. Deve ser aberto, pois o diálogo e a renovação fazem parte do processo de crescimento, mas não se esquecendo de seu caráter contingencial.

Tais níveis de renovação e diálogo do PPP só serão alcançados se gestores, professores, alunos, pais de alunos e toda a comunidade escolar assumirem uma postura motivadora uns para com os outros. É necessário conhecer-se o ambiente escolar e suas potencialidades e dispor de certo grau de liberdade para construírem as mudanças necessárias, transformando dificuldades detectadas em oportunidades para possíveis melhorias. Lembremo-nos de que toda mudança requer uma grande dose de adaptação e nem sempre é bem vinda, pois recebe censuras dos setores mais conservadores espalhados pela escola (Schutz, 2016).

Schultz (2016, p. 4) aponta a figura do diretor como essencial no processo de elaborar e implementar o PPP na escola. Esta, sendo *polo integrador* que agrega todos os demais setores, assume a prerrogativa de ser o membro aglutinador com as características determinantes a fim de que a ação educativa se efetive. A liderança do/a diretor/a não consiste na palavra final, fechada e vertical, mas uma decisão tomada em comunhão, democraticamente. Esse profissional é quem leva a instâncias externas – e superiores – à escola, junto às reivindicações e demandas escolares.

A autora (Schultz, 2016), assim como Gadotti (2016a; 2016b) e Ganzeli (2016), insiste na necessidade de o PPP ser uma construção conjunta e democrática, esforço sincrônico da escola, de reflexão intensa, resultando em uma diminuição da fragmentação do trabalho global, o que é uma vantagem em relação a outros projetos nos quais a decisão cabe apenas ao gestor maior. A gestão realizada aos moldes democráticos converte-se em um ambiente salutar em que a unidade escolar como um todo tem oportunidade de aprender continuamente, segundo Schultz (2016).

Entretanto, a construção coletiva e democrática do PPP não faz parte da realidade na rotina de escolas do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, no Brasil, como nos mostram

Fernandes e Pereira (2015)⁶⁰. Os autores denunciam as precárias condições e contradições na confecção dos PPP das escolas, a qual exclui a participação de estudantes e da comunidade escolar em geral: quando gestores, professores e demais funcionários da escola copiam projetos de outras instituições, sem revisão e sem atentar que cada escola é única, conforme afirma Gadotti (2016b). Tal atitude revela comodismo e descompromisso dos atores educacionais e reflete nossa falta de experiência com a democracia, a estrutura vertical das instituições brasileiras já apontadas por Gadotti (2016b) e que acarretam uma postura subserviente.

Adotando-se procedimentos equivocados – como as cópias malfeitas referidas antes por Fernandes e Pereira (2015) –, o Projeto Político e Pedagógico da escola se esvazia, tornando-se simples formalidade legal, segundo Ganzeli (2016). Para esse autor, nada adiantam novas e fabulosas tecnologias, objetivos e conteúdos sofisticados se não incluírem todos os agentes escolares num esforço democrático de ação conjunta. Estudiosos da construção do PPP são unânimes ao assegurar que tal processo só será eficiente se tratar-se de uma feitura que agregue planejamento e replanejamento, e entre essas duas ações essenciais, acompanhamento e avaliação constantes (Ganzeli, 2016).

Sens (2015) recomenda que os cursos de formação de professores devem incluir em seus programas a motivação de educadores e demais atores envolvidos com a educação a construir e reconstruir os PPP de suas escolas a fim de repensarem suas práticas para mudanças possíveis e necessárias. A autora nos faz refletir sobre o atual contexto de violência crescente que assola as escolas do país, sem diálogo e esperança de dias melhores.

Se não houver o enfrentamento de tais problemas, a tendência é o agravamento, tornando-se, portanto, importante apontarmos a reelaboração do PPP da escola, com debates que atinjam todos ligados a ela. Primeiro ouvir as partes envolvidas para se conhecer a realidade, refletir sobre ela e depois propor um recomeço, planejando adequadamente de acordo com o contexto, para se chegar a uma nova realidade, atendendo-se as necessidades dos educandos (Sens, 2015).

⁶⁰ Atente-se que citamos uma situação do sul do Brasil (região mais rica e desenvolvida), sem fazer referência a outras regiões como Norte e Nordeste, consideradas mais atrasadas que o restante do Brasil.

Carbello (2016) destaca que as mudanças resultam da ação das pessoas quando elas assumem papéis de protagonistas. Assim como todo *o mundo é composto de mudança*, devemos ter em mente que a escola também sofre transformações com o tempo, cabendo a nós atuarmos para que tal mudança torne-se qualitativa. Se a escola está a anos-luz das novidades tecnológicas – e adequadas –, é porque seus agentes, principalmente os gestores que nela atuam, têm-se mostrado reacionários e acomodados ao sistema contemporâneo.

A construção de um novo Projeto Escolar é também a construção de uma nova escola. Não podemos perder a oportunidade de ouvir cada setor da instituição escolar para que esta alcance sua autonomia, momento de fazer valer um direito dos que fazem parte dela, que deve ser aproveitado com responsabilidade para que cheguemos à cidadania. Entretanto, Carbello (2016) considera questionável planejarmos uma escola democrática vivendo numa sociedade não organizada democraticamente. Trata-se de mais uma contradição do momento no país, envolto no modelo de política neoliberal, que dita a *reforma* no Estado e na Educação.

Observa Carbello (2016, p. 82), em suas pesquisas, dois tipos de cidadania: passiva e ativa. A primeira é concedida pelo Estado, como um favor, ao “cidadão”. A outra é conquistada por este, pois trata-se de reivindicação por espaço e voz. Não se conseguem direitos sem luta e postura proativa, nada é dado gratuitamente. Para construir-se verdadeira cidadania na escola, e na vida, temos de construí-la participando ativamente do PPP. Escola é lugar de aprendizagem sobretudo para a vida, mas também para a consciência, a qual se encontra adormecida na maioria das escolas públicas e privadas do Brasil, por isso a necessidade de elaborar um PPP conclamando a sociedade escolar a participar ativamente desse importante trabalho de construção da própria cidadania a fim de que cada membro societal se torne protagonista de sua história, consciente de seu destino e possa tomar parte ativa em sua vida.

PARTE 2 – O ESTUDO

Capítulo 5 - Metodologia

Porque são os passos que fazem os caminhos!
(Mário Quintana)

Na palavra metodologia está contido o conceito de *caminho a seguir*, a ser traçado pelo investigador, no dizer de Pedro Demo (1995). O autor tem uma forma de pensar com a qual compatibilizamos, não por sermos contra a pesquisa quantitativa, mas por encontrar na investigação qualitativa maior aproximação com o que sentem os sujeitos humanos. Para Demo:

A ciência bem comportada cuida apenas da casca normal da vida e prefere tratar aquilo que na realidade apresenta face mensurável, quantificável, testável. Tende a considerar **mais** real aquilo que se **ensaca** mais facilmente nos estereótipos do método. Em vez de a metodologia aparecer como condição de emancipação da razão crítica, torna-se sua carcereira (Demo, 1995, p. 32) [Grifos do autor].

A crítica de Demo aos métodos quantitativos deve-se a estes terem o poder de restringir a análise de uma pesquisa com números exatos, fechados, não levando em conta que cada investigação traz sua própria marca individual, com toda sua complexidade. E o método desse trajeto seguido por nós é um composto razoavelmente estruturado e harmônico de diretrizes com a finalidade de direcionar os procedimentos que compõem o todo do processo (Ketele & Roegiers, 1993).

A perspectiva que temos da realidade é sempre limitada e nunca consegue abranger todo o conhecimento necessário a captá-la com exatidão, pois nosso campo de visão é parcial. Sempre existem detalhes que nos fogem, uma vez que não somos capazes de captar tudo, por isso, Leandro Konder (2008, p. 36) nos lembra do esforço que devemos ter, nos trabalhos científicos, de “elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada”, ela nos ajuda a ver mais e melhor a realidade

camuflada que se esconde muitas vezes de nossos olhos, ouvidos e demais sentidos.

É com esse propósito em mente que nos dirigimos à escola pública de ensino fundamental para termos um contato mais próximo e tentarmos responder à nossa **questão de investigação**, a fim de seguirmos nossos **objetivos**, depararmos-nos com os **sujeitos da investigação**, em seu **lócus de pesquisa**, para seguirmos com os **procedimentos e fases da investigação**, percebendo bem o que é uma **investigação qualitativa**, uma **intervenção didática**, a *Design research*, e podermos fazer nossa **recolha de dados**, sempre tendo em mente e jamais fugindo à **questão ética**.

5.1 A questão de investigação

A pesquisa propôs contribuir para uma reflexão acerca do preconceito contra os povos indígenas na escola – construído ao longo dos séculos – e, por conseguinte, na sociedade. Tal reflexão objetivou promover a educação multicultural em uma sala de aula do ensino fundamental de Belém, no Brasil, utilizando para isso a Literatura Infantil Indígena como meio de empatia. Em meio a um país tão diversificado culturalmente quanto o nosso, há a necessidade de se pensar em educar o jovem para o diálogo, respeitando os valores universais de tolerância, justiça e cidadania.

Diante deste contexto, confrontamo-nos com o quadro da discriminação existente no Brasil contra os povos indígenas assim como a suas demais etnias, tal e qual a população afrodescendente, cuja aplicação da Lei 11.645/2008 – que estabelece a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008) – junto à educação multicultural e literária possivelmente poderá modificar-se. A partir do pensamento de Gaston Bachelard (1996), que recomenda como uma das primeiras ações numa investigação científica a formulação de problemas, orientamos nosso estudo tendo por referência a seguinte questão de investigação: *De que modo a intervenção didática do professor ancorada na exploração da Literatura Infantil Indígena pode contribuir para um maior conhecimento e respeito aos povos indígenas e sua cultura e, conseqüentemente, amenizar processos de discriminação em sala de aula?*

Encaminhamos esta pesquisa integralmente, partindo da problematização em torno das sociedades indígenas – e de sua cultura e arte –, divididas em 305 etnias, falando 274 línguas,

com quase 900 mil indivíduos, 896,9 exatos, vivendo e sobrevivendo em cidadezinhas, médias e capitais em todos os estados brasileiros, segundo dados do último IBGE, de 2010, segundo o site do governo federal⁶¹. Em 2017, ano do décimo aniversário da Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas, não temos muito a comemorar.

Os índios, também denominados selvagens, primitivos, aborígenes, silvícolas, nativos, ainda resistem bravamente no Brasil, apesar da cultura de destruição implantada por colonizadores e mais tarde continuada pela própria elite hegemônica brasileira contra tais povos. Essa cultura de arrasamento devia-se, entre outros costumes, ao de deixar roupas de pacientes que morriam de varíola junto a objetos *presenteados* a índios no século XVI (Santiago, 2000, p. 15), ainda persiste na mentalidade de alguns.

À vista disso, hoje ainda nos perguntamos: quem é o índio brasileiro? O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro o designa como “todo indivíduo reconhecido como membro de uma comunidade de origem pré-colombiana, que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerado indígena pela população brasileira com que está em contato”, de acordo com o registro de Berta Ribeiro (2009, p. 29). O brasileiro conhece o índio? Conhecemos sua cultura, sua literatura e arte em geral? A literatura de expressão indígena é levada à sala de aula? Os índios realmente sofrem discriminação, assim como outras etnias e minorias que vivem neste país? Essas são importantes questões por que perpassaram este trabalho.

Inúmeras pesquisas foram elaboradas sobre a temática do negro no Brasil, porém estudos relacionados ao índio tiveram incremento com a promulgação da Lei 11.645, em 2008. Por isso também nos questionamos acerca do drama vivido pelo índio brasileiro, sua cultura, tão rica e diversificada, mas ainda ignorada por crianças, jovens e adultos, apesar da legislação exigir seu estudo nas escolas públicas e privadas desta nação. Diante desse contexto, o que podemos realizar a fim de que esse cenário possa se alterar para enxergarmos os índios com olhos mais sensíveis?

⁶¹ Capturado em <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>>, em 28/10/2017.

5.2 Os objetivos da investigação

Partindo de tal problematização, utilizamos alguns propósitos para nortearmos nossa pesquisa a fim de descortinar algumas veredas que nos orientassem e nos levassem a resultados satisfatórios. Traçamos, então, os três objetivos seguintes:

- Conhecer as atitudes e concepções dos alunos do quarto ano do ensino fundamental relativamente às populações e culturas indígenas;
- Preparar e orientar uma intervenção didática apoiada no recurso sistemático à Literatura Infantil Indígena, que ajude a modificar as concepções e as atitudes dos alunos para com os povos indígenas, particularmente as que se revelem de natureza discriminatória;
- Analisar em que medida essa intervenção didática serviu como meio de aprofundar o conhecimento dos alunos da cultura indígena e, simultaneamente, como forma de promover a educação multicultural com maior respeito pelo indivíduo indígena e sua cultura.

Este trabalho nos força a sairmos de nós mesmos e a olharmos o outro, daí a perspectiva antropológica que o tema abarca, isso porque muitos são os pensamentos errôneos acerca dos índios, de seus povos e de sua cultura e arte. Algumas dessas concepções estão cristalizadas porque nos esquecemos de que os índios são uma parcela do povo brasileiro, composta por culturas diferenciadas, soando-nos como estranhas, como se estivessem estagnadas no tempo. Aracy Lopes da Silva, uma das pioneiras na reflexão sobre a educação indígena – com suas pesquisas iniciadas ainda nos anos 1980, coloca-nos a ideia de que os pesquisadores europeus do fim do século retrasado enganaram-se ao pensar que tais nações estivessem confinadas em épocas arcaicas da história mundial e ocidental.

Essa invisibilidade dos índios está patente em alguns discursos de pessoas que ignoram assuntos relacionados a essas sociedades. Lévi-Strauss (1957, pp. 44, 45), no livro de 1930 *Tristes Trópicos*, narra um episódio ilustrativo. Ao perguntar para o embaixador do Brasil na França, Luiz Dantas, onde poderia encontrar os aborígenes brasileiros e se havia estes por aqui, ouviu o seguinte: “Índios? Ai! meu caro senhor, já desapareceram há muitos lustros!

Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que eles desapareceram. Oh! é uma página bem triste, bem vergonhosa, da história do meu país”.

E prossegue descrevendo os colonos de 1500 e de séculos seguintes como “homens ávidos e brutais” (Lévi-Strauss (1957, pp. 44, 45), porém, o embaixador não lhes reprova as ações e conta com detalhes como os índios eram agarrados à força, amarrados à boca de canhões, estraçalhados ainda vivos, “a tiros. Foi assim que os destruíram, até ao último. O senhor, como sociólogo, vai descobrir coisas apaixonantes no Brasil, mas deixe de pensar em índios, pois não encontrará nenhum”. O desconhecimento acerca dos índios no Brasil é histórico e persiste até os dias atuais.

A invisibilidade e desprestígio dos povos indígenas não é um conceito que permaneceu no passado. Ainda hoje presenciamos colocações estapafúrdias acerca dessas sociedades, consideradas atrasadas e sem nada de belo a conhecer à sociedade em geral. Discordamos desse pensamento, ao descobrir a cada dia novidades interessantes na cultura, história e literatura indígenas. Daí o interesse em estudar esse manancial escondido nos rincões do Brasil e trazê-lo para dentro da escola, socializando essa descoberta com nossos estudantes e desconstruindo a imagem negativa erigida desde 1500.

5.3 A investigação qualitativa

A investigação é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos que se aplicam ao estudo de um fenômeno (Sampieri, Collado e Lucio (2010), e podem, de acordo com sua tendência, classificar-se com enfoque quantitativo ou qualitativo, além de misto, o que engloba tais abordagens, explicitando-as e complementando-as. A pesquisa social pode assumir abordagem quantitativa, qualitativa ou mista, diferenciando-se quanto à sua natureza. A primeira engloba os investigadores “que trabalham com estatística [e] visam criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos” (Deslandes & Gomes, 2012, p. 22).

Já o vocábulo qualitativo – na pesquisa científica – designa a reunião de componentes consistentes e precisos, elaborados junto a sujeitos, acontecimentos e ambientes a constituírem o objeto da investigação, “para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2014, p. 28). Ao

contrário do termo quantitativo, cujo pensamento remete ao positivismo, às medidas exatas e quantificáveis, a tradição do trabalho qualitativo revela-se mais humanizada, indo ao lócus e averiguando com os sujeitos a fim de compreender a realidade através de suas representações em conjunto com a sociedade.

A abordagem qualitativa investiga e interpreta os indivíduos e seus significados em profundidade. Através de entrevistas, questionários e observações, perscruta por intermédio de suas falas, gestos e até silêncios a realidade dos pesquisados que está muitas vezes oculta. Busca captar o que não pode ser quantificado: valores, atitudes, motivos, aspirações e demais representações e sentimentos difíceis de serem visíveis e mensuráveis (Deslandes & Gomes, 2012).

Nosso estudo enquadra-se na perspectiva da investigação qualitativa, cuja origem ocorreu no século XIX e vêm experimentando um aumento expressivo nos últimos cinquenta anos. Tais pesquisas sofreram de desconfiança da parte dos estudiosos de trabalhos quantitativos, porém hoje, existe até uma tradição nessa modalidade de investigação no campo da educação, não havendo mais motivo para descrença por pesquisas de cunho qualitativo (Bogdan & Biklen, 2010).

Com paradigma interpretativo, a investigação qualitativa faz uso da reflexão, que funciona como uma ponte que une investigador e investigado, havendo uma realidade a descobrir, construir e, ao mesmo tempo, o desejo de compreender e aprofundar o estudo dos fenômenos, explorando-os a partir da perspectiva dos sujeitos, num ambiente natural. Ou seja, busca-se compreender o campo e os atores cujo ambiente os rodeias e os afeta, verificando suas opiniões, significados e percepções da realidade (Sampieri et al., 2010; Yin, 2016).

Nosso trabalho utilizou a intervenção didática numa escola pública, detectando antes um problema na sociedade brasileira que sabemos existir – a discriminação – mas difícil de ser admitido, compreendeu-o e colaborou para uma nova construção em outra perspectiva, mais humana. A investigação realizou uma experimentação em um contexto escolar, envolvendo estudantes do quarto ano do ensino fundamental, empregando entrevistas para averiguação de atitudes, percepções, motivos, sentimentos e inclinações desses discentes, sujeitos da pesquisa.

A abordagem qualitativa guia-se pela pretensão de explicar e clarificar os acontecimentos pertinentes à investigação, conforme vão surgindo à nossa percepção. O estudo qualitativo pretende coletar, de forma confiável e sistemática, as informações nas mais variadas fontes – documentos, entrevistas, questionários, observações – e apresentá-las aos olhos e ouvidos do investigador a fim de capturar concepções e sentimentos tanto dos sujeitos, em seu ambiente natural, quanto dos eventos vividos e reais (Yin, 2016).

Em suas pesquisas, Yin (2016, p. 12) cita os estudos multiculturais de Banks (em obra de 2006, p. 775), o qual revela o trabalho em comunidades “que têm historicamente sofrido racismo, discriminação e exclusão”, descrevendo suas concepções sobre tais contextos. A investigação qualitativa é indicada a situações com contextos problemáticos e complexos de serem estudados, mas necessitando de serem enfrentados. Para conhecermos e melhor compreendermos o ambiente de estudo, devemos nos imiscuir em seu contexto natural, recorrendo à observação e às entrevistas como práticas privilegiadas (Bogdan & Biklen, 2010).

A indicação acima dos dois autores se faz por entenderem – com o que também concordamos – “que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 48), daí porque devemos nos deslocar a campo, sempre que for necessário. Por isso decidimos adotar tal procedimento ao estudar uma turma de quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belém, encaminhamo-nos para o lócus de pesquisa, tentando entender como funciona o cotidiano da escola e seus atores.

Homi Bhabha (2014, p. 36 [grifos do autor]) apresenta compreensão semelhante em relação à apreensão do comportamento humano, principalmente em estado crítico, quando estabelece que “(...) Como criaturas literárias e animais políticos, devemos nos preocupar com a compreensão da raça humana e do mundo social como um momento em que *algo está fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização*”. Nosso comportamento deve ser esperançoso e buscar sempre saídas aos dramas que ocorrem na sociedade como é o caso do preconceito contra as sociedades indígenas no Brasil.

A investigação qualitativa centra-se em um “paradigma interpretativo que tem como suporte o idealismo de Kant, admitindo não existir uma só interpretação (objetiva) da realidade, mas

sim tantas interpretações da realidade quantos os investigadores que a procurem interpretar” (R. M. C. Afonso, 2016, p. 218). Ela possibilita à ciência uma nova percepção sobre um tema ou problema vivido pela sociedade, ampliando sua visão com informações e conceitos renovados e permitindo novas “interpretações mais amplas das relações humanas” (Yin, 2016, p. 100). O problema do preconceito que enfrentamos nesta nação é o mais velho de nossa história, tendo nascido no momento em que aportaram as caravelas portuguesas na costa brasileira. Estudá-lo e procurar compreendê-lo, buscando saídas para minorá-lo é um grande desafio mas que não pode deixar de ser enfrentado.

5.4 Os procedimentos e fases da investigação

Nosso trabalho enquadra-se no método indutivo, compreendendo “a observação e a experimentação dos fenômenos estudados” (M. M. de Oliveira, 2012, p. 50). Indo do pessoal ao global, ou “de baixo para cima”, a indução é o método por excelência da investigação qualitativa, isto é, “na qual processos ou eventos específicos guiam o desenvolvimento de conceitos mais amplos” (Yin, 2016, p. 18), a partir do individual, com destino à generalização como resultado da investigação e da coleta de informações particulares (Gil, 2008).

De natureza qualitativa, a pesquisa em tela foi composta de onze fases: (a) revisão bibliográfica – que perpassa todas as fases do trajeto; (b) elaboração das entrevistas semiestruturadas (I); (c) validação das entrevistas semiestruturadas (I); (d) aplicação de entrevistas semiestruturadas (I); (e) elaboração das dez oficinas; (f) avaliação das dez oficinas pela orientadora; (g) realização de dez oficinas, junto à observação dos sujeitos em seu ambiente natural, no caso a sala de aula; (h) elaboração de novas entrevistas semiestruturadas (II); (i) validação das entrevistas semiestruturadas (II); (j) nova aplicação de entrevistas semiestruturadas (II) e (k) análise dos dados.

Antes de iniciar tais trabalhos, compareci e apresentei-me à escola Bem Querer para expor minha intenção de trabalho à sua equipe gestora, junto com os objetivos de minha pesquisa. No dia 03/02/2017, às sete e meia da manhã, fiz minha apresentação aos alunos do quarto ano do ensino fundamental e observei que eles houveram-se bem receptivos. O primeiro contato foi positivo, a maioria olhou com interesse a investigadora-professora, principalmente os alunos sentados à frente. Olhavam para esta e escutavam com simpatia, atentos, os olhinhos

brilhando, sorrindo.

Quando revelei que as aulas seriam em um dia na semana, somente às sextas-feiras, ouvi deles em uníssono: – Ahhhh!..., como se fossem querer mais aulas também nos outros dias da semana. Imaginaram, certamente, tratar-se de novidade, coisa que dificilmente acontece na rotina da sala de aula. Falei-lhes que iria fazer com eles várias atividades, tais como: dobradura de papel, palavrinhas cruzadas, caça-palavras, histórias em quadrinhos, desenhos, brincadeiras... Enfim, disse-lhes que iria trabalhar com historinhas infantis indígenas e percebi certa atmosfera de curiosidade.

Após essas primeiras palavras, pedi-lhes que escrevessem seus nomes, somente o prenome, em um pequeno papel colorido que lhes entreguei. Naquele dia, vieram à aula apenas dezoito alunos. Faltaram 10, o que lamentei. A turma tem 28 alunos matriculados. Deduzi logo que a turma enfrentava um problema: as faltas de alunos. Nosso interesse era pesquisar a origem e significado de seus nomes a ver se havia algum antropônimo de origem indígena. Não havia. Todos eram de origem latina, grega, hebraica, germânica ou de outras mais. Tal fato pode endossar o apagamento em nós reportado por Orlandi (2008) que a cultura indígena sofreu e sofre. Mesmo assim, percebi, ao primeiro contato, que poderia fazer um trabalho profícuo com tais crianças.

Quando, ainda na dissertação de mestrado, entrevistava adolescentes do segundo ano do ensino médio de uma escola de Colares, uma ilha no Pará, observei que, de vez em quando, cabecinhas desejosas de crianças surgiam se esticando sorrateiramente pela janela da sala para ver o que estava acontecendo. Elas demonstravam com isso uma grande vontade de participar de nosso trabalho e de serem ouvidas. Lembro-me de que muito senti por não poder ouvi-las e incluí-las em minha pesquisa. Tive de falar-lhes depois que em uma próxima oportunidade, iria ouvi-las.

Mas não pude voltar a Colares para entrevistar minhas crianças. Elas agora nem são mais crianças, e sim já adolescentes, uma vez que devem ter, mais ou menos, uns quatorze anos, se naquela época tinham aproximadamente 10 anos. Porém, é como se aquelas crianças, um pouco, estivessem agora comigo, sendo ouvidas, dado o interesse e a motivação que nós encontrávamos nesse momento nos meninos e meninas de Belém. No fundo, as crianças se

assemelham todas e a curiosidade que as acompanha é a mesma que encontramos no/a investigador/a, pelo menos a inicial.

Em sua pesquisa, Campos (2008, p. 38) mostra-nos quão e por que é importante ouvir a criança. Ela lembra que a relação de poder entre adultos e crianças é desigual e que o pesquisador pode obter destas apenas as respostas que os adultos esperam delas, julgadas por eles como *adequadas* e não respostas sinceras, que realmente interessam ao trabalho científico, ou seja, as que espelham o real ponto de vista delas. A pesquisadora recomenda que uma das maneiras de ultrapassarmos as barreiras e distâncias entre ambas as partes consiste em nos conduzirmos a elas como parceiros, falando sobre nós mesmos, mostrando-nos como seres humanos, próximos e companheiros. Falar a mesma língua, eis o segredo.

Utilizamos tal procedimento na apresentação aos alunos. Falei da profissão do professor, do amor por esta desde a infância, do entusiasmo que sinto em lecionar, dos anos de trabalho em sala de aula – que não me parecem demasiado – e do desejo de estar com eles. Sem me colocar como hierarquicamente superior, atitude que aprendemos a assumir com nossos alunos, ajudou a aproximarmos-nos deles, para conquistá-los e, o mais difícil: o constante exercício de colocar-nos em seu lugar, a ponto de eles nos considerarem como uma amiga, nem sempre um desejo difícil de realizar.

O trabalho na escola Bem Querer ocorreu de fevereiro a junho de 2017, com várias visitas introdutórias, inicialmente para participar do planejamento das oficinas, permanecendo no local de estudo para sentir a atmosfera escolar, com a preocupação de “coletar dados de ambiente da vida real” como recomenda Yin (2016, p. 970). Minha apresentação aos alunos ocorreu no dia 03 de fevereiro, o planejamento das oficinas de fevereiro a março, com visitas esporádicas à escola para me ambientar e a primeira entrevista aconteceu em 24 de março.

No início de abril (07/04/2017), aconteceu a primeira oficina, seguida da segunda no dia 20/04/2017; a terceira, dia 27/04/2017; a quarta no dia 05/05/2017; a quinta, em 12/05/2017; a sexta no dia 19/05/2017; a sétima, em 26/05/2017; a oitava no dia 02/06/2017; a nona, em 09/06/2017; a décima e última oficina, no dia 14/06/2017. E, finalmente, a segunda entrevista foi desenvolvida no dia 21/06/2017.

Para a primeira fase da investigação recorreremos a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema

“Educação multicultural e literatura infantil indígena” e, para isso, fizemos leituras de teóricos e de documentos oficiais que regem a escola brasileira – nomeadamente do ensino fundamental como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, da legislação sobre direitos indígenas como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) que rege a obrigatoriedade do ensino em sala de aula da história, literatura, arte e cultura indígenas e ainda de programas governamentais brasileiros como o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE). Faríamos também a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, porém não efetuamos essa análise porque a escola não nos forneceu, embora insistíssemos várias vezes e em muitos momentos diferentes.

O Projeto Político Pedagógico é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996): cada estabelecimento de ensino deverá elaborar uma proposta educativa que dê uma identidade a sua escola. A não elaboração desse importante documento poderia indicar uma falha para com a educação das crianças na escola, de certo modo, prejudicando o bom andamento das atividades na instituição como um todo. Tal ausência denotaria um descaso, podendo trazer consequências negativas, o que constituiria um dos motivos de possível fracasso escolar.

Elaboramos, antecipadamente, o guião de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1) e o enviamos a três especialistas da área de Ciências da Educação da Universidade de Évora para a sua validação. Somente após a aprovação e certificação do guião aplicamos as entrevistas semiestruturadas a dezoito alunos da turma do quarto ano do ensino fundamental da escola Bem Querer em Belém (no estado do Pará, no Brasil) para conhecer a receptividade relativamente à cultura e literatura indígenas desses alunos.

A entrevista semiestruturada apresenta-se “quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência” (Ketele & Rogiers, 1998, p. 21). Esta técnica de recolha de dados constitui-se num recurso privilegiado de pesquisa (Deslandes & Gomes, 2012, p. 65) para averiguar sobre questões que consideramos importantes tanto para educadores como para educandos, pois detecta nuances que o questionário dificilmente captaria em crianças dessa faixa etária.

Após a aplicação das entrevistas, elaboramos o planejamento das dez oficinas que consubstanciaram nossa intervenção em sala de aula. Para tal empreitada, contamos com a leitura de obras da Literatura Infantil de temática indígena e de autores não indígenas, dos livros didáticos empregados nas aulas de português, de demais livros didáticos da quarta série do ensino fundamental, de artigos científicos e ainda de teóricos sobre o assunto em tela. De seguida, enviamos o material – o planejamento das oficinas – para a orientadora verificar e avaliar nosso trabalho para que pudéssemos iniciá-lo imediatamente.

Seguimos, então, para a aplicação das oficinas no locus da pesquisa, nossa tão ansiada intervenção didática. Foram um total dez oficinas realizadas de abril a junho de 2017 pela professora-investigadora⁶². Nelas, tivemos o cuidado de escolher criteriosamente livros de escritores indígenas a exemplo de: Daniel Munduruku (*O saber das avós, As serpentes que roubaram a noite e Maracanã*), Kaká Werá Jecupé (*O buraco da onça, Iauaretê e a anta, O pajé e o ratinho e Iauaretê e o jabuti*), Yaguarê Yamã (*Yaguarãboia, a mulher onça, O fantasma da casa abandonada e Sobre a origem do mundo*).

Além desses, empregamos nas oficinas outros autores não indígenas, que recontam histórias de demais escritores indígenas antigos ou modernos: Ana Maria Machado (*O Veado e a Onça*), Antonio Juraci Siqueira (*O mito da criação dos rios do Marajó*), Clarice Lispector (*O pássaro da sorte*) e Marion Villas Boas (*Jabuti e a anta, Jabuti e a onça*). Organizamos as histórias, de modo que em cada sessão houvesse sempre uma narrativa de autoria indígena para ser lida – e debatida – pelas crianças ou pela professora-investigadora ou ainda contada a elas.

Ao elaborarmos as oficinas, não imaginávamos que elas sofreriam algumas mudanças ao longo do percurso de desenvolvimento das mesmas. Percebemos dificuldades de leitura, interpretação e deparamo-nos com a falta de interesse em resolver pequenos trabalhos que seriam para casa: procurar no dicionário, na Internet, pegar um livro na biblioteca, tarefas que as crianças simplesmente não faziam, ou pela falta de acompanhamento dos pais/responsáveis ou por indiferença delas mesmas. À medida que íamos desenvolvendo os trabalhos didáticos,

⁶² O professor encarregado por essa turma não ministrou as oficinas. Apenas recorri a ele esporadicamente para solicitar informações sobre algum/a discente ou dirimir dúvidas quaisquer fora do horário de aula.

famos também adaptando as tarefas ao contexto atual em sala de aula, burilando-as até seu amadurecimento – na verdade, trata-se de um refinamento, de acordo com um dos pressupostos da *Designe research*.

Utilizaram-se nas oficinas dinâmicas variadas, como contação de histórias, leituras mediadas e dramatizadas, recursos didáticos diversificados (livros variados, aparelho de áudio, vídeo, folhas digitadas com as histórias, fotografias de telas de pintura etc.) que promoveram reflexões acerca da temática indígena e sua cultura diferenciada. Em cada início de oficina, dávamos destaque à leitura – silenciosa ou oral, alternadamente –, feita pela professora-investigadora ou pelas crianças, ou contação de histórias realizada por aquela, tertúlia literária⁶³, seguida por um trabalho de perguntas e respostas, debate, reflexão e concluída com um trabalho manual, criativo e lúdico.

A contação de histórias foi um capítulo à parte, pois para contar precisamos de um talento nem sempre fácil de fazer aflorar em nós. Para tal empreitada, contamos com a experiência de Teresa Colomer (2017, p. 121), que, apoiada em Chambers e Pelegrín, (em obras de 2007 e 1982, respectivamente, citadas pela autora), ensinou-nos a contar as histórias para as crianças, o que nos foi muito proveitoso, facilitando enormemente nosso trabalho e tornando-o mais agradável a elas:

1. Escolher um conto de que gostamos, memorizá-lo, sequenciá-lo.
2. Apropriar-se dos personagens. Pensar na voz que terão, na expressão de seu rosto etc.
3. Memorizar alguma fórmula do começo e do fim, as palavras mágicas, frases e palavras mais pitorescas e bonitas etc.
4. Dar sons ao conto: ensaiar as onomatopeias, vozes de animais, pensar no ritmo, em quando vamos sussurrar ou falar mais alto etc.
5. Pensar em que momentos será solicitada a participação do auditório nas frases repetitivas, onomatopeias, canções, adivinhações etc.

Tais expedientes tornaram-se necessários a todas as nossas sessões a fim de que as atividades fossem eficientes junto às crianças. Primeiro é importante que gostemos das histórias com as quais lidamos em sala de aula, assim seremos mais receptivos a elas e as tornaremos mais receptivas às crianças. Isso implica a apropriação das características de suas personagens tais como imaginar a tonalidade de suas vozes e expressões faciais para imprimir verossimilhança e emoção à trama. Cuidamos até da sonoplastia das histórias: o pio da coruja, os ruídos

⁶³ Consiste numa leitura socializada em que cada aluno lê oralmente uma parte do texto.

noturnos, a canção do uirapuru.

As narrativas selecionadas apresentam beleza tanto em determinadas palavras quando em frases, construções e no conteúdo. As onomatopeias têm seu destaque assim como a poesia contida em determinados arranjos sonoros (aliterações, assonâncias), em repetições que dão um ritmo próprio, nas rimas, formando passagens poéticas e agradáveis a nossos sujeitos. Apenas devemos procurar com atenção e sensibilidade que as encontraremos. Esses vocábulos devem ter um tratamento especial na hora da performance, ditas em tom mais elevado, para dar ênfase, ou quase sussurradas, assim quebramos a monotonia das histórias na hora de narrá-las.

Pretendíamos filmar as oficinas, as entrevistas e fotografar algumas atividades realizadas em sala (os momentos mais ativos dos trabalhos manuais) a fim de ilustrar nosso trabalho com as crianças, porém os pais e/ou responsáveis por estas não nos autorizaram, inviabilizando tais ações. No entanto, isso não prejudicou nosso trabalho, cujas tarefas puderam ser realizadas sem muitas dificuldades ou entraves. Pudemos gravar as vozes dos meninos e meninas nas entrevistas em seus dois estágios – respeitando a vontade dos pais e responsáveis –, para termos a chance de perceber depois determinadas expressões que, no momento da entrevista, nos fugissem.

Para que tivéssemos acesso ao lócus de trabalhos, elaboramos dois requerimentos de autorização: um para a diretora da escola e outro aos pais dos/as alunos/as (Apêndice 2); e nossa penetração na escola aconteceu de modo lento e gradual, com visitas ocasionais, como numa ocasião de reunião de planejamento no início do ano letivo. Tudo era importante para fazer parte das observações, desde a primeira visita à escola. Após o estudo das oficinas junto com as observações de como os alunos recebiam, acompanhavam e reagiram às intervenções (ao conteúdo novo: Literatura Infantil Indígena), passamos à elaboração de novas entrevistas semiestruturadas – com questões diferentes das pertencentes à primeira fase, porém, com o mesmo objetivo geral. Para isso, o trabalho foi feito com igual esmero à primeira etapa das entrevistas, isto é, enviamos-lo antes para os avaliadores, a fim de que validassem com antecedência.

A aplicação de entrevistas semiestruturadas aos alunos na segunda etapa da pesquisa foi

operada normalmente, sendo que, nesse momento, havia faltado uma aluna. Esta costumava faltar às aulas e, quando comparecia, mostrava-se desinteressada pelas tarefas, tendo inclusive não construído a casa de papel logo no início dos trabalhos, na segunda oficina. Trata-se de uma menina com dificuldade de concentração nas atividades de leitura e interpretação, mas que, curiosamente, participa de um grupo lítero-teatral que faz parte de um projeto sob a coordenação da professora responsável pela biblioteca da escola, cujo trabalho envolve diversas crianças.

Finalmente, a análise de dados, na qual investigamos de que modo a intervenção promoveu alguma mudança ou recepção positiva acerca da cultura indígena detectada durante todas as oficinas, comparou as respostas da primeira entrevista com as da segunda. Desse modo, acreditamos contribuir – utilizando a Literatura Indígena como meio privilegiado de conhecimento da cultura desses povos – para uma educação multicultural e consequente aceitação do outro e de sua cultura no panorama nacional.

Para a análise dos dados, contamos com os pressupostos teóricos de Bakhtin (2000), com seus estudos sobre dialogismo para nos possibilitar observar atentamente como as crianças-sujeitos deixam registradas, em seus discursos e também nas entonações, suas marcas individuais; e de Orlandi (2008), que nos ajudaram a perceber não só os discursos enunciados, mas também os vãos dos silêncios nas respostas.

Autores como Orlandi (1995; 2002; 2008), Piaget (2005), Bakhtin (2000), Gomes (2015), Deslandes e Gomes (2012), Charlot (2013), Luciano (2016), Barros (2009), Arena e Lopes (2013), Cabral (2011; 2016), Souza e Castro (2008), Casagrande e Valério (2012), Oliveira e Dias (2017) e outros também nos auxiliaram a desvendar as falas dos respondentes. A linguagem humana é uma construção que liga locutor(es) e interlocutor(es), contexto, compreensão e contexto sócio-histórico, e tal linguagem se nutre de outros discursos anteriores, montando amplas cadeias de significação e ressignificação, daí porque utilizamos tais ideias para pensar as falas de nossos respondentes-crianças.

5.5 A Design Research

Enquadramos nosso estudo no grupo das pesquisas denominadas como investigação-ação, a qual compreende uma busca “de informações sistemáticas com o objetivo de promover

mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 292). Nosso estudo assenta o investigador em uma posição ativa junto a seu contexto de pesquisa e apresenta semelhanças com a *Design research (DR)*, no sentido de realizar experimentações em sala de aula, com objetivo de resolver dificuldades que foram detectadas previamente, utilizando didáticas inovadoras para auxiliar na solução desse problema (Ponte, Carvalho, Mata-Pereira, & Quaresma, 2016).

A *Design Research, Design Experiment, Design Science* ou Investigação Baseada em *Design*, abrange uma gama de investigações que mantêm algumas características comuns desenvolvidas preferencialmente em contexto escolar. Porém, todas elas fogem às didáticas tradicionalistas, lançando mão de artefatos tecnológicos para experimentarem em sala de aula a fim de tornarem a aprendizagem mais eficiente e agradável ao aluno. Em nossa intervenção, empregamos didáticas desde as tradicionais como a roda de leitura (tertúlia literária), as leituras orais e silenciosas quanto as inovadoras: o jogo, o fabrico de artefatos, música e pintura, todas visando à divulgação da cultura indígena, mas a preocupação maior era mostrar a Literatura Infantil Indígena às crianças, como determina a Lei 11.645/2008.

Acerca de leis como essa, Matta, Silva e Boaventura (2014) comprovam que investigadores idôneos confirmaram que, embora já passada mais de uma década da Lei 10.639/03 – a qual impõe o ensino da cultura e história afrodescendentes nas escolas brasileiras –, quase não se percebe evolução nesse campo, pois tal empreitada dependeria de práticas específicas e inovadoras em salas de aula. E o que dizer da Lei 11.645/2008? Daí nossa intervenção ser necessária e urgente.

Este desenho metodológico traz algo inovador, com a intenção de mudança de um paradigma para outro e, no nosso caso, mais sensível às injustiças sociais, utilizando a Literatura Infantil Indígena em sala de aula para sua desconstrução. Pressupondo a intervenção em um contexto com determinado problema, a *DR* detecta-o, compreende-o, colabora na sua reconstrução, visando a uma possível resolução (L. Machado, Freitas Junior, Klein, & Freitas, 2013). Neste tipo de desenho metodológico, identificam-se três fases básicas: preparação da experiência ou planejamento, a experimentação em ambiente próprio e a análise retrospectiva (Cobb, Jackson, & Dunlap, 2014; Carvalho & Ponte, 2016).

Essas três etapas fizeram parte de nossa tese, em razão de primeiro havermos preparado a

experiência a ser realizada em sala de aula, depois termos ido a campo para a intervenção propriamente dita, em dez oficinas, e, em seguida, checamos com os alunos sua eficácia. Em nossas pesquisas sobre a *DR*, observamos que elas se aplicam mais a outros contextos, onde se utilizam determinadas ferramentas ou artefatos (produtos ou suportes) para apoiar e auxiliar na aprendizagem ou buscando alavancá-la. Trata-se de metodologias aplicadas para dificuldades específicas em matemática, física, mas também empregadas em outras disciplinas (Machado et al., 2013; Cobb, Jackson, & Dunlap, 2014; Corrêa, 2015; Mendes, Brocardo, & Oliveira, 2016).

Allan Collins, Diana Joseph e Katerine Bielaczyc (2004, p. 22) reportam como a *DR*, identificada como Pesquisa de Design ou Experimentos de Design, é vasta e diversa. Para tanto, citam dois exemplos muito diferentes entre si, enfatizando como a *DR* pode abordar várias questões essenciais de aprendizagem. Trata-se de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos em escolas de Oakland e de Chicago. No primeiro caso, os tópicos de aprendizagem na área de Biologia e Ecologia eram estudados em níveis cada vez mais avançados, com trabalhos de leitura e interpretação de texto e em metodologias a promover multiplicidade de interesses dos alunos, de acordo com seus talentos a fim de enriquecer o conhecimento ao mesmo tempo da comunidade, dos alunos e da sala de aula.

O segundo projeto de *DR*, que é ilustrado pelos autores (Collins et al., 2004, p. 29) e denominado “*passion school*”, *escola da paixão* pela autora⁶⁴, foi idealizado para desenvolver uma educação extensiva e progressiva, que usasse os interesses de aprendizagem a fim de conduzir o trabalho em objetivos sérios de aprendizagem. Apresentou os seguintes princípios, a saber: os alunos escolheriam e elaborariam seu currículo a partir de seus interesses; aprenderiam através do envolvimento ativo em trabalhos significativos, interagindo com profissionais especializados e com os próprios colegas mais adiantados; e desenvolveriam seu estudo aprendendo a lidar com ideias importantes, incluindo as competências essenciais definidas pelos especialistas, com base nos padrões educacionais estaduais e em nível nacional.

Nossa problematização residiu em um tema completamente diferente dos usuais encontrados

⁶⁴ A autora do projeto é Diana Joseph, professora da Universidade de Chicago.

nos trabalhos de *DR* pesquisados por nós. Em meio a um país tão extenso e complexo como o Brasil, deparamo-nos com um drama existente há mais de cinco séculos, que nos inquieta pois vemos, dia após dia, injustiças grassarem nos mais diferentes contextos. Trata-se do preconceito racial ou racismo, o qual inclui alguns tipos de discriminação econômico-social-cultural tão comum nesta nação e que identificamos contra as sociedades indígenas.

Num mundo globalizado, dia após dia, as situações de preconceito ganham mais relevo na mídia, os países convivem com a chegada de legiões de refugiados e eis hoje o nosso grande desafio: aprender a conviver com o outro, em sociedades cada vez mais multiculturais. No contexto nacional, faz-se necessário olhar com sensibilidade a situação dos índios brasileiros, conhecermos sua história, cultura e literatura, aceitando-as. Torna-se imprescindível conviver com eles e não apenas tolerá-los, mas vê-los como seres humanos com direitos iguais aos nossos. Contrapondo o pensamento de viés neoliberal, tendente a homogeneizar as culturas, alienar as pessoas, eliminar as minorias e as diferenças em nome da globalização, acreditamos que uma das missões da escola hoje seja trazer a questão indígena para dentro dela e enfrentá-la.

Isabela Ramos (2013) construiu um trabalho seguindo a metodologia da *Design research*, denominada por ela de *Design-Based Research*, com alunos de uma escola pública de ensino fundamental de Salvador, no Brasil. Ela construiu um jogo RPG (*Role-Playing Game*, em português: Jogo de Interpretação de Personagens) para trabalhar a questão da cidadania com essas crianças. Das investigações e artigos publicados e por nós pesquisados, todos utilizam artefatos das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) como *hardware* (ferramentas), *software* (aplicativos), celulares, jogos etc. para incrementar o ensino em sala de aula, como um artefato de auxílio em casos de dificuldades na aprendizagem. Dos pesquisados, apenas Ramos emprega a tecnologia e a *DR* para colaborar a uma educação cidadã, assim como idealizada por nós em nossa pesquisa.

Lima, Oliveira, Fialho, Deusdara e Barros Neto (2014, p. 11) afirmam que, por meio das ferramentas inovadoras de aprendizagem, a *Design science* ou *Design research* proporciona transformação na vida real, mudando qualitativamente um contexto anterior “indesejável”. E Corrêa (2015, p. 34), baseado em estudos, indica neste desenho metodológico uma vantagem: o discente passa a estudar em outros “ambientes de aprendizagem”, com ferramentas

inovadoras, sendo estimulado a responder a esse *tratamento* de forma mais eficaz e criativa. Há uma grande oportunidade de o ambiente propício influenciar positivamente o aluno-sujeito.

No desenho metodológico da *DR*, o pesquisador não é um mero observador, externo à pesquisa. Ele participa do estudo ativamente, interferindo no contexto da pesquisa, agindo para a transformação qualitativa deste. O investigador primeiro compreende o problema, estuda formas de ajudar a solucioná-lo, prepara a intervenção e ele mesmo a executa. Ao final, avalia todo o processo a fim de verificar se houve alteração (L. Machado et al., 2013).

A diferença entre a *Design research* pura e a aplicada em nossa pesquisa é que, na primeira, ocorrem vários ciclos e microciclos que farão parte de um mapeamento do trabalho e em que ocorrem tantas avaliações quantas forem os ciclos e microciclos de todo o processo desse método. Nossa investigação teve apenas um ciclo, do qual fizeram parte dez oficinas ministradas em uma sala de aula do quarto ano do ensino fundamental. Ela compôs-se de: preparação para a intervenção (planejamento), a intervenção propriamente dita (as oficinas) e avaliação, por isso a classificamos como um tipo assemelhado à *DR*.

5.6 A intervenção didática

Nossa intervenção didática consubstanciou-se em dez oficinas – todas elas realizadas em sala de aula pela professora-investigadora⁶⁵ –, expostas no quadro a seguir, o qual contém o cronograma das atividades:

Cronograma	de	oficinas
Fevereiro 2017		
03/02/2017	Apresentação às crianças	
Março 2017		

⁶⁵ A professora-investigadora não é a professora da turma e não trabalha na escola Bem Querere.

24/03/2017	Entrevista (1ª Parte)	Sexta-feira
Abril 2017		
07/04/2017	1ª Oficina	Sexta-feira
20/04/2017	2ª Oficina	Quinta-feira
27/04/2017	3ª Oficina	Quinta-feira
Mai 2017		
05/05/2017	4ª Oficina	Sexta-feira
12/05/2017	5ª Oficina	Sexta-feira
19/05/2017	6ª Oficina	Sexta-feira
26/05/2017	7ª Oficina	Sexta-feira
Junho 2017		
02/06/2017	8ª Oficina	Sexta-feira
09/06/2017	9ª Oficina	Sexta-feira
14/06/2017	10ª Oficina	Sexta-feira
21/06/2017	Entrevista (2ª Parte)	Quarta-feira

A intervenção foi ministrada todos os dias pela professora-investigadora e de acordo com o calendário escolar, do início de fevereiro à quarta semana de junho de 2017. A sugestão do

professor da turma do quarto ano era que as oficinas fossem realizadas sempre às sextas-feiras, dia considerado mais ameno e já um prenúncio do sábado. Esse dia mostrou-se delicado em alguns aspectos: as crianças tinham mais chances de faltar, devido a viagens motivadas por feriados perpassados durante o período das oficinas: Sexta-feira Santa (14 de abril) e Tiradentes (21 de abril).

Em relação ao professor da turma, cabe destacar que ele se revelou receptivo e acessível para com a professora-investigadora, possibilitando um proveitoso trabalho em sala de aula. A professora-pesquisadora pôde ter liberdade para interagir com as crianças e conhecê-las, sem a interferência do docente responsável pela turma. Quando procurado para possíveis colaborações – fora do momento das oficinas – necessárias ao bom funcionamento da aula como para controle e informações sobre a turma, o professor mostrou-se sempre solícito, auxiliando a professora-investigadora em muitas situações.

Optamos pelo termo oficina, em vez de simplesmente aula, pela intenção de propormos atividades práticas que exigissem a participação **ativa** e **criativa** dos alunos. Na oficina, há sempre uma maior atuação inventiva da criança, criando algo sozinha ou com a colaboração do(s) colega(s), em experimentações práticas, seguindo a um dos pressupostos de Vygotsky (Antunes, 2010b). As oficinas ocorreram com dinâmicas como: jogo (indígena) de estratégia: Adugo (com as regras do mesmo); construção de uma casinha de papel (colagem), de um maracá (espécie de chocalho); criação de um minidicionário indígena (tarefa feita em casa), de uma história em quadrinhos e de uma charge, ambas com personagens protagonistas indígenas; papiroflexia ou dobraduras de papel, entretenimento praticado pela etnia Caripuna⁶⁶; caça-palavras e palavrinhas cruzadas com vocábulos indígenas; modelagem de pote (ou outro objeto da cultura indígena) em massinha; canto de uma canção guarani ao som de instrumentos indígenas variados; fabrico de colar colorido indígena; pintura facial com motivos indígenas; áudio e vídeo de um desenho animado relacionado com a história lida. Tarefas tais, de modo que em cada oficina, além de termos sempre uma história de autoria

⁶⁶ A papiroflexia ou origami, antiga arte na qual os japoneses tornaram-se *experts*, é feita pelos Caripuna, dobrando-se as folhas de inajá, certa palmeira nativa do Pará.

indígena, houvesse também uma ou duas atividades que fossem realizadas pelos próprios alunos.

A intervenção didática enquadra-se como um dos perfis da investigação-ação e, portanto, do *Design research*. Ela ressalta a participação do investigador e dos sujeitos de modo ativo, em colaboração conjunta (Yin, 2016). As pesquisas ativas têm como disposição elucidar fatos com o principal objetivo de direcionar as práticas em contextos palpáveis e, como características comuns, o “interesse manifesto de aprofundar o conhecimento compreensivo de um problema, a fim de orientar a ação de quem procura soluções para este problema”, visando “a inclusão dos sujeitos pesquisados na recolha e análise de informações”, fazendo “uso de técnicas e recursos que favoreçam o desenvolvimento consequente da ação que objetiva superar o problema enfrentado” (Chizzotti, 2014, p. 77).

Para nossa intervenção inspiramo-nos, entre outros autores, em Vygotsky (Antunes, 2010b), por suas ideias de o conhecimento ser construído pelo próprio aluno com a intermediação do professor ajudando-o, e por Sebastián e Gutiérrez (2008, pp. 103–109) e sua proposta de trabalho didático, utilizando os *debates* – os projetos documentais também sugeridos pelos autores não seriam possíveis em tempo tão exíguo: apenas dez sessões – e *aprendizagem cooperativa*, mas sem os seguirmos à risca, porém, adaptando tais metodologias ao contexto brasileiro e à realidade de uma sala de aula com alunos do quarto ano do ensino fundamental. Uma aprendizagem cooperativa, mas não competitiva, pois, segundo Hellmuth Becker e Theodor Adorno (2000), a competição é um dos fatores que levam à barbarização na educação.

James Banks (2006) afirma que pesquisas empregando a intervenção didática para minorar o preconceito racial, em contextos escolares, comprovam que a aplicação de um conjunto de ações afirmativas – o currículo comprometido com a visibilidade das etnias que compõem um país, o uso de recursos diversificados como o livro didático, jogos, músicas e outros – colaboram para uma visão positiva acerca das minorias. Nossa intervenção utilizou tais procedimentos, ambicionando resultados similares e, para isso, buscou o ambiente escolar propício a este empreendimento.

5.7 O *locus da pesquisa*

Desde a antiguidade a humanidade se atém à educação da criança. Platão escreveu três proposições dedicadas ao tema da educação dos mais jovens e, pode-se afirmar, que os gregos inventaram a ideia da escola como instituição escolar, não conforme a concebida hoje, mas ao contrário, muito diferente da escola atual. À época do venerável filósofo, acreditava-se que, na ociosidade, no tempo livre, pessoas civilizadas – entenda-se, pessoas das altas camadas – usavam seu tempo a refletir e, portanto, a aprender, daí porque a palavra escola provém do grego *skholé* indicando tempo livre, ócio, paz; estudo (Postman, 2006; Cámara, Martín & Eguzábal, 2015; Campos & Guimarães, 2016) e, mais tarde, do latim *schola*.

Neste trabalho de pesquisa, houve a opção pela escola pública por ela proporcionar educação acessível a todos, conforme consta no 6º Artigo da Constituição Federal: direito à educação pública e gratuita. Damos preferência por uma escola central de Belém, de fácil acesso e que oferecesse educação básica e ensino fundamental. Silva, Bloise, Bisacchi, Donda e Lima (2017, p. 14) também defendem a pesquisa na escola pública por apresentar diversidade, ser “democrática, que, mesmo com o descaso e o sucateamento que sofre de sucessivos governos”, ainda se mantém na lida por uma educação cidadã, de qualidade e que, por viver uma realidade dura e com imensas desigualdades sociais, está sempre em busca da utopia.

Ao se ater nos ambientes de campo, Yin (2016, p. 100) destaca que estes oportunizam ao investigador qualitativo “a oportunidade de representar culturas, organizações sociais e estilos de vida, a fim de obter conhecimentos possivelmente importantes sobre como as pessoas interagem, enfrentam situações e prosperam”. A escola, como um ambiente plural, igualmente oferece um terreno fértil para este tipo de pesquisa, pois lida com a diversidade socioeconômica e cultural.

A Escola Bem Querido situa-se na Rua Coração, número 100⁶⁷, num bairro central de Belém. Conquistou, em 2015, uma nota considerada boa no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), julgada a melhor avaliação de desempenho de aprendizagens do

⁶⁷ Os nomes da escola/rua/número são fictícios, por recomendação metodológica (Bogdan & Bikle, 2010).

município através da Prova Brasil, um informativo do governo federal para mensurar a qualidade das instituições, ocorrendo de dois em dois anos.

A escola oferece ensino infantil (pré-escola) e fundamental apenas do primeiro ao quinto ano, exercendo sua função em um edifício tombado que completou, em 2017, setenta anos de atividade. Possui 55 funcionários e as seguintes salas: da diretoria, de professores, da secretaria, 6 salas de aula (5 do Ensino Fundamental e 1 do Jardim II), laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, um pequeno *playground*, uma quadra de esportes coberta, cozinha (em que oferece merenda escolar gratuita), refeitório, despensa, almoxarifado, um pátio coberto, três banheiros, um adequado à educação infantil, outro para pessoas com necessidades especiais, e outro com chuveiro.

As salas de aula contêm cerca de 30 alunos cada uma, porém as séries iniciais, com alunos mais novos, possuem número mais reduzido. Inicialmente a turma do quarto ano possuía 28 alunos e, na metade das oficinas, ingressou um aluno novato. Tratava-se de uma criança com necessidade especial, a qual não participou ativamente das atividades das aulas, tendo sido um aluno não assíduo. A primeira entrevista contou com 18 alunos e a segunda apenas com 17, haja vista que uma aluna havia faltado. Embora tivéssemos ido em dois dias diferentes para fazer a entrevista, especialmente por causa dos alunos faltosos, não pudemos concluí-la com a totalidade de discentes. A aluna que havia faltado não era assídua às aulas, estando ausente em quase todas as oficinas, portanto, não foi possível fazer a entrevista com ela.

A biblioteca da escola possui um acervo de mais de 7.000 obras tombadas, em que se incluem livros de diversas áreas, periódicos e grande coleção de Literatura Infantil e Juvenil, tanto indígena quanto de temática indígena. No momento (em 2017), este acervo específico consta de 54 volumes na estante, devidamente catalogados. Porém, verificamos que tais obras não (ou pouco) circulam pelas mãos dos estudantes tampouco dos educadores, o que faz com que reflitamos acerca de tal situação que acaba por recair na obscuridade do tema, sem questionamentos necessários para o enfrentamento do problema indígena em nosso país.

A seguir, identificamos o acervo das obras da Literatura Infantil e Juvenil Indígena – de autoria indígena ou não – da Escola Bem Querer, conforme estudo de Sales e Brígida (2016,

pp. 668, 669 [com modificações]):

AUTOR	Identidade	TÍTULO	PROGRAMA	ANO	EDITORA	Nº Volumes
Munduruku, Daniel	Índio	Kabá Darebu	PNLD 2010 2011 2012	2002	Brinque Book	1
Munduruku, Daniel	Índio	As serpentes que roubaram a noite e outros mitos	Doação e PNBE	2007	Peirópolis	3
Munduruku, Daniel	Índio	As peripécias do Jabuti	SEMEC/SISMUBE	2007	Mercuryo	3
Munduruku, Daniel	Índio	Você lembra pai?	SEMEC/SISMUBE	2003	Global	1
Munduruku, Daniel	Índio	Parece que foi ontem	SEMEC/SISMUBE	2006	Global	1
Munduruku, Daniel	Índio	Karu Tam – o pequeno pajé	PNBE 2014	2013	Edelbra	1
Munduruku, Daniel	Índio	Histórias de índio	Doação	1996	Companhia das letrinhas	1
Kaká Werá Jecupé	Índio	As Fabulosas Fábulas de Iauaretê	PNLD 2010 2011 2012	2007	Peirópolis	1
Kaká Werá Jecupé	Índio	Tupã Tenondé	Doação	2001	Peirópolis	2
Kaká Werá Jecupé	Índio	A terra dos mil povos	Doação	1998	Peirópolis	1
Yguarê Yamã	Índio	Puratig o remo sagrado	PNBE 2005	2001	Peirópolis	2

Yguarê Yamã	Índio	Yguarã boia – a mulher onça	PNBE 2014	2013	LEYA	1
Galdino, Luís	Não índio	Um índio chamado Esperança	PNBE 2008	1997	Nova Alexandria	1
Kara Yã, Sebatião (org.)	Índio	Mitos Arara	SEMEC/SISMUBE	2009	Museu Goeldi	1
Angthichay Pataxó et al	Índio	O Povo pataxó e suas histórias	Biblioteca da Escola	1999	Global	1
Tapajós, Paulinho	Não índio	Amor de índio	?	1999	Record	1
Eboli, Terezinha	Não índio	A lenda da Vitória Régia	Biblioteca da Escola	1997	Ediouro	1
Eboli, Terezinha	Não índio	A lenda da Paxiúba	PNBE 2008	2000	Ediouro	2
Ferreira, João Geraldo Pinto	Não índio	Pena Quebrada (o indiozinho)	PNBE 2005	1999	Formato	1
Torero, José Roberto	Não índio	Naná descobre o céu	PNBE 2005	2005	Objetiva	1
Boas, Marion Villas	Não índio	Estórias de Jabuti	PNBE 2014	2013	Florescer	1
Bag, Mario	Não índio	13 lendas brasileiras	PNBE 2005	2005	Paulinas	1
Arrabal, José	Não índio	O livro das origens	PNBE 2005	2001	Paulinas	1
Costa e Silva,	Não	Lendas do Índio	Doação	2001	Ediouro	1

Alberto da	índio	Brasileiro				
Lispector, Clarice	Não índio	Como nasceram as estrelas	?	1999	ROCCO	1
Boff, Leonardo	Não índio	O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil	?	2001	Salamandra	1
Saueressig, Simone	Não índio	A noite da grande magia branca	?	2007	Cortez	1
Ayala, Walmir	Não índio	Histórias dos índios do Brasil	?	2011	Ediouro	1
Revista Recreio	Não índio	Os índios do Brasil	Doação	2000	Abril Cultural	1
Andrade, Telma Guimarães Castro	Não índio	Uma aldeia perto de casa	?	2000	Atual	1
Seabra, Dulce	Não índio	Curumim Abaré imitando os animais	SEMEC/SISMUBE	2011	Cortez	1
Canton, Katia	Não índio	Lendas de amor dos índios brasileiros	?	1999	DCL	1
Corrêa, Ivania (org.)	Não índio	O céu dos índios Tembé	Planetário	2000	Uepa	2
Araujo, Antoracy Tortolero Araujo	Não índio	Lendas indígenas	SEMEC/SISMUBE	1999	Editora do Brasil	1
Braga, Rubem	Não índio	Carta a El Rey Dom Manuel: versão moderna de Rubem	?	1999	Record	1

		Braga				
Aguiar, Luís Antonio	Não índio	Meu amigo indiozinho	?	2008	Biruta	1
Rennó, Regina	Não índio	500 anos	?	1999	FTD	1
Haibara, Mônica	Não índio	Indiozinhos	?	?	FTD	1
Asturiano, Poliana	Não índio	Três histórias do povo das terras do Brasil	?	1999	FTD	1
Fittipaldi, Ciza	Não índio	A linguagem dos pássaros	?	1986	Melhoramentos	1
Kahn, Marina	Não índio	ABC dos povos indígenas no Brasil	SEMEC/SISMUBE	2011	SM	1
Brito, Iremar	Não índio	Aldeia dos pássaros	?	2001	AGIR	1
Busatto, Cléo	Não índio	Paiquerê – o paraíso Kaingang	SEMEC/SISMUBE	2009	SM	1
Bastos, Ana Claudia	Não índio	Um dia na aldeia brilho do sol	?	2005	Peirópolis	1
Brandão, Toni	Não índio	Tutu o menino índio	?	1996	Melhoramentos	1
Souza, Bela Pinto de	Não índio	Uerê o pequeno guerreiro pauxis	Museu Goeldi	2002	Gráfica	1
TOTAL	-	-	-	-	-	54 vol.

Tais obras acima provinham do acervo de programas extintos atualmente tanto do governo federal, como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como do Sistema Municipal de Biblioteca Escolar (SISMUBE), programa pertencente às escolas municipais de Belém e ainda da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Mas também provêm de doações individuais, da comunidade e de institucionais, a exemplo do Museu Paraense Emilio Goeldi, segundo as autoras (Sales & Brígida, 2016).

Fazer com que tais obras da biblioteca passem a circular entre alunos e professores é um trabalho que deve ser construído num esforço conjunto e contínuo. A escola possuir esse rico acervo já é um bom sinal, mas não é o bastante, precisamos divulgá-lo para que as obras possam transitar verdadeiramente na escola. A Lei 11.645/2008 teve um papel importante nesse quesito, pois o estudo das culturas afrodescendentes e indígenas na escola só reforça a necessidade de apoiar segmentos que fazem parte da nação, mas são esquecidos ou desconhecidos pela maioria.

5.8 Os sujeitos da pesquisa

Na vida de todos nós existe um importante ‘ponto de mutação’ (*turning point*) entre as idades de nove e dez anos. Mais acentuado em alguns e menos acentuado em outros. Neste período, acontece alguma coisa que funciona como um fator determinante no destino futuro daquele ser humano.

(Jörgen Smit)

Nossa pesquisa trata do período da infância e contou, preliminarmente, com 28 alunos no total de matriculados no quarto ano – 14 meninos e 14 meninas –, número esse reduzido para umas 15 ou 16 crianças que realmente frequentavam as oficinas, pois a taxa de assiduidade era baixa, tendo vindo à aula no primeiro dia apenas dezoito alunos. Em determinado momento, em meados das oficinas, passou a frequentá-las um aluno novato, com necessidades especiais, porém muito faltoso. Essa criança, diferentemente das demais, não se envolvia nas tarefas de sala de aula, comportando-se de modo alheio e passivo.

Esses discentes do quarto ano do ensino fundamental da escola pública municipal de Belém

(Pará), sujeitos de nossa pesquisa, apresentam idade de nove, dez anos aproximadamente, período que inicia um processo de mudanças físico-psicológicas e, nessa perspectiva, acreditamos poder sensibilizá-los para a aceitação do Outro. Por estudarem em escola municipal, trata-se de crianças de classe média-baixa que moram ou nas proximidades ou na periferia da capital paraense.

Decidimos entrevistar crianças do quarto ano porque são elas as leitoras dos livros de Literatura Infantil Indígena. Elas os recebem e formam suas representações acerca das histórias lidas, elas gostam ou não, conhecem ou não; formam em sua mente pensamentos sobre os índios e sua cultura. Em suas respostas das entrevistas I e II e nas observações em sala de aula, deixaram perceber, nas entrelinhas ou não, se estavam abertas a uma cultura diferente como a de nossos ameríndios. São crianças com realidades familiares heterogêneas, algumas delas não moram com os pais e sim com avós, fato em que podemos perceber que existe uma certa carência e um não acompanhamento das atividades escolares em casa.

Vasques, Mendes-Castillo, Bousso, Borghi e Sampaio (2014, p. 1017) consideram as crianças como as melhores informantes para uma pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, representam um desafio ao investigador. Seus sentimentos, opiniões e a maneira como se expressam são motivados “pelos contextos físico, social, econômico e político”. Ativas e alegres por natureza, gostam de conversar quando sentem receptividade no investigador e podem proporcionar a este tudo de que precisa, desde que não a pressionemos e lhes ofereçamos confiança. No geral, as crianças pertencentes a nossa investigação apresentaram exatamente esse perfil indicado: alegres e buliçosas.

A forma de a criança se expressar pode variar: em linguagem escrita ou oral, desenhos, canção, gestos, sorrisos e até pelo choro, segundo Vasques et al. (2014). Cabe ao pesquisador saber processar cada *mensagem* recolhida, verbal ou não verbal. Há necessidade de saber lidar com a criança, além de conhecer certas habilidades e procedimentos quando a temos como sujeito a ser investigado. A afetividade é um dos fatores mais importantes e não devemos esquecer que o/a menino/a pode ter dificuldade na hora de se exprimir, contando por isso com a experiência do investigador para ter habilidade para saber penetrar no mundo infantil e conduzir a pesquisa de modo satisfatório para ambos (Vasques et al., 2014).

O quesito afetividade infantil chamou-nos especial atenção, uma vez que as crianças, algumas mais, outras menos, foram-se mostrando a cada dia de oficina mais receptivas e afetuosas, vindo me abraçar e beijar após o fim de cada apresentação em sala. E, na última oficina, percebemos certo apego de duas ou três meninas mais chegadas, a dizer palavras de carinho à professora-investigadora. Pensamos como Vygotsky, ou seja, que a interação entre professor-aluno é de grande importância no contexto escolar (Antunes, 2010b).

O médico e psicólogo russo Lev Vygotsky – e seus seguidores – trouxe extraordinária contribuição à Pedagogia no século XX, que se mantém atual e perfeitamente adequada a nossos estudos com crianças de 9 ou 10 anos de idade. Ao pesquisar o homem e seu cérebro, ele descobriu que não devemos nos ater a simplesmente compreender o comportamento humano, mas ao que se passa nos neurônios e sinapses ocorridos no cérebro. Os progressos relativos à “*aprendizagem significativa, múltiplas inteligências e sobretudo sobre a perspectiva construtivista de aprendizagem e construção de significados pelo aluno*” (Antunes, 2010b, p. 33) [grifos do autor], devem-se a Vygotsky para quem, toda aprendizagem deve incluir necessariamente um ambiente de afetividade do educador para com o educando, reservando-se, é claro, o respeito mútuo.

O cuidado com a criança na escola e no momento de perscrutá-la é referido por Sandra Rhoden (2012) e Karin Campos (2016), que realizaram investigações tendo como sujeitos as crianças. Rhoden (2012) encontrou na literatura dois tipos de pesquisas: aquelas *sobre* crianças e outras *com* crianças. O primeiro caso refere-se aos estudos que levam em conta o que dizem sobre a criança: pais, professores e outros profissionais. Ou seja, trabalhos cuja voz ativa da criança não era levada em consideração. O segundo tipo engloba as pesquisas que buscam ouvir o menino e a menina, dando-lhes voz ativa.

Campos (2016), por outro lado, segue os pressupostos bakhtinianos⁶⁸ e tenta enxergar o mundo pela perspectiva da criança, para entender esse *outro* que é o infante. Quando introduzimos, em nossa investigação, a criança do quarto ano de uma escola de Belém, vemo-

⁶⁸ Bakhtin afirma que ao produzirmos um enunciado, precisamos levar em consideração o nível de compreensão de nosso interlocutor, além de considerar também sua situação social e familiar, pois esses fatores serão determinantes em sua compreensão sobre minha fala e de meu interlocutor.

la como um ser ativo, cujo conhecimento não deve ser negligenciado, pois traz em sua bagagem fortes informações sobre sua realidade vivida, sendo autênticas quando retratam seus pontos de vista, interpretações, sentimentos, concepções e credos, o que coincide com o pensamento de Rhoden (2012). Porém, as autoras chamam a atenção para o inconveniente de adultos que, ao lidar com a criança, tratam-na como simples objeto de trabalho.

Na mesma linha, Faria e Santiago (2016) abordam, em suas pesquisas, as implicações do adultocentrismo sobre as crianças. A postura centrada no adulto consiste em conferir ao/à menino/a de hoje a capacidade de ele/ela se transformar, com o passar do tempo, em um adulto ou adulta, reduzindo esse processo. Porém, rejeita as características próprias dessa faixa etária, enxergando-a tão somente como uma fase passageira, momento de aprendizagem para a criança assimilar conhecimentos tais como o de se integrar ao mundo social.

Pais, professores, adultos de modo geral, encontram alguns entraves quando lidam com as crianças, assim como enfrentam certos obstáculos para levá-las a sério, típicos de uma posição adultocêntrica. O olhar infantil pode refletir várias atitudes, desconfiança, simpatia, inibição..., inclusive buscar no adulto aceitação de suas ações (Bogdan & Biklen, 2010). Em nossa intervenção, percebemos nas atitudes de algumas crianças a tentativa agradar-nos, como se quisessem, no fundo, ser aceitas, esse procedimento é muito comum nas crianças (Piaget, 2005) e, às vezes, até o encontramos no adulto.

A pesquisa científica feita com crianças exige de nós, pesquisadores, uma sutileza ao lidarmos com elas e muita percepção de seu comportamento. Bogdan e Biklen (2010, p. 59) observam que Florio (obra de 1978 citada pelos autores) examinou a maneira de meninos e meninas ingressarem na escola e transformarem-se em outras com o passar do tempo. Tais crianças vão captando do espaço escolar como devem se portar, adquirindo conhecimentos próprios do viver na escola, do lidar-se com o professor e demais colegas de sala. Enfim, a criança oferece e nos revela um mundo, se soubermos abrir os olhos, os ouvidos e apurarmos os demais sentidos para assimilarmos o universo peculiar da pesquisa.

5.9 A recolha de dados

Os quatro métodos mais importantes a uma pesquisa científica são apontados por Ketele e Roegiers (1993): as entrevistas, as observações, os questionários (não empregados em nossa

investigação) e os documentos a serem analisados, todos formando um corpus coerente. Esses autores (1993, p. 164) consideram que tal recolha de dados, quando se propõe a colher “opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos, precisar o seu significado ou ainda atribuir-lhe uma causa”, reflete as “representações” dos sujeitos, as quais podem nos munir de boas informações.

Ao ouvirmos o discurso do investigado, observá-lo em seu ambiente escolar em dias seguidos e colhermos as informações em documentos variados, formamos nosso próprio discurso, apropriando-nos também da teoria que serviu como arcabouço para elaborarmos este estudo. Esses dados colhidos com atenção e zelo constituíram-se, portanto, em três fontes igualmente necessárias e complementares: entrevistas semiestruturadas, observações e documentos.

5.9.1 As entrevistas

A pesquisa com crianças requer mais cautela do que quando trabalhamos com adultos. Antes de iniciarmos tal empreitada, foram necessárias algumas providências. Obtivemos um consentimento por escrito dos pais ou responsáveis pelos meninos e meninas com quem nos deparamos e que tiveram, afinal, grande protagonismo neste estudo empreendido em sala de aula. Maria Malta (Campos, 2008, p. 39) observa que “é preciso cuidado com as informações recolhidas para não expor as crianças e torná-las vulneráveis após ouvi-las”.

Essa precaução no trabalho com menores também é uma recomendação de Yin (2016), para quem todas as ações durante o processo empreendido devem ser *transparentes*. A professora-investigadora portou-se como uma detetive, tentando compreender o lado pessoal do respondente e sua perspectiva (Bogdan & Biklen, 2010), sem forçá-lo ou constrangê-lo, tentando colocar-se em seu lugar. Só deve ser “dito aquilo que se supõe ser aceite no intercâmbio com o outro”, levando-se em conta o *capital cultural* do sujeito (Aires, 2015, p. 35).

Aires (2015) nos lembra da importância do discurso – oral ou escrito – do respondente, que consiste na *matéria-prima* do trabalho qualitativo. Neste tipo de pesquisa, a palavra apresenta especial relevância para registrarmos os dados e depois divulgá-los. Os investigadores qualitativos buscam “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 2010, p.

48).

As entrevistas constituem-se num instrumento de pesquisa privilegiado, pois possibilitam uma aproximação entre investigador e investigado, a fim de que aquele obtenha deste as informações necessárias ao trabalho científico. Elas classificam-se como estruturadas ou dirigidas, semiestruturadas ou semidirigidas e abertas ou livres (Afonso, 2014; Bogdan & Biklen, 2010; Ketele & Roegiers, 1998), de acordo com características específicas. Na primeira, o investigador obedece rigidamente a um roteiro, seguindo-o; na segunda, o respondente tem certa liberdade para acrescentar informações ao roteiro, de acordo com o contexto da entrevista. Na última modalidade, não há um roteiro a seguir, uma vez que entrevistador e entrevistado são livres para tratar do tema e até fugir a ele.

Nossa pesquisa seguiu o tipo 2: entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas, nem tão abertas, tampouco fechadas, permitindo ao entrevistado poder falar livremente, mas não fugindo ao tema proposto (Gil, 2008). Bogdan e Biklen (2010) nos recomendam que criássemos um contexto agradável à entrevista para que nossos entrevistados sentissem-se descontraídos e pudessem colaborar do modo mais desembaraçado e expressivo possível, a fim de alcançarmos os propósitos de nosso trabalho.

O estudo da entrevista exige que retiremos a informação representativa de cada entrevistado por causa de sua precisão (Yin, 2016), o mais fiel possível. Tais cuidados são importantes para que a recolha de dados, através das entrevistas, esteja de acordo com os objetivos da mesma e possa refletir a realidade fidedignamente a fim de que os dados possam ser analisados corretamente. Com a entrevista em boas condições, colhemos as informações diretamente dos sujeitos, assim tivemos uma noção de sua maneira de pensar, de suas concepções, (pre)conceitos, inclinações e interpretações que nos orientassem na construção de novos conceitos de reflexão (Ketele & Roegiers, 1993; Bogdan & Biklen, 2010).

Nossas entrevistas foram classificadas como diacrônicas, ou seja, realizadas em dois momentos diferentes, não em apenas uma vez mas com os mesmos sujeitos da pesquisa (Ketele & Roegiers, 1993). Desse modo, pudemos perceber a evolução dos dados colhidos antes e depois da intervenção na sala de aula, comparando-as em ambos os momentos, com base nas referências teóricas apropriadas ao nosso tema para a devida compreensão, com uma

metodologia assemelhada ao *Design research*.

Vasques et al. (2014, p. 1017) nos expõe que a entrevista, seja empregada como único instrumento, seja conectada a outros, constitui-se como a técnica mais indicada ao trabalho com a criança. Em nossa recolha de informações, precisamos levar em conta que “os dados não são dados, mas sim construídos e, também, a compreender de maneira delicada e tensa que, por trás do dado, ha sempre um rosto, um corpo, um sujeito” (J. P. da Silva, Barbosa, & Kramer, 2008, p. 81). Devemos lembrar que tais informações não são meros números, mas representam seres humanos, com sentimentos e anseios, dúvidas e apreensões que fazem parte de toda e qualquer pessoa.

O guião da **primeira entrevista** apresentou como tema *A Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural*, endereçado a alunos/as do quarto ano do Ensino Fundamental no ano de 2017, com objetivo geral: *Promover a educação multicultural na sala de aula, utilizando a Literatura Infantil Indígena como meio de empatia nos discentes* e objetivos específicos: *Conhecer as atitudes e concepções dos alunos relativamente às populações e culturas indígenas e perceber se a criança se identifica como de origem indígena*.

Dividiu-se nosso guião em quatro blocos: A, B, C e D. O primeiro bloco (A) constituiu-se da *Legitimação da entrevista* e serviu para justificar e incentivar o entrevistado a participar da entrevista. Apresentou os objetivos específicos: apresentar a entrevistadora e a investigação, justificar a entrevista e incentivar o entrevistado. O formulário de entrevistas englobou as ações: informar os entrevistados sobre o trabalho em curso e sua importância; informar à coordenação da escola acerca dos objetivos da entrevista; solicitar a colaboração dos entrevistados; garantir a confidencialidade das informações e o anonimato dos entrevistados; solicitar autorização para gravação de áudio da entrevista; colocar à disposição da escola os resultados da investigação; informar que os resultados da entrevista serão disponibilizados ao entrevistado, a seu pedido; agradecer a ajuda e a colaboração de todos. O bloco teve aproximadamente 10 minutos de duração.

O segundo bloco (B) de questões foi designado *Conhecimento das concepções dos alunos em relação às populações indígenas e à sua cultura*. Obteve como objetivo: conhecer as

concepções dos alunos em relação às populações indígenas e à sua cultura. Apresentou como questões: Você conhece algum/a menino/a indígena?; Quero que descreva o índio para mim (fisicamente, seu jeito, comportamentos, práticas, sua cultura); Você considera que as crianças indígenas são iguais às crianças não indígenas, isto é, elas têm os mesmos direitos que as não indígenas? Por quê?. Este bloco teve duração aproximada de 10 minutos.

O bloco C referiu-se ao *Conhecimento das atitudes dos alunos em relação às populações indígenas e à sua cultura* e dispôs do objetivo específico: conhecer as atitudes dos alunos em relação às sociedades indígenas e à sua cultura, e das questões: Gostaria de convidar uma criança indígena para conhecer sua casa, almoçar com você(s)? Já alguma vez convidou?; Você brincaria com crianças indígenas, se tivesse oportunidade? Gostaria de brincar com elas? Você brincaria de quê?; O que você acha de ter colegas indígenas aqui na escola? Por quê?; E se você, por acaso, fosse estudar em uma escola indígena? Você acha que iria gostar? Por quê?; Você gostaria de conhecer uma aldeia indígena?; Você gostaria de que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês? Por quê?; Se você fosse nascer de novo, gostaria de nascer um/a índio/a? Por quê?; Você acha que tem alguma coisa a aprender com a cultura indígena? (Se sim: – O quê? Se não: – Por quê?). Este bloco durou cerca de 40 minutos.

O bloco seguinte (D), e último, foi designado de *Identificação com a origem indígena* e contou com o objetivo: perceber se a criança se identifica como de origem indígena. Era composto de apenas duas questões: Você tem algum parente (avó, avô...) que tenha origem indígena? Você percebe se tem alguma semelhança física com os índios? Este bloco teve em torno de 10 minutos de duração. As entrevistas perduraram cerca de 70 minutos no total.

O guião da **segunda entrevista** expôs o mesmo tema da primeira parte da pesquisa *A Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural*, para os mesmos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental no ano de 2017 e apresentando idêntico objetivo geral: *Promover a educação multicultural na sala de aula, utilizando a Literatura Infantil Indígena como meio de empatia nos discentes*. Porém, como objetivos específicos diferentes, pois elaborados para serem utilizados após a intervenção: *identificar o nível de conhecimento dos/as alunos/as em relação à cultura indígena e promover a educação multicultural com mais respeito pelo índio e por sua cultura*.

O segundo guião de entrevistas seguiu parcialmente a sistemática do primeiro, isto é, dividiu-se em três blocos: A, B e C. O primeiro bloco (A) designamos também como *Legitimação da entrevista*, obtendo objetivos específicos e formulário de entrevistas idênticos, pois compreendeu a praxe: informar os sujeitos da pesquisa acerca da investigação, da importância desta, à coordenação da escola sobre nossos objetivos; pedir autorização das crianças para gravação de áudio das entrevistas e a colaboração de todos, informar sobre a confidencialidade e o anonimato das informações obtidas e o dos entrevistados e, finalmente, colocarmo-nos à disposição deles para qualquer informação adicional e dos resultados da pesquisa, agradecendo a colaboração das crianças e de toda a escola. Essa primeira etapa durou aproximadamente 10 minutos.

O bloco B foi denominado *Aprofundamento do conhecimento dos alunos em relação à cultura indígena* e seu objetivo: identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação à cultura indígena, reuniu as questões: Há ideias acerca dos índios, como por exemplo, que eles se alimentam de carne humana, que são despidorados ou preguiçosos. O que você acha disso?; Gostou de conhecer algo mais sobre a cultura indígena? Por quê?; Você acha que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?; Você conheceu algum escritor indígena? Qual/Quais seu(s) livro(s)?; Você conheceu alguma história indígena? Qual/Quais?; Que achou da música indígena? Por que acha isso?; Que achou da pintura corporal? Por que acha isso?; Se tivesse que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo que não tenha tido contato com a cultura indígena, o que escolheria?. Este bloco teve duração de uns 10 minutos.

O bloco C foi por nós chamado de *Promoção da educação multicultural com mais respeito pelo índio e por sua cultura* e teve como objetivo específico: promover a educação multicultural com mais respeito pelo índio e por sua cultura. E como questões: Se você fosse viajar ao interior e encontrasse um índio, como você o receberia? Por quê?; O modo de viver indígena é simples, desapegado de bens materiais, sem acúmulo de riquezas e sem ganância. Que acha disso? Por quê?; Os índios costumam lutar por suas terras – que, para eles, é sagrada e sua própria sobrevivência. Você acha que eles estão certos ou errados por lutar por sua terra? Por quê?; Em sua opinião, que medidas o governo ou a sociedade deveriam tomar para preservar a cultura e língua indígenas? Por quê?; Os índios têm sua maneira de pensar: gostam de cuidar da natureza e preservá-la. Para eles, a natureza é sagrada (tem qualidades

superiores; inviolável). Que pensa sobre isso?; Você se lembra de alguma notícia sobre os índios? Que achou dela?; A cultura indígena, assim como a religião indígena, é diferente da cultura e religião não indígenas. Existe uma melhor do que a outra? Por quê?. Este último bloco durou aproximadamente 40 minutos.

Com tais questões encerramos nosso guião de entrevistas (Parte II), mais as da primeira entrevista (Parte I). Desejávamos nos aproximar das crianças do quarto ano para entender como elas pensavam e sentiam acerca dos índios, de suas etnias e culturas tão diversificadas. Nosso desejo inicialmente foi detectar esses aspectos relacionados ao conhecimento que os estudantes tinham sobre o tema e depois, com base nessas informações, trabalhar em sala de aula suas dificuldades e necessidades e, a partir daí, tentar modificar possíveis problemas como discriminações, preconceitos para chegarmos a outro patamar, mais sensível e humanizado.

5.9.2 As observações

Ketele e Roegiers (1993, p. 24) separam o verbo *ob-servar* para chegar à raiz da palavra e conceito: “colocar-se diante de (prefixo “ob”) um objeto simultaneamente como escravo ou servo (primeiro sentido da raiz “serv”) para lhe ser fiel e como senhor para o possuir ou conservar (segundo sentido da raiz “serv”)”. Isso significa que observar algo ou alguém é, curiosamente e segundo a etimologia da palavra, assenhorear-se de algo ou de alguém. De certa forma, quando observamos, levamos conosco um pouco daquilo que examinamos atentamente.

Observar consistiu num procedimento que exigiu de nós concentração, paciência e sensibilidade para selecionarmos o que de maior relevância. Sempre buscando ter os objetivos da investigação claros em mente, organizamo-nos em busca do lócus da pesquisa e das pessoas certas para colher informações exatas sobre tais (Ketele & Roegiers, 1993), além dos demais documentos necessários à nossa busca. Mas, a observação abarcou todo o processo da investigação e não apenas o momento em que nos debruçamos à vista dos sujeitos-alunos do quarto ano.

As observações constituíram-se num importante manancial de estudo e exploração do contexto estudado. Com elas pudemos mirar, admirar, constatar, analisar, especular,

contemplar, presenciar, lembrar, comentar, guardar e refletir, conforme nossos olhos perpassaram e em que nível de sensibilidade descobriam detalhes escamoteados. Numa investigação qualitativa, podemos ter o privilégio de ver nas linhas do rosto e dos gestos de nossos sujeitos observados, nas perguntas, respostas e exclamações feitas por eles nas aulas, nas respostas, em sua maneira de se comportar, enfim, de se expressar.

Na avaliação dos dados colhidos, deve-se enxergar o que há de maior relevância e ir construindo um desenho da investigação, com base em três fundamentos: o caráter fidedigno, a legitimidade – o valor – e a relevância ou representatividade. O primeiro critério diz respeito aos dados fiéis à realidade, recolhidos e registrados com rigor e precisão. O segundo se refere à validade real das informações relevantes ao estudo. O terceiro garante “que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (N. Afonso, 2014, p. 121).

Nossas observações ou notas de campo acerca das oficinas ministradas em sala de aula encontram-se no Apêndice 3. Nelas, fizemos um roteiro de cada dia de oficina, num total de dez observações de cada uma delas, observando algumas atitudes dos alunos e suas contribuições que consideramos pertinentes ao tema da tese. Também elaboramos um plano das oficinas, o qual foi submetido à orientadora para sua aprovação e, apenas após esta providência, pudemos ir a campo para nossa intervenção. Nesse plano, expusemos as leituras, tarefas e demais atividades a serem realizadas nas oficinas.

Um fato curioso ocorreu na época das oficinas mas não no momento em que a investigadora-professora estava na escola Bem Querer: a professora responsável pela biblioteca contou-nos que as crianças do quarto ano só se referiam à professora-investigadora como a “professora de indígenas” ou “professora dos índios” e, segundo a primeira, demonstraram grande interesse às oficinas, o que causou bem-estar em virtude de as crianças estarem gostando das atividades feitas na sala de aula.

5.9.3 Os documentos

O estudo dos documentos constitui uma prática metodológica que pode apresentar formas variadas. Os documentos classificam-se em: escritos, como desenhos feitos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, fotografias; outros documentos oficiais ou não, como leis, referências

norteadoras de práticas pedagógicas; livros didáticos e paradidáticos e outros textos publicados. Tais documentos são importantes e dependerão “da natureza dos documentos a analisar; da quantidade de documentos a analisar; do objecto e da finalidade da investigação” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 37).

Buscamos respostas e pistas em fontes de documentos publicados como a Constituição brasileira de 1988, a lei 11.645/2008; em normas como a BNCC, os PCNs; plano das dez oficinas (Apêndice 4); nos livros didáticos utilizados na sala de aula pelo professor da turma (Apêndice 5); nos desenhos (Anexo 1) dos alunos e alunas feitos em sala de aula. Pretendíamos analisar também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que não foi possível de obter, o que consideramos uma limitação de nossa pesquisa científica. Com a falta desse documento tão fundamental numa instituição de educação, não pudemos verificar o funcionamento da escola, suas metodologias, o currículo, as ações. Houve necessidade de se avaliar todo o material que conseguimos captar, buscando-lhe as pontas a fim de atá-las formando um tecido – nosso texto.

A quarta série do ensino fundamental da escola Bem Querer utiliza dois livros didáticos de nosso interesse em suas práticas cotidianas: **Língua portuguesa**, da Coleção Eu Gosto (de Célia Maria Costa Passos, Zeneide Albuquerque Inocência da Silva) e **Amazônia legal: História e geografia**, 4º ano/5º ano (de Miriam Bianca do Amaral Ribeiro e Domingos Ferreira de Medeiros). Ambos os livros são entregues pela prefeitura de Belém, através da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura). Fizemos um pequeno estudo dessas obras, que estão no Apêndice 5.

5.10 A triangulação

Ao explicar a triangulação, Yin (2016, p. 72) refere-se a esta com o “objetivo de buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição, ou fato que está sendo relatado por um estudo”. Todo o cuidado e empenho empreendido em uma investigação científica é necessário para imprimir-lhe fidedignidade e confiança, reforçando sua validade, postura essa adotada desde o início desta pesquisa, na elaboração dos dois guíões e sua entrega aos especialistas que o analisaram, aprovando-o em seguida.

Por tratar-se de um estudo de natureza qualitativa e naturalista, a questão do rigor deve ser

levada em conta para que os resultados obtidos não sofram influências negativas ou adulterações. Ao fazer nossa análise, buscamos não só nas entrevistas especializadas, mas também em nossas observações e no estudo dos documentos em livros, artigos científicos, teses, entrevistas, leis, normas etc., material sólido para elaborarmos um quadro teórico harmonioso com nossas ideias e montarmos este trabalho. Uma gama de informações variadas foi importante para que umas completassem as outras (Ketele & Roegiers, 1998) e pudéssemos fazer, ao final do trabalho, a triangulação para obtermos um quadro o mais fidedigno possível, comprovado e comprovável.

Coutinho (2008, p. 9), baseada em seus estudos, conceitua a triangulação “como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversificados susceptíveis de ‘constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação’ ”. Foi necessário unir dados de fontes teóricas confiáveis, perspectivas variadas que nos fossem possíveis abarcar para uma compreensão exata do que analisamos, não correndo risco de nos equivocarmos.

Autores a exemplo de Paiva Júnior, Leão e Mello (2011) retratam a triangulação como técnica para validação de uma investigação científica, a qual reúne métodos vários e o tratamento das informações obtidas acerca de dado fenômeno; já Figaro (2014) analisa na triangulação uma estratégia capaz de imprimir ao trabalho científico, coesão e coerência; enquanto que Moreira e Rosa (2016, p. 24) a veem constituindo “uma resposta holística à questão da fidedignidade e da validade dos estudos interpretativos”, conforme analisamos em material antes e durante o processo desta pesquisa.

Borrvalho, Fialho e Cid (2015, p. 62) referem-se a um trabalho concretizado em escolas portuguesas, que tem uma relação mais próxima com o empreendido nesta nossa pesquisa, pois aludem à triangulação de dados originários de observações e de entrevistas: “Estas narrativas foram construídas a partir de uma forte triangulação dos dados oriundos das observações de aulas e das entrevistas”. Nossa investigação também recolheu dados a partir de entrevistas semiestruturadas em dois momentos diferentes, bem como observações da professora-investigadora concebidas durante as dez oficinas. Tal trabalho minucioso resulta de intensa e cuidadosa dedicação que se pauta e fundamenta principalmente na questão ética, como a tratada a seguir.

5.11 A questão ética na pesquisa científica

Para se construir credibilidade e confiabilidade num trabalho científico é necessário descrever todo o processo da investigação juntamente com os dados, de modo mais fidedigno possível e essa confiança se alcança seguindo algumas regras imprescindíveis ao código de ética. Para se preservar “a integridade da pesquisa, pesquisadores educacionais devem justificar suas conclusões adequadamente de um modo compatível com as normas de suas perspectivas teóricas e metodológicas” (Yin, 2016, p. 35).

Nossas oficinas, ao contrário do que idealizamos, não puderam ser videogravadas, uma vez que os pais ou responsáveis pelos alunos não as autorizaram, permitindo apenas que procedêssemos às entrevistas com tais crianças e gravar as vozes. Também não pudemos fotografar as crianças nem durante as atividades nem em qualquer outro momento da pesquisa. No decorrer das oficinas, procedemos às observações para detectar percepções e sentimentos dos alunos, relativamente à cultura e Literaturas Indígenas bem como para verificarmos suas reações quando, por exemplo, íamos mostrando às crianças objetos da cultura indígena, canções, instrumentos musicais, a culinária e o que mais nos era importante: a Literatura Indígena.

Os procedimentos, um a um, foram, antecipadamente, elaborados com as devidas autorizações (Apêndice 2), primeiramente da diretora da escola e depois dos pais dos alunos ou responsáveis, obedecendo aos pressupostos éticos de praxe, pois tratava-se de uma pesquisa científica concebida e realizada com crianças, menores de idade, sujeitos para quem devemos ter o devido cuidado e respeito. As autorizações referiam-se às entrevistas, pois a intervenção utilizou-se da literatura e cultura indígenas, o que é previsto pela Lei 11.645/2008, não havendo, portanto, necessidade para licença de trabalho em sala.

Todo e qualquer estudo elaborado que envolva seres humanos, independentemente de idade, precisa ser realizado com atenção, zelo e respeito a eles, para não melindrá-los e demandando autorização prévia dos envolvidos. As pessoas são bem distintas umas das outras, respondem diferentemente em cada situação e nós, não as conhecendo profundamente, poderemos nos surpreender com suas reações. Devemos fazer o que tiver a nosso alcance para proteger os sujeitos de nossa investigação.

A diretora, figura hierarquicamente de maior autoridade da escola, os pais e/ou mães dos/as alunos/as, os próprios discentes e o professor da turma autorizaram o trabalho de pesquisa na turma do quarto ano do ensino fundamental. A primeira e os/as pais/mães ou responsáveis pelos estudantes o fizeram em formato de documento escrito, assinado e datado (Apêndice 2). Às crianças e ao professor da turma não houve necessidade deste expediente, uma vez que nos bastaria sua aprovação e aquiescência.

Nossa expectativa era que a intervenção empreendida por nós na escola pudesse surtir algum efeito benéfico nas crianças, que elas pudessem sair, após o término das dez oficinas, mais conscientes de que os seres humanos são todos iguais, devendo, pois, ser respeitados. Nós também saímos delas diferentes do que entramos. Marx considerava que o homem que penetra num rio em dois momentos, na segunda vez já é um homem diferente porque se trata de outro tempo, assim como as águas do rio são outras. A essência do homem é a mesma, mas suas experiências o tornaram diferente do que era antes (Konder, 2008). Até nossas células estão sendo constantemente mudadas em nosso corpo, substituídas por outras mais novas (Antunes, 2010a). Viver é mudar dialética e continuamente.

Capítulo 6 - A análise de dados

Buscamos na linguista Eni Orlandi (1995; 2002; 2008) e também no antropólogo Mércio Gomes (2015) e, em outros estudiosos, alguns subsídios teóricos para analisar as falas dos alunos entrevistados, levando em consideração o tema desta tese. Uma vez que compactuamos com a visão da linguagem como produto do social e percebermos alguns desses fenômenos nos discursos recolhidos em nossos sujeitos, tais autores renomados nos auxiliaram na terminologia desse campo, a fim de desvendarmos características subliminares, que não são aparentes nesses discursos.

Gomes (2010, p. 67) declara que a ciência chamada “Linguística nos mostra que os dados são palavras, que as palavras são polissêmicas e mutáveis, que elas são ditas com intenções claras ou obscuras e recebidas por um sujeito com ideias próprias e igualmente com intenções específicas a ele”. Em nosso trabalho, observamos o quanto os vocábulos podem adquirir sentidos variados, a exemplo de “socar”, “espécie”, e “moreno”, empregados pelos entrevistados ao descrever o índio, às vezes com sentido eufemístico ou metafórico, dependendo do desejo das crianças de se fazerem entender.

No contexto da linguagem como uma construção social, Arena e Lopes (2013, p. 1150), ao tratar das personagens negras na Literatura Infantil como protagonistas, concebem, baseados em pressupostos bakhtinianos, que tanto a *palavra* quanto a *enunciação* são inevitavelmente impregnadas de ideologias reinantes, refletindo na consolidação de certos valores europeizados e, por outro lado, “consolidam estereótipos a respeito da população e da criança negra no interior da escola”, e estenderíamos para a criança não-branca.

Dividimos nossas entrevistas com alunos do quarto ano do ensino fundamental em duas partes: uma ocorrida antes das oficinas e outra logo após tais atividades concluídas em sala de aula. Houve alguma mudança operada se compararmos ambas as partes das entrevistas. A primeira mostra crianças com um grande desconhecimento acerca da cultura e literatura bem como do ameríndio brasileiro, enquanto que na segunda entrevista, encontramos-las, pelo menos, com mais informações retiradas principalmente das histórias da Literatura Infantil Indígena – inclusive poemas –, mas também de fontes como: jogos, canções, instrumentos musicais, vocabulário de línguas indígenas, adereços, imagens, telas de pinturas e outras mais.

Eis a análise das entrevistas.

6.1 A primeira entrevista

Após a legitimação da entrevista, com sua justificação, incentivo aos entrevistados e cientes do tema “A Literatura Infantil Indígena como meio de promoção da educação multicultural”, e dos objetivos específicos da primeira parte da entrevista: “identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação à cultura indígena e promover a educação multicultural na sala de aula, com mais respeito pelo indígena e sua cultura”, empreendemos a entrevista semiestruturada com alunos do quarto ano do ensino fundamental numa escola de Belém.

A primeira entrevista encontrou as crianças ainda tímidas e lacônicas, afinal era praticamente nosso primeiro contato – o primeiro fora no dia de minha apresentação a elas. Nele, procuramos ser empáticos com elas, pois teríamos pela frente uma jornada de dez oficinas com a turma e mais a segunda entrevista. Desejávamos, portanto, obter delas o melhor resultado possível para que nosso trabalho pudesse frutificar satisfatoriamente. A pesquisa com a criança é diferente de uma elaborada com adolescentes ou com adultos. Estes têm mais facilidade em se expressar e compreender as questões propostas, enquanto para aquela, precisamos de mais habilidade para nos fazermos entender e de não fatigá-la.

No entanto, alertam-nos Souza e Castro (2008, p. 63), é necessário ter cuidado para não tomar a fala dos entrevistados como evidência nela própria. Devemos, portanto, considerá-la como uma construção social complexa que depende de outros discursos já captados por eles e que constituem sua cultura por serem ouvidos e repetidos ininterruptamente. Tais enunciados, ou “textos culturais” na expressão dos autores, dependem de cada interlocutor, de seu gênero, idade, etnia e situação social.

Charlot (2013, p. 160) explana sobre a representação social da criança, no capítulo “A ideia da infância” de seu livro. Esta constitui-se como um indivíduo a um só tempo bom e mau e sobretudo sincera: “é espontânea, direta, franca; exprime seus desejos e opiniões sem os desvios de conveniência, as formas de polidez, as nuances afetivas que caracterizam o adulto”. Essas características, apontadas por esse autor, puderam ser observadas durante as entrevistas com nossos sujeitos de pesquisa.

A idade dos participantes de nossa pesquisa constitui-se num momento de certa imaturidade no quesito abstração, com algumas dificuldades de interpretação, mas que ponderamos ter possibilidade de ultrapassar, utilizando entrevistas ao invés de questionários, considerados mais adequados a essa faixa de idade. Hermann Koepke (2014, p. 26) entende que a habilidade de uma criança de nove anos para a abstração sobre certos temas complexos ainda não se encontra devidamente desenvolvida, por isso nossa atenção foi redobrada.

Outro aspecto a considerar foi o contexto de nossa entrevista: a escola. Orlandi nos adverte para esse importante aspecto, pois desejávamos recolher informações para compormos nosso trabalho em que deveríamos ter o máximo de respeito por nossos ouvintes. A autora (Orlandi, 2002, p. 30) revela “que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”. Os sentidos de nossas palavras sofrem influência das mais variadas circunstâncias nos afetando objetiva e subjetivamente.

As situações reais vividas nas entrevistas nos remeteram às palavras de Bakhtin (2000, p. 318), que: “em todo enunciado, (...) levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade”, como pudemos comprovar não apenas durante as entrevistas (patentes nas falas de B: “Acho que eles [os índios] são *um pouco* preguiçosos” e de Q: “Eu *até* o trataria bem”), mas também nas observações das oficinas e nas próprias oficinas.

Para nossa entrevista, utilizamos um código identificando cada respondente com uma letra do alfabeto, conforme a ordem das respostas, de A a Q, afinal eram dezessete ao todo. Dividimos suas respostas em blocos, de acordo com as categorias encontradas, seguindo os objetivos da tese: Conhecer as atitudes e concepções dos alunos relativamente às populações e culturas indígenas e perceber se a criança se identificou como de origem indígena. Ficamos, portanto, com três partes: 1) Conhecimento das **concepções** dos alunos em relação às populações indígenas e a sua cultura; 2) Identificação deles com a **origem** indígena; e 3) Conhecimento das **atitudes** dos alunos em relação às populações indígenas e a sua cultura.

Na primeira categoria – concepções – identificamos três perguntas:

1. Você conhece algum/a menino/a indígena?

2. Quero que você descreva o índio para mim.

11. Você considera que as crianças indígenas são iguais às crianças não indígenas, isto é, elas têm os mesmos direitos?

Para tais questões, nosso objetivo era saber se o entrevistado conhecia alguma criança indígena e que descrevesse o índio, fisicamente, bem como a seu jeito de ser, o comportamento, suas práticas, enfim, a cultura indígena, a fim de identificarmos alguma receptividade da parte do respondente. Embora não o conheça, as crianças têm em mente uma representação acerca do nativo, que faz parte de seu imaginário sociocultural. Indagações como essas três detectariam possíveis estereótipos em suas respostas.

Quanto ao conhecimento sobre o indígena – identificado na primeira questão **Você conhece algum menino ou menina indígena?**, dos dezessete alunos inquiridos: A, B, C, E, F, G, H, I, J, K, L, M e P responderam “não”, num total de treze, e apenas quatro conheciam: D (“Conheço. O nome dela é Maiane. Ela tem 7 anos. Gosta de brincar e fazer várias coisas.”), N (“Já, já conheci quando eu ia pra Mosqueiro no trem que a gente foi. Tinha uma menina lá, aí ela era minha amiga, ela também 'tava indo pra Mosqueiro. Ela era indígena, a gente começou a brincar”), O (“Já conheci. Uma lá em Benevides⁶⁹”) e Q (“Conheço. É lá da minha rua da minha casa. Tem um índio... Esse índio é... Esqueci... Ele é muito legal. Ele é bom com a gente. Quando ele tem as coisas ele dá, quando a gente tem, a gente dá. Ele é legal comigo e com toda a minha família”). A maioria, portanto, não conhecia nenhuma criança indígena, comprovando a conjectura de que nossa sociedade tem pouco ou nenhum contato com a cultura e/ou com etnias indígenas, o que dificulta o conhecimento sobre as mesmas.

O desconhecimento oportuniza e cristaliza o preconceito, porque é fruto de ideias preconcebidas que, muitas vezes, são formadas na própria escola, daí a necessidade de fazermos intervenções como a que se consubstanciou em dez oficinas na sala de aula da escola Bem Querere, e da necessidade da Lei 11645/2008 ser realmente efetivada. Munduruku (2013) destaca a importância de conhecermos, no ambiente escolar, nossa cultura original, nossa história e geografia a fim de evitarmos preconceitos.

⁶⁹ Certo município do Pará.

Torna-se difícil para alguém, ainda mais para uma criança, descrever o indígena – um “outro” – sem conhecê-lo. Em situações como tais, recorre-se a estereótipos e ao imaginário social para responder a questões, a exemplo da segunda: **Quero que você descreva o índio para mim**, pois não temos um conceito formado sobre ele, dado o conhecimento parco ou mesmo inexistente. Embora com esse quadro, buscamos resquícios de representações que pudessem nos dar um retrato da situação inicial, antes das oficinas, para, num segundo momento, podermos checar se houve alguma mudança de perspectiva.

Do total de respondentes a essa pergunta, muitos indicaram clichês em suas respostas, como andar nus ou usar penas para cobrir o corpo:

“É negro e usa... sem camisa, sem *short*, e usa umas folhas pra se vestir. É isso” (C);

“Ele usa aqueles chapéus de pena, às vezes as mulheres usam aquelas saias, (...) assim, em cima dos seios. Tem aquelas tigelas [cuias em] que eles comem as coisas. ... tem alguns índios que usam aquele negócio no braço” (F);

“Ele é pelado [nu], mas ele usa... ele caça na floresta, ele mora numa aldeia. E ele tem uma família”; (J)

“É... Sem roupa... pintado. Só.” (G);

“Ele... tem um negócio na cabeça, bem aqui assim [gesto], que tem pena, parece uma tiara. (...) Tem uns índios que ficam bem aqui assim, com umas sainhas (...) parece que é palha e... eles usam umas armas... umas flechas. Eles molham o dedo com uma cuia (...) Quando eles têm comida eles comem, quando eles não têm, eles comem eles mesmos. O olho deles *são* pretos, tem alguns que são castanhos (...) ele tem o cabelo preto, a cor deles é morenas, bem morena...” (K);

“O olho dele é preto, ele é moreno, ele usa tatuagem e usa tipo uma roupa de palha e... ele tem um chapéu que tem uma pena. O cabelo dele é assim, preto. Ele é moreno” (M);

“Ele usa uma roupa... Não sei... Muito eu não sei. Vermelho. O olho azul. ...Aquelas peninhas vermelhas” (O);

“Ele é preto e... Ele não tem roupa [nu]. Tem um negócio aqui grandão” (P).

Nossos emissores também apresentaram a criança indígena sob uma perspectiva “romântica”, como se fossem livres para fazerem tudo o que quisessem:

“É legal. A pessoa pode fazer tudo que ela quer. Os olhos são diferentes da minha mãe” (D);

“São livres na vida deles, eles podem fazer o que eles quiserem. Depende do índio, tem uns que são moreno, tem outros que são brancos, tem uns que são pardos. Os cabelos são pretos, loiros, os olhos podem ser azuis, verdes, marrom, preto, castanho” (H).

Alguns mostraram desconhecimento sobre o índio, classificando-o como negro ou com características da etnia africana:

“É negro e usa... sem camisa, sem *short*, e usa umas folhas pra se vestir” (C);

“Acho que ele é negro, olho preto, tipo enroladinho...” (E);

“Ele é preto e...” (P).

Outros ainda foram mais longe, apresentando-o com traços europeus:

“Os cabelos são pretos, loiros, os olhos podem ser azuis, verdes, marrom, preto, castanho” (H);

“Ele usa uma roupa... Não sei... Muito eu não sei. Vermelho. O olho azul” (O).

Ou mesmo confusos em relação à cultura indígena:

“O olho dele é preto, ele é moreno, ele usa tatuagem⁷⁰ (M);

“Só usa uma saia. Hum... Tipo uma saia, um... se risca e vive na floresta” (L).

Um sequer sabe que vive na região amazônica: “Um dia eu já fui lá na Amazônia” (E) e outro fugiu à pergunta, o que evoca Piaget (2005), quando identifica o comportamento de determinadas crianças durante entrevistas. Apenas um fugiu ao estereótipo: “Ela sempre tinha trancinhas, tinha um vestido roxo, pulseiras assim... [gesto] que ela sabia fazer, e cordão. O olho dela era castanho, a cor era morena e... o cabelo dela era castanho misturado com preto” (N).

Investigava-se, nesse bloco, se o aluno conhecia alguns aspectos da cultura indígena, porém, repito, levando-se em conta que ainda não havíamos realizado as oficinas. Orlandi (2008, p. 20) analisa os discursos que conceituam o brasileiro e que estão em nosso imaginário, repetidos incessantemente, o que captamos nas falas das crianças em respostas ervadas de clichês como o que se refere à nudez indígena, já que se trata de tabu ou não, dependendo do *ethos* de determinada sociedade. Ao aludirmos à “normalidade” do índio, o que vemos na resposta: “Não sei... Ele é normal, só que ele... é de outro jeito. Ele pensa diferente” (I), como

⁷⁰ O aluno designou o grafismo indígena como “tatuagem”.

se não fosse uma pessoa normal⁷¹, comum, como as outras, sentimos a necessidade de afirmar que ele é normal, porque a sociedade o vê como anormal, diferente, estranho e exótico.

Ao inquirirmos os estudantes sobre um tema importante, porém complexo para sua faixa etária: a igualdade, inclusive de direitos, entre crianças indígenas e não indígenas – consubstanciada na terceira questão **Você considera que as crianças indígenas são iguais às crianças não indígenas? Elas têm os mesmos direitos?** –, pudemos contabilizar que, dos dezessete ouvidos, doze responderam afirmativamente:

“Querida que eles tivessem. Para ele aprender a ler e escrever, falar com a gente, pra ele conseguir passar de ano, pra ele saber como são as coisas” (A);

“Sim. Porque o governo... eu acho que não gosta deles e quer que eles fiquem lá na aldeia deles, pra não fazer...” (C);

“Têm. Porque elas não podem ficar só sentada, parada. Elas têm o mesmo direito que a gente...” (D);

“Eu já vi um menino que tem cabelo enroladinho... “Sim. Todo mundo... Eu acho que minha avó já foi uma índia... Um dia eu já fui lá na Amazônia” (E);

“Olha, pode ser tanto igual. Porque tem algumas pessoas que são indígenas e algumas não, mas parecem muito. Todo mundo tem o mesmo direito” (F);

“Sim. Têm. Elas são pessoas bem amigáveis” (G);

“Sim. (...) porque eles também são humanos igual à gente” (H);

“Porque eles também são gente” (I);

“Eu acho que sim. O índio tem direito à escola... hospital... mas... O índio, foi ele que... ‘coisou’ o nosso planeta, parece que foi ele que salvou, né?” (K);

“Têm, por causa que eles comem, eles durmam... Porque eles são humanos também, igual à gente” (M);

“Sim. Têm. Porque tem muita gente que é muito preconceituosa com os indígenas e com outras crianças de pele, rosto, cabelo, qualquer coisa assim e eu não gosto” (N);

“Sim. Acho que sim. Não sei dizer. Têm, porque eles moram muito longe daqui” (O);

“Lá onde esses moram não tem médico e eles não tem alimentação. Deveria” (P);

“Tem. Porque a gente... Se a gente tem saúde, elas também têm que ter” (Q).

⁷¹ Conforme já foi reportado por nós, ou seja, quando nos referimos à necessidade de afirmar algo que é negado pela sociedade como forma de reafirmarmos sua existência (Orlandi, 2008).

Duas crianças (B e L), apesar de pensarem que os índios não são iguais aos não índios, não souberam justificar suas respostas:

“Não sei. Não. Porque são diferentes da gente... na linguagem. Lá não tem escola” (B);

“Não. Não. Porque eles moram na floresta...” (L).

O contrário ocorreu com J, que acredita serem os índios iguais a nós, porém não soubera explicar por quê: “Sim. Não sei”. A admitiu o desejo de igualdade de direitos perante índios e brancos: “Queria que eles tivessem. Para ele aprender a ler e escrever, falar com a gente, pra ele conseguir passar de ano, pra ele saber como são as coisas”; e P, que deveriam ter condições básicas para a existência: “Lá onde esses moram não tem médico e eles não têm alimentação. Deveria”, o que entendemos como conscientização.

Observamos que em A, assim como noutros, existe o desejo de ajudar os índios, porém vitimizando-os, como se fossem *coitados* ou que não soubessem nada, não tivessem nenhum conhecimento, fossem *tábula rasa*:

“Muito bom. Porque eles gostam de brincar com a gente. Para **eles** aprenderem a escrever. Para **eles** aprenderem a brincar com a gente e aprender a ler e escrever.” (A). [grifos nossos]

Notamos também, de um modo geral, as crianças sentindo-se oprimidas, desejosas de poder sair de casa para brincar, de ter liberdade, permanecendo presas em suas moradias, sem espaço para lazer e atividades lúdicas, conforme perceptível nas respostas da questão seguinte, evidenciadas mais adiante. As palavras de C soaram-nos como um lamento:

“...Porque tenho que ficar só dentro de casa porque lá é mata e... a gente pode...! Porque lá é mata e... Eu tenho que ficar só dentro de casa porque lá só chove... Aí tenho que ‘socar’⁷² dentro de casa e eles, não” (C).

A resposta de F: “Olha, pode ser tanto igual. Porque tem algumas pessoas que são indígenas e algumas não, mas parecem muito. Todo mundo tem o mesmo direito”, ratificou uma realidade brasileira: índios e não índios se assemelham muito fisicamente, confirmando que a maioria no país tem descendência indígena. Não obstante,

“Sim. ...porque eles também são humanos, igual à gente” (H) e

⁷² Gíria com sentido de “ficar preso em algures”.

“Tem... Porque eles são humanos também, igual à gente” (M)

afirmaram quase em uníssono, deixando transparecer um outro lado: a ideia negativa existente, em relação aos indígenas, evocando as palavras de Orlandi (2008, p. 68): “Quando falamos do Brasil como cadinho de raças, **excluimos o índio**; além dos negros, são os europeus e, em menor grau, os orientais que contam na mistura que resulta em nossa **morenidade matreira**” [Grifos nossos].

No geral, meninos e meninas reconheceram a necessidade de haver igualdade entre as etnias. N destacou-se sobre os demais desde nosso primeiro contato, passando pelas oficinas e ao final, reconhecendo que ainda há muito preconceito contra o índio, porém posicionando-se contra a discriminação, o que consideramos positivo:

“Sim. Tem. Porque tem muita gente que é muito preconceituosa com os indígenas e com outras crianças de pele, rosto, cabelo, qualquer coisa assim e eu não gosto” (N).

Para a segunda categoria – origem – identificamos apenas duas indagações:

3. Você tem algum parente (avô, avó...) que tenha origem indígena?
4. Você percebe se tem alguma semelhança física com os indígenas?

Tais questões especulariam acerca de nossa herança genética que, no Brasil, é tal, que Berta Ribeiro (2009, p. 102) afirmou: “Desde a primeira hora, a mulher indígena foi o ventre em que se gerou a população que ocuparia o imenso território conquistado”. Apesar disso, a sociedade brasileira desconsidera essa questão, por ignorância ou descaso, trazendo como consequência o desrespeito (Luciano, 2016). A terceira pergunta – **Você tem algum parente (avô, avó...) que tenha origem indígena?** – ressaltava esse tema e trouxe treze crianças que responderam não (A, B, E, F, G, H, J, K, L, M, O, P, Q); uma (E) disse não saber, e três replicaram sim, consoante destacado abaixo:

“Sim. Minha bisavó” (C);

“Minha avó” (D);

“Só a minha vó. Não. Ela é normal. Tem” (M).

Essa última – e curiosa – resposta nos remete às duas da questão anterior, de H e M: “eles também são humanos”. Houve uma criança que apresentou empatia pelo índio e por sua

cultura. E, apesar de responder sim, se contradisse logo em seguida, fazendo lembrar as palavras de Orlandi (2002, p. 21): “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar”. Ao mesmo tempo que dizemos algo, muitas vezes o desdizemos, apesar de o discurso sempre ter sentido para quem o profere. I revelou que tinha um avô sobre o qual todos diziam assemelhar-se bastante com um índio, mas, segundo a criança, o avô não era um índio:

“Sim. Eu tenho um avô que parece um índio. Todo mundo acha ele parecido com um índio. Mas ele não é índio” (I).

Notou-se, desde o início dos trabalhos, em I uma empatia pelo índio e por sua cultura, uma receptividade, mesmo velada e acanhada. Apesar de a maioria, ao que se percebe no tipo físico, principalmente na região norte do Brasil, descender de indígenas, poucos brasileiros se apercebem desse dado. Destacamos ainda que a maior parte (com exceção de dois estudantes: um branco e outro negro) das crianças dessa turma – e também do Pará – apresenta fenótipos indígenas na cor da pele (morena bronzeada), no cabelo (liso e preto), nos olhos (amendoados) e formato do rosto (com as maçãs levemente protuberantes), ou seja, evidencia traços indígenas. Porém, não se reconhecem como tal ou mostram desconhecimento: “Não sei, mas acho que não” (E), o que se atestou em outros momentos da entrevista.

Uma criança (M) declarou que sua avó era indígena e “normal”. Esta mesma criança, na questão seguinte, explicou, acerca de semelhanças nela mesma com o indígena: “Porque eu sou humano também”, como se fizesse questão de afirmar sua humanidade e a do índio. Respostas como “Ele [índio] é normal”, idênticas à da questão anterior, reforçam, novamente, o que Orlandi (2008, p. 69) falou acerca da necessidade de se reafirmar algo existente, porém silenciado e apagado das consciências: “É aquilo que no dizer já está sempre lá, implícito e inegável”.

Para a quarta questão – a qual assinalava: **Você percebe se tem alguma semelhança física com os indígenas?** –, onze responderam não (A, B, C, D, F, H, J, K, O, P e Q); um (O) replicou que não sabia; outro (L) manteve-se em silêncio; três disseram: sim (G, I, N); e outro (E) respondeu “Mais ou menos”, o que consideramos como um “não sei”. Esta criança era negra (E), porém, de certa forma, negava a cor de sua pele, comportamento esse observado em algumas pesquisas realizadas em escolas, ou seja, tal negação pode indicar o desejo, mesmo inconsciente, de fugir ao racismo dos outros, como autodefesa (Cabral, 2011). Houve

um entrevistado (F) que não se via como alguém possuidor de características indígenas – embora as possuísse –, mas sua mãe, sim; esse fato contrasta com sua resposta apontada anteriormente (de F), a qual inquiria se a criança tinha algum parente de origem indígena, e a resposta fora negativa. Se não havia nenhum parente indígena, então por que possuía olhos amendoados? Sua resposta segue abaixo:

“Não. Olha, a minha mãe diz que quando eu sorrio, o meu olho fica puxado. Esses olhos!... eu já pensei que era coisa de índio” (F).

Vemos, na reação do estudante L que, em vez de responder, silenciou, constituindo-se um modo de negar – apagar –, não desejando responder ou não encontrando uma resposta adequada. Quando insistimos, mais uma vez, na pergunta, ele revelou que apenas sua pele era parecida com a pele indígena. Confirma-se o desejo de esmaecer a cor morena da pele como quando ocorre com muitas pessoas no Brasil, que pintam o cabelo de loiro, alisam-no ou usam apliques e, no caso dos homens, raspam a cabeça.

Para a terceira categoria – atitudes – identificamos oito perguntas:

5. Gostaria de convidar uma criança indígena para conhecer sua casa, almoçar com vocês? Já alguma vez convidou?
6. Você brincaria com crianças indígenas, se tivesse oportunidade? Você gosta gostaria de brincar com elas? Vocês brincariam de quê?
7. O que você acha de ter colegas indígenas aqui na escola?
8. E se você fosse estudar em uma escola indígena? Você acha que iria gostar? Por quê?
9. Você gostaria de conhecer uma aldeia indígena?
10. Você gostaria que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês? Por quê?
12. Se você fosse nascer de novo, gostaria de nascer um indígena?
13. Você acha que você tem alguma coisa a aprender com a cultura indígena?

A criança é, naturalmente, um ser receptivo e verdadeiro, não demonstra preconceito ou ideias preconcebidas acerca de outrem, e tais preconceitos lhe seriam transmitidos culturalmente, segundo os estudos de Cabral (2016). As questões acima tencionavam perscrutar nas crianças esse tema: a receptividade das crianças em relação aos indígenas. Algumas respostas acerca da quinta questão: **Gostaria de convidar uma criança indígena para conhecer sua casa, almoçar com vocês? Já alguma vez convidou?** – foram lacônicas, mas destacamos algumas delas.

Dez inquiridos responderam sim (A, D, F, H, I, J, K, L, N, P) a um eventual convite a uma criança indígena para ir almoçar em sua casa, cinco não foram receptivos (B, C, G, O, Q); um não soube retrucar (M); e outro (E) não respondeu, apenas sorriu e revelou curiosidade acerca dos índios – o que coincidiu com vários outros depoimentos para outras perguntas – porém, referindo-se a eles como escravos ou estagnados no tempo, conforme pensamento quase geral (Luciano, 2016). Destacamos as respostas mais relevantes:

“Eu queria saber como é que eles eram... Acho que eles eram escravos. Não” (E);

“Sim. Porque ia ser legal. Ia conhecer melhor a vida deles. Não” (H).

A respeito de tal pensamento relacionado à escravidão, Todorov (2003, p. 214) critica a posição ideológica que coloca o índio imediatamente como inferior (escravo), pois são os colonizadores que determinam as “regras do jogo”. Com essa posição, muitos demonstraram estar desatualizados em séculos, relacionando a ideia de escravidão ao índio e ao negro, eternizando o preconceito. Apesar de defasado, o entrevistado não se contradisse, uma vez que fez menção ao que ouviu em algum canal de comunicação. Devemos levar em conta que “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (Orlandi, 2002, p. 25). O discurso enviesado ouvido por nós da boca de E apenas comprovou a afirmação da autora.

Ainda acerca da escravidão, Gomes (2010, pp. 172, 173) analisa as evidências factíveis de que os brasileiros mestiços apresentam situação econômica e social inferior aos brancos e por isso sofrem mais discriminação que outros estratos, pois aqui “discrimina-se cada vez menos aqueles cujas fisionomias ou cor da pele vão se aproximando do ideal da branquitude, dos que nunca foram escravos”. O legado desumano da escravidão inscreve-se fortemente na pele e demais fenótipos negros e indígenas, mesmo decorridas muitas décadas da assinatura da Lei Áurea⁷³ (Gomes, 2010).

A questão posterior inquiria a respeito da brincadeira, um importante indicativo do comportamento infantil. Com ela, a criança constrói seu entendimento de mundo, aprende a aceitar a outra, a respeitá-la, a colocar-se em seu lugar, a saber lidar com a derrota, com a vitória, enfim, socializa-a (C. M. Oliveira & Dias, 2017). O trabalho de Flavia de Barros

⁷³ Lei de 1888, assinada pela princesa Isabel, que aboliu a escravidão no Brasil.

(2009) comparou o tempo de brincadeira das crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental (EF), constatando que as primeiras brincam menos do que as do EF. Pudemos verificar que na escola Bem Querer também houve a preocupação demasiada com o aprendizado das crianças a fim de que tivessem um bom desempenho na Provinha Brasil de 2017, em detrimento das atividades lúdicas, tão necessárias ao desenvolvimento infantil.

A sexta questão **Você brincaria com crianças indígenas, se tivesse oportunidade? Você gostaria de brincar com elas? Vocês brincariam de quê?** indagava sobre o interesse da criança por brincadeiras com outra(s) criança(s) indígena(s). Todos responderam nessa questão, de um modo ou de outro, afirmativamente, mostrando-se receptivos para com possíveis colegas indígenas e com suas brincadeiras, o que demonstrou a abertura natural da criança às atividades lúdicas, mesmo com o “outro”, o desconhecido. Ao invés de responder, um entrevistado reafirmou, com outras palavras, o que dissera na resposta anterior, referindo-se aos maus-tratos que o indígena sofreu e ainda sofre, confirmando mais uma vez a marca do preconceito vinculada à escravidão:

“Se... desde aquele tempo, eles... os homens brancos não cuidavam muito bem dos indígenas”
(E).

A dificuldade de E para responder a essa pergunta e sua fuga ao tema aludiram ao que Piaget (2005) reportou sobre a criança que não responde ou responde qualquer coisa como mecanismo de escapismo ao que não sabe ou não deseja falar. Salientamos também a resposta de K: “Eu sei que ela não sabe muita brincadeira, mas deve conhecer brincadeiras indígenas e eu ia aprender”. Apesar de detectamos, nessa resposta, abertura ao “outro” quando afirma que iria aprender com o índio, demonstra outrossim uma tendência a subestimar o conhecimento deste, como se ele fosse uma *folha em branco*, característica detectada nas palavras de vários entrevistados, conforme a sétima questão, a qual indagava da possibilidade e interesse de a criança ter colegas indígenas em sua escola: **O que você acha de ter colegas indígenas aqui na escola?**

Da maioria dessas respostas, quatorze foram positivas; três (B, H, M) não souberam responder, porque ficaram em dúvida sobre o tema ou não tinham opinião formada. Alguns demonstraram entusiasmo com a ideia de ter um colega indígena na escola. Mas também

percebemos alguns posicionamentos preconceituosos e reacionários nos seguintes entrevistados:

“Muito bom. Porque eles gostam de brincar com a gente. Para eles aprenderem a escrever. Para eles aprenderem a brincar com a gente e aprenderem a ler e escrever” (A);

“Ia ser bom, porque eles iam saber estudar” (C);

“Não sei, pode ser legal. A gente pode ajudar melhor eles a eles terem mais amigos” (H);

“Bom. Porque eles estariam estudando, estariam aprendendo a ler” (J).

Esses posicionamentos descortinam opiniões discriminatórias contra o índio, vendo-o como ignorante de brincadeiras e de saberes escolares, como se os índios não tivessem nada a ensinar aos “brancos” ou a lhes oferecer, consoante destacado na questão anterior para K. Tal posicionamento confirma o que admitiu o antropólogo indígena Gerson Baniwa (Luciano, 2016) acerca da ignorância e preconceito contra os povos indígenas.

Percebemos curiosidade para conhecer a cultura indígena (I) por parte dos entrevistados. N, mesmo demonstrando receptividade aos indígenas, usou uma expressão considerada por nós não adequada ao referir-se a eles: “Acharia o máximo! Muito legal, que eu poderia brincar, seria uma **espécie** que não teria na escola”, enxergando os indígenas como seres exóticos, conforme destaca Orlandi (2008). Também assinalamos duas referências de E à escravidão indígena, coincidindo com sua resposta anterior: “Eu queria saber como eles eram, acho que eram escravos” (Questão 5), detalhe que não passou despercebido na questão sete:

“Porque os filhos dos indígenas queriam brincar, mas só que eles eram escravos” (E).

Quando propusemos, na oitava questão, que a criança se imaginasse estudando em uma escola indígena, tencionávamos saber seu posicionamento, já que se trataria de uma realidade totalmente diferente da sua: **E se você fosse estudar em uma escola indígena? Você acha que iria gostar? Por quê?** – A maioria dos inquiridos (quinze) admitiu que sim, embora sem saber justificá-lo; e dois apenas (B e E) responderam não, ou seja, em termos gerais, mostraram-se bastante receptivos ao novo. Como já reportado, mais uma vez, sentimos nas palavras de um dos entrevistados a necessidade de ter mais espaço, demonstrando não haver esse ambiente ansiado em casa:

“(…) Por que lá [na aldeia] tem muito mato e ar puro pra gente brincar” (C).

Identificamos essa mesma postura em M na questão seguinte, fazendo-nos crer que hoje há cada vez menos ambiente para atividades lúdicas infantis. Barros (2009) comenta em seu livro a restrição do ambiente de brincar, nas escolas e demais áreas em que a criança circula, sofrendo uma redução gradativa e contínua. Consideramos tal fato desastroso para uma infância saudável e feliz.

Na nona questão, que inquiria ainda sobre a receptividade das crianças ao conhecer a cultura indígena: **Você gostaria de conhecer uma aldeia indígena?**, treze dos dezessete admitiram que sim, mesmo que suas respostas fossem um gesto com a cabeça acompanhado de um murmúrio afirmativo (Ahã!). O desconhecimento sobre o indígena e sua cultura é tamanho, havendo por isso a necessidade do cumprimento da Lei 11.645/2008, embora sua aplicabilidade ainda seja incipiente ou inexistente. Um (E) não soube responder por não ter alcançado o sentido da pergunta, manifestando não desejar sair de Belém para conhecer uma aldeia indígena, porque, segundo ele, gostava de viver na capital. Seu conhecimento, e de outros, conforme comprovam suas respostas, quase sempre é limitado ao que se veicula na televisão, a exemplo de E e K, ao que assistem nela. Gostar de sua cidade natal não o impediria de conhecer novos lugares. Percebeu-se aí um posicionamento reacionário:

“Não sei. Não sei como é. Não. Eu gosto de ficar aqui. Gosto da minha cidade... do Pará... e Belém. Eu não queria sair daqui” (E).

A curiosidade também se fez notar com ênfase nessa questão. O interesse em muitos é tamanho em conhecer uma cultura tão diferente da nossa, da qual grande parte herdamos tantas características, mas sem darmos conta disso. Alguns entrevistados deixaram transparecer o desejo de conhecê-la, o que ficou patente nas respostas. Gostariam de saber dos índios e de sua cultura, das “coisas de índios”, têm vontade de vê-los a caçar e a pescar – de aprender –, de conhecer suas brincadeiras, de como são suas casas, o que fazem por lá durante o dia, para satisfazerem o desejo de verem novidades. O novo os atrai:

“Sim. Porque eu queria ver eles caçando, eles pescando” (A);

“Ahã. Porque já ouvi falar... na TV e achei legal” (D);

“Sim. Porque eu gosto de saber o que eles fazem, essas coisas de índios” (F);

“Sim. Porque eu queria ver como as casas são, como são as brincadeiras e as outras coisas que a gente vê lá” (G);

“Sim. Porque eu ia conhecer como era lá as casas, como era feita as casas, como é que eles ficavam lá o dia deles” (H);

“Sim. Porque é de indígenas... Porque ensinaria as outras coisas” (J);

“Sim. Porque eu ia aprender a caçar; eu ia aprender muitas coisas; eu ia aprender a cultivar a natureza. Essas coisas...” (N);

“Gostaria. Porque eu ia conhecer” (P);

“Gostaria. Porque na minha casa não tem nada disso” (Q).

Chamaram-nos a atenção posicionamentos típicos e comuns nas crianças, como querer usufruir das delícias da natureza, como tomar banho de rio, apreciar a mata, sentir-se livres para poder correr e se soltar em espaços mais amplos:

“Sim. Porque ia poder tomar banho nos igarapés” (C);

“Ahã. Porque eu gosto de mato” (I);

“Gostaria. Por causa que lá é legal... por causa que dá pra brincar de qualquer coisa lá. Lá é maior” (M).

Também nessa questão, pudemos observar a grande influência que a televisão exerce sobre as crianças que a citam reiteradamente, pois, sem outras opções de entretenimento, sem dinheiro, não é possível ir ao teatro, ao cinema ou viajar para o campo, a praia. As crianças ficam com os horizontes limitados:

“Olha, eu nunca vi, mas eu vi na TV que... parece que não sei se foi os índios que construíram uma escola... que é linda, mas destruíram... Porque... eu nunca... eu sei que eles amam peixe... Olha, eles são super simpáticos, eu vi na TV. Tem alguns índios que são brabos, mas tem uns que não. Lá na TV que eu vi. Eles eram super simpáticos com as moças... dava comida...” (K).

A décima questão tratava do interesse do investigado em acolher uma criança indígena em seu lar: **Você gostaria de que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês? Por quê?**, nos fez crer que algumas de suas casas são pequenas demais e dispõem de pouco espaço para abrigar mais uma criança. Nosso sujeito de pesquisa pertence à classe média baixa e seus pais têm dificuldades financeiras. Mesmo assim, muitos são receptivos, desejam aprender outras brincadeiras, ensinar as suas.

Da totalidade, onze afirmaram sim (A, C, D, F, H, I, J, L, N, P, Q), com certa receptividade aos indígenas; três, não (G, M, O); e três (B, E, K) não souberam ou não quiseram responder. A disse gostar muito deles, mesmo sem os conhecer, no que vemos aí uma incoerência ou

uma possível tentativa de agradar à entrevistadora assim como F: “é *bastante* legal uma pessoa indígena na sua casa” [Grifo nosso], como analisa Piaget⁷⁴ e, novamente, tendeu a colocar o índio como alguém destituído de conhecimentos, não tendo nada a ensinar, somente a aprender com os brancos – fato já relatado.

“Sim. Porque eu gosto muito deles. Ele pode brincar com a gente, aprender a fazer... ele pode comer” (A);

“Sim. Ahã. Porque é bastante legal uma pessoa indígena na sua casa pra brincar com você [exótico]” (F);

“Queria. Porque pode ser melhor pra gente, pra ensinar novas coisas, aí eu ia ensinar também pra eles novas coisas” (H);

“Sim. Gostaria muito. Porque ele ia ser da minha família também. Ia ser bem tratado” (N).

C, D, L e P deixaram transparecer, em suas respostas, sentirem-se solitários ou necessitados de companhia, demonstrando a falta de irmãos ou de outras crianças para lhes fazerem companhia para momentos de recreação, enquanto M também deixou transparecer em sua residência a ausência de ambientes para possíveis brincadeiras:

“Sim. Porque ele ia fazer muita companhia pra minha família” (C);

“Ahã. Porque eu ia ter alguém pra brincar” (D);

“Ahã. Pra poder ele brincar comigo. Ter um indígena na minha casa!” (L);

“Gostaria. Porque ia brincar todo dia com ela” (P);

“Acho que não. Por causa que... Já tem muita criança lá em casa... meus irmãos” (M).

A criança de hoje, além de solitária e destituída de companhia mirim⁷⁵, dispõe de espaços cada vez mais exíguos para suas atividades lúdicas (Barros, 2009). Por outro lado, I demonstrou curiosidade acerca do indígena: “Ahã. É que eu ia... não sei... eu ia... perguntar pra ele sobre o índio, sei lá o quê...” e J vitimou-o: “Sim. Porque... ele não ia passar fome”, refletindo o que, muitas vezes, a mídia transmite em notícias sobre a situação precária dessas sociedades.

⁷⁴ Piaget afirma haver “crença sugerida” na “criança que busca agradar o examinador, sem recorrer a sua própria reflexão” (2005, p. 16).

⁷⁵ No Brasil, as famílias estão cada vez mais reduzidas enquanto as taxas de fecundidade decrescem ano após ano (Itaborá, 2015; 2016).

Destacamos um entrevistado: “Sim. Gostaria muito. Porque ele ia ser da minha família também. Ia ser bem tratado” (N). Sua aceitação para com o índio, inclusive afirmando que ele passaria a ser um membro de sua família, sendo bem tratado. Esse/a estudante sempre mostrou grande receptividade em todas as oficinas, não tendo faltado a nenhuma delas e acompanhando bem as leituras e tarefas propostas.

Chamaram nossa atenção as colocações de B:

“Não sei. Não. Sim. Eu queria ver a força bruta”.

Sua frase, possivelmente, sofre influência dos meios midiáticos como a televisão, jogos de videogame, cinema e outros. No Brasil, a violência é divulgada e glamourizada exaustivamente pela televisão, cinema (Reis, 2017), fato esse perceptível na resposta de B, a fuga a essa questão e em outras de E que, após manter-se pensativa acerca do tema, disse sem explicar nada:

“É... Sei lá. Não sei. Porque eu nunca vi uma criança indígena. Normalmente eu já estou acostumada” (E).

A entrevistada age como se não quisesse ter em casa uma indiazinha ou que outra criança poderia incomodá-la. Tratou-se da mesma pessoa (E) que também não gostaria de estudar numa escola indígena, tampouco de conhecer uma aldeia de índios, tendendo a mostrar-se pouco acolhedora para com os índios. Três respostas trouxeram algumas conexões entre si, numa perspectiva também contrária aos indígenas e pouco favorável a elas:

“Acho que não. Que eu acho minha casa bem pequena” (G);

“Olha, já tenho três primos. Não aguento nenhum deles. Mas... ia ser bom. Mas tem que ser grande. Não pode ser pequeno, porque o pequenininho, não. Eu tenho muitos...” (K);

“Não. Porque ia dar muito trabalho” (O).

O primeiro respondente (G) manifestou incerteza, provavelmente por seu espaço exíguo em casa a inviabilizar mais um membro numa família já em situação financeira desfavorável, acolhendo-o. Torna-se impossível ser receptivo quando não há sequer espaço para o outro. Até uma questão de sobrevivência. O seguinte (K) também se mostrou arredio por não ter paciência suficiente para lidar com esse outro, ainda mais, segundo ele/a, se fosse uma criança

pequena, porque supostamente dar-lhe-ia muito trabalho. Esse foi o mesmo argumento de O. É difícil acostumar-se com um ser tão diferente de nós e de nossos hábitos.

Finalmente, a resposta de Q soou-nos surpreendente:

“Gostaria. Porque como eu gosto de criança, eu *até* trataria bem”.

Mesmo aparentando ser receptivo para com os índios, Q falou que **até** o trataria bem, sinalizando como se fosse **muito** o que faria por eles. Tratá-los bem seria uma regalia, um luxo, ideia com a qual não estamos acostumados e até soa como um excesso para quem sempre foi tão maltratado pela sociedade brasileira. A palavra “até” é um advérbio de realce que exprime ideia de inclusão, equivalendo a *até mesmo* (Azeredo, 2012). Ela abarca sentidos implícitos mas escamoteados pelo falante, pois revela que este faz uma concessão especial ao dizer que trataria bem o índio, como se ele não merecesse tal deferência. Por esse motivo o termo “até” repercutiu como inesperado. E ainda vemos pessoas a dizer que o preconceito ou racismo não existe no Brasil.

A décima segunda questão propôs algo inusitado: **Se você fosse nascer de novo, gostaria de nascer um indígena?** Tal exercício de imaginação – quase uma brincadeira de faz de conta – faria com que a criança refletisse sobre o *ser* índio. Tarefa árdua, porém exequível. Dos inquiridos, dez reagiram positivamente proferindo um “sim” (A, C, F, G, H, I, J, L, N, Q), seis, “não” (B, D, E, K, M, O) e um (P) permaneceu confuso, ora dizendo que sim e ora, que não (“Gostaria. Porque é legal. Não. Por que não. Por causa que lá é... não tinha hospital e se ficasse doente não tinha ninguém pra me cuidar”). As razões pelas quais desejariam ou não ter nascido um índio são as mais variadas possíveis, começemos então primeiro com as positivas:

“Sim. Porque índios... eles caçam, pescam, eles fazem dança” (A);

“Sim. Se não fosse pra não ser..., se eu nascesse... eu gostaria mais de nascer índia. Porque a gente fica livre lá na aldeia... Pode brincar!” (C);

“Sim. Porque ser índio, pra mim, assim... é porque eu nunca vi. Então, eu gostaria de ser um” (F);

“Acho que sim. Porque eles caçam, brincam de outras coisas. Eu ia gostar” (G);

“Sim. Porque eu ia conhecer melhor como é que eles fazem, como é a arte deles, a cultura indígena” (H);

“Eu acho... que... sim. Porque eu ia querer morar na mata” (I);

“Sim. Porque aprenderia outras coisas. Aprenderia a pintar o rosto...” (J);

“Ahã. Porque eles fazem atividades legais: pesca e caça...” (L);

“Sim. Gostaria muito. Porque eu ia aprender como é lá, como é caçar, como subir nas árvores pra tirar frutos” (N);

“Gostaria. Porque eu... Eu ia gostar tanto que ia viver no rio!” (Q).

Dessas respostas afirmativas, novamente o que salta aos olhos é a criança que se sente oprimida, sem espaço para ser feliz e com intensa necessidade de liberdade para ser criança, aproveitar a natureza, subir em árvore, nadar no rio. Como já assinalado anteriormente, nas palavras de C (“Se não fosse pra não ser..., se eu nascesse... eu gostaria mais de nascer índia. Porque a gente fica livre lá na aldeia... Pode brincar!”), I (“Porque eu ia querer morar na mata”), N (“Gostaria muito. Porque eu ia aprender como é lá, como é caçar, como subir nas árvores pra tirar frutos”) e Q (“Porque eu... Eu ia gostar tanto que ia viver no rio!”).

Detectamos, nessa questão, em algumas passagens, uma visão “romântica” do indígena em C, pensando ser a vida infantil indígena, ao ar livre, perfeita e ideal, esquecendo-se de que elas, como as outras crianças, também têm suas obrigações. Uma vida idealizada faz parte do imaginário que temos em mente acerca do índio, como se ele vivesse num paraíso edênico ou espaço idílico. Esse/a aluno/a desconsiderou também o desmatamento da floresta amazônica e principalmente a violência no campo, tão reportados na mídia hoje.

As reações negativas giraram em torno do pensamento de que os índios não estudam, são desprovidos de conhecimento, não sabem de nada (B), como se nós sempre é que tivéssemos de ensiná-los. D declarou que os indígenas “nascem esquisitos”, demonstrando resquícios de preconceito; e E ainda revelou gostar de seu próprio jeito de ser. Um detalhe: trata-se da mesma criança que não se considera negra, embora o seja, reportando-nos às palavras de Fanon (1968, p. 27): “O negro quer ser branco”. Também Arena e Lopes (2013, p. 1149) sinalizam o fenômeno da eliminação da *própria cor* em uma passagem cruel: “A dor e as condições de inferioridade e de submissão sofridas ao longo da história são representações negativas que levam as crianças negras leitoras a experimentar o desejo de eliminar de si a sua própria cor”. Esses autores afirmam que tais traços deixam clara a marca representativa de inferioridade.

A resposta de O indica a dificuldade de explicar o porquê de seu “não”; P disse que lá – na floresta – não tem hospital; dois (M, K) demonstraram que não desejavam morar no mato, enquanto um outro já havia dito exatamente o contrário: que iria gostar de morar na mata (I). Conferimos suas respostas:

“Não. Porque eu não ia estudar. Não ia saber nada disso” (B);

“Não. Porque tem vez que eles nascem esquisitos. Sei lá...” (D);

“Não. Eu gosto do jeito que eu sou. Também eu tenho cabelo liso, normalmente enroladinho também. E meu irmão. Ele também é moreno, com cabelo enroladinho” (E);

“Ah, isso não! Não queria não. Não queria! Olha, o indígena mora no meio do mato, e eu não... Aí, como a gente... Como eu ia ver minhas outras primas? Tem que andar de canoa pra lá... Não queria. E eles moram longe... porque eles têm medo dos portugueses” (K);

“Não. Por causa que eu não sei o que o índio faz direito... por causa que não ia gostar de morar no mato” (M);

“Não. Porque não” (O).

A última pergunta completava a questão da atitude e receptividade da criança em relação ao indígena e à sua cultura: **Você acha que tem alguma coisa a aprender com a cultura indígena?** Do total indagado, grande parte disse sim, embora alguns, de início, tenham sentindo-se hesitantes:

Sim. Porque algumas coisas eu não sei. A pescar e caçar. Eu gosto. (A);

Tem várias coisas, tipo brincar, estudar, crescer, fazer faculdade, várias coisas. (D);

Muitas coisas. O que eles fazem, o que fazem na hora quando ficam ao redor da fogueira. (F);

Sim. De como eles sobrevivem, de como eles são, de como são as brincadeiras deles, de como é a aldeia e de como eles moram lá. (G);

Sim. Lá eles fazem muita argila, muita coisa, colher açaí, fazem muitas coisas lá na arte indígena. Como fazer a madeira também, eles fazem fogo, arco, eles não fazem fogo no fogão, eles fazem fogo a palha. (H);

É... sim... eu quero aprender. (I);

Cultura?... [silêncio], eu não sei. [Novamente a pergunta] Tem. A se pintar...atirar arco e flecha, a escalar e outras coisas. (J);

Tenho. As brincadeiras, as comidas, as casas, as roupas, as armas, eu acho lindas as flechas deles, as penas, como eles fazem aquelas travessas [gestos], as pulseiras, os colares que eles fazem... eu não gosto de açaí, eles amam açaí, mas eu não gosto. (K);

Não, não sei... Tem. Aprender a caçar. (M);

Sim, tenho. É... Aprender a caçar, cultivar a natureza, plantar árvores e aprender a não ser preconceituosa com outros de outra pele. (N);

Tenho. Ir pra escola, é... Se comportar, fazer meu dever, e brincar com os meus colegas. Tem. Comportamento. (Q).

O aluno E não respondeu, fugindo à pergunta e P sorriu e não soube replicar, por mais que insistíssemos:

É, sim, bem... Eu não sou muito fã de poema, daqueles negócios de cultura. Até agora não sou muito fã de poesia... (E);

Não. Não sei. (P).

Demonstraram, no geral, interesse e receptividade, mesmo alguns titubeantes (B, C, L e O), tendo depois refletido acerca do que poderiam aprender com outra cultura como a ameríndia, principalmente reforçando os saberes: caça, pesca, brincadeiras de índio, objetos e arte.

Não sei. Talvez. A caçar, a pegar no arco e flecha, aprender a sobreviver. (B);

Acho que não. [A gente] Já aprendeu tudo. Meu avô era indígena, a minha bisavó. Sim, acho que aprender a comer outra coisa e a se vestir diferente. Ia aprender ...ia aprender... não sei mais. (C);

Não... Não sei. Ahã. Acho. Ahã. Ajudar um pro outro. (L);

Não sei, eu acho que não sei... Não sei, isso não sei. Eu acho que temos. Aprender sobre eles, como vivem na mata. (O).

Reiteramos que tais observações sobre as entrevistas, realizadas com os alunos do quarto ano, foram registradas no momento anterior às oficinas, ou seja, sem a intervenção, a qual apresentou às crianças um universo desconhecido, ampliando suas perspectivas. No geral, constatamos que poucos alunos entrevistados conheciam pessoas de etnia indígena, o que justifica nosso trabalho. O desconhecimento motiva o preconceito, entretanto, vimos também um paradoxo entre este e as atitudes empáticas demonstradas pelos entrevistados, que analisamos como uma complexidade natural do ser humano.

Nossos sujeitos de pesquisa descreveram o índio de modo romântico, europeizado, confuso ou vendo-o como uma pessoa “normal”. Apesar de a maioria considerar os índios iguais aos brancos, tiveram dificuldade para justificar seu posicionamento e manifestaram desejo por uma maior igualdade entre ambos. Vários aspectos foram detectados em suas respostas, tais

como considerar o índio ignorante, coitado ou vitimizando-o em seu imaginário, além de alguns desconsiderarem sua própria herança indígena.

A maioria mostrou-se receptiva, porém percebemos que a falta de receptividade de alguns pode estar ligada às condições financeiras adversas. Alguns, entretanto, associaram a figura do índio à escravidão, o que remete mais uma vez ao preconceito. Demonstraram ainda curiosidade pelo indígena e por sua cultura, assim como intensa influência da televisão no olhar que eles têm sobre o índio. Apesar de afirmarem, ao final da entrevista, que têm alguma coisa a aprender com a cultura indígena, nas questões anteriores disseram que o índio é que precisava aprender com os “brancos”.

6.2 As oficinas

Percebemos já na primeira entrevista com as crianças um total desconhecimento em relação à literatura e cultura indígenas, manifesto em estereótipos que foram empregados por algumas delas, daí o interesse em iniciarmos prontamente nossas atividades nas oficinas. Porém, nestas, observamos grande curiosidade e empolgação na hora da contação das histórias, demonstrando que as crianças revelam-se sempre interessadas em boas narrativas e novidades. Nesse aspecto, elas também revelaram que, apesar de terem uma biblioteca na escola, equipada com inúmeros exemplares de livros de Literatura Infantil Indígena, não tinham o hábito de ler tais obras.

Mostrou-se em cada oficina uma ou duas obras de escritores indígenas ou recontos baseados em antiquíssimas narrativas de autoria indígena e não indígena, tais como Antônio Juraci Siqueira, Clarice Lispector, Daniel Munduruku, Marion Villas Boas, Yaguarê Yamã e até Couto de Magalhães, pois foi quem apresentou uma das primeiras histórias – o mito indígena *Como a noite apareceu*, ainda nos 1800 –, vindo daí muitas outras versões desta.

Manteve-se o cuidado de entremear, junto com as narrativas dos nativos brasileiros, outros aspectos da cultura indígena nas atividades didáticas e lúdicas, a exemplo de tertúlias literárias, que consistem em fazer a leitura socializada, em que cada aluno lê oralmente uma parte da história; o jogo indígena da Onça ou Adugo; pequenos debates; apresentação de áudios – incluindo uma canção Guarani –; vídeos, dentre eles, de mitos indígenas contados em prosa e verso, e outros trabalhos desenvolvidos nas oficinas, os quais serão apresentados a

seguir.

A primeira oficina teve como temas: um pequeno histórico da aventura humana a fim de explicar a presença do índio na Amazônia; a ecologia (ideologia indígena) e a alteridade. Buscou como objetivo geral: observar a origem miscigenada do brasileiro, sua relação com o meio ambiente e alteridade no texto *O buraco da onça*, de Kaká Werá Jecupé, e ainda os objetivos específicos: conhecer origem e significado do antropônimo⁷⁶ do aluno; conhecer uma história indígena contada por um escritor indígena; treinar a leitura oral; refletir sobre tema ecológico (extinção de recursos naturais e da fauna) e alteridade; aprender um jogo de origem indígena.

Apresentamos os seguintes materiais para as atividades em sala de aula: *datashow* (imagem da onça pintada, animal que está na lista de extinção; a Terra, a água), folhas xerox com a história indígena, o livro paradidático⁷⁷ e jogo Adugo – de origem indígena –, com tabuleiro e peças do jogo (em EVA – acetato-vinilo de etileno) com animação dos movimentos do jogo retiradas da Internet⁷⁸. Levamos à sala de aula o computador para mostrar às crianças os passos deste, enquanto explicávamos seu desenvolvimento.

Na primeira oficina, as crianças no geral revelaram-se interessadas, por se tratar de novidade para elas. Era uma sexta-feira, início de Páscoa, 07 de abril – a próxima semana seria Sexta-Feira Santa, portanto não haveria aula – e, como era o primeiro dia na sala, iniciamos a oficina, indicando-lhes os significados de seus nomes – a ver se havia algum de origem indígena, mas não havia –, chamando-os um por um, e eles o apreciaram, como pudemos ver em suas expressões gestuais e orais. Eles moviam-se para o lado, chamando a atenção do colega ao repetir seu próprio nome. Cada palavra decifrada (Beatriz, que traz felicidade; Célia, dos céus; Estefani, a coroada; Juan, agraciado por Deus; Mateus, dádiva de Deus; etc.) era um sorriso e, assim, a oficina pôde transcorrer normalmente.

Após esse início, demos prosseguimento à contação da história *O buraco da onça*, de Jecupé,

⁷⁶ Antes de iniciarem as atividades com os alunos, compareci à escola para minha apresentação à turma do quarto ano e solicitei às crianças que escrevessem num papel seu prenome, para pesquisar origem e significado deste para, na primeira oficina, mostrá-los a elas. Tratar-se-ia de um quebra-gelo.

⁷⁷ Levávamos sempre o livro paradidático com a história lida para mostrar as ilustrações e colorido.

⁷⁸ Retirado, em 05/01/2017 do site < <https://www.youtube.com/watch?v=mFpWb4t-8PI>>

narrativa que conta o episódio fortuito e infeliz de uma onça que, esfaimada, avista um pedaço de carne e, ao tentar pegá-lo, cai em um profundo buraco. Na realidade, tratava-se de uma armadilha dos onceiros, caçadores de onça que matam esses felinos somente para retirar-lhes sua pele altamente cobiçada e cara. Esse conto representa uma oportunidade de falar com as crianças acerca do comércio ilegal que colabora para a extinção do animal.

Grande parte da criançada interessou-se pela história da onça e seu drama, porém, algumas delas fizeram bastante ruído na hora em que a professora-investigadora falava, assim como durante as atividades, mas isso pareceu um sinal positivo, já que estavam trabalhando ativamente. No momento da atividade de se pôr no lugar da onça ou do caçador, após a leitura do conto – tarefa realizada em duplas – para cada um “fazer de conta” que era ou um ou outro, revelaram-se muito alvoroçados, exigindo o controle da docente, que teve alguma dificuldade para organizar essa tarefa.

As crianças mostraram-se receptivas à cultura indígena, a exemplo de quando mostramos o Jogo da Onça ou Adugo e dissemos a elas tratar-se de um jogo indígena de estratégias e que os índios ainda o praticam nas aldeias de hoje, com pedras ou sementes retiradas da natureza para servirem de peças do tabuleiro. Detectamos surpresa da parte das crianças, demonstrada em seus semblantes ao mostrarmos o jogo.

No momento de jogá-lo, primeiro eles teriam de fazer silêncio para aprenderem suas regras e atrapalharam-se um pouco para consegui-lo, mas esse embaraço foi logo suplantado na hora do embate. Os meninos revelaram-se mais atentos que as meninas às regras e foram brincando, divertindo-se e vencendo seus oponentes. Gilles Brougère (1998) afirma que a recepção de meninos e meninas frente a brinquedos e brincadeiras ocorre de modo desigual, ou seja, cada gênero reage de uma forma diante de tais artefatos ou atividades lúdicas. Quanto ao Adugo, Faria, Araújo e Baumann (2017) expõem que o jogo pode ser um aliado na hora dos alunos do ensino fundamental aprenderem matemática⁷⁹. As crianças aprendem enquanto também se recreiam durante tais atividades (Kishimoto, 2013).

Dada a exiguidade do tempo para tantas atividades, não foi possível explanarmos acerca da ideologia indígena, conforme pretendíamos, esta ficando para um momento mais propício, o

⁷⁹ Os autores referem-se à etnomatemática, ou seja, aproveitar a cultura de um povo e trabalhar a matemática.

que prejudicou o cumprimento de um dos objetivos desta oficina. Perdemos algum tempo pedindo silêncio, pois as crianças estavam muito buliçosas. Também observamos que duas meninas não estavam jogando o Adugo e nos dirigimos até elas para saber o motivo desse procedimento, posto que as demais crianças participaram da brincadeira. Aconteceu que ambas, na hora do vídeo explicativo das regras do jogo, ficaram conversando e não as aprenderam. Fomos pessoalmente dispor das peças no tabuleiro, demonstrando como se jogava, ao que elas finalmente aprenderam e puderam participar do entretenimento.

Dispusemos a turma para realizar esta atividade, dividindo-a em grupos de quatro ou três componentes, a fim de que todos pudessem jogar. Em cada grupo ficavam dois ou três de um lado, representando a onça; e dois ou três de outro, representando os cães. Durante o desenvolvimento da partida do jogo, as crianças deveriam assumir um papel: ou de onça ou de cachorro. Observamos que elas preferiam ser os cachorros a desempenhar o papel de onça, pois repetiam insistentemente: “Quero ser os cachorros!”. Tal fato nos intrigou: por que desejavam ser os cachorros, se a onça é um animal mais forte? Depois, percebemos que os cachorros estavam vencendo quase sempre, e isso deve tê-los motivado a optarem por ser os cães, ao invés da onça. Outro motivo da preferência poderia ser o fato de esta ter sido a vítima da história, tendo caído na armadilha.

A segunda oficina apresentou o seguinte tema: a empatia com o índio e a ideologia indígena; com o objetivo geral: promover a cooperação e a alteridade com base no texto lido *O Veado e a Onça*, de Ana Maria Machado (2004), e outra versão desta fábula; e objetivos específicos: conhecer uma história de origem indígena recontada por escritora não indígena; treinar a leitura silenciosa (das outras versões dessa história) e oral, bem como a concentração; comparar diferentes versões da narrativa. Os materiais utilizados nas oficinas foram: *datashow* (passos – animados – de feitura da casa de papel em vídeo da Internet⁸⁰), folhas xerox com a história indígena; o livro paradidático, papel e canetas coloridas, tesoura, régua, lápis. Tínhamos o cuidado de sempre levar à sala o computador quando era oportuno mostrar vídeos aos alunos.

Realizamos a segunda oficina no dia 20 de abril, quinta-feira, em decorrência de o dia

⁸⁰ Retirado, em 05/01/2017, do site < <https://www.youtube.com/watch?v=4ngrC3eJhgg> >

seguinte ser feriado nacional de Tiradentes⁸¹. No dia anterior, comemorou-se o Dia do Índio, mas não o ressaltamos por discordar dessa data, a qual optou por um dia somente para homenagear o autóctone brasileiro, o que constitui um gesto praticamente vazio de significado. Para a oficina, planejamos a leitura de dois contos: um, já considerado clássico na Literatura Infantil Indígena, recontado por Ana Maria Machado (em edição renovada em 2004), mas que foi narrado ainda nos oitocentos a Couto de Magalhães. O outro trata-se de mais uma versão deste e foi-nos apresentado por Jecupé (2007): *Iauaretê e a anta*, pertencente ao livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, obra pertencente ao PNLD⁸², do Ministério da Educação.

Como apresentamos às crianças duas versões da mesma fábula, perguntamos-lhes de qual haviam gostado mais. A maioria optou pela obra de Machado pelo fato de ser mais engraçada, segundo elas. A história desta escritora foi mais fiel à original e mais realista, enquanto que a versão de Jecupé trouxe um desfecho romantizado e feliz para ambos, daí porque não nos surpreendemos com esse resultado. A justificativa dos alunos para sua opção apontou uma maior riqueza de detalhes no texto machadiano.

Grande parte do desconhecimento que as crianças apresentam sobre os povos indígenas está no fato de elas não terem sido apresentadas aos livros de Literatura Infantil Indígena nem serem continuamente estimuladas a consumirem tal acervo, conforme pudemos comprovar nas oficinas. Percebemos também que elas estavam gostando das histórias à medida que as íamos apresentando-lhes. Em toda oficina a professora-investigadora trazia o livro referente à história tratada naquele dia e alguns alunos até lhe pediam um exemplar da obra que estávamos lendo ou contando.

Desse desconhecimento, entre outros fatores, resultaria o preconceito, o qual muitos nutrem pela cultura indígena e por seus detentores. Como estratégia de fazer chegar tais histórias às mãos dos alunos, resolvemos oferecer a versão *O Veado e a Onça*, recontada por Machado, por tratar-se de uma escritora experiente e apreciada. A receptividade não poderia ser melhor! Esse constituiu o estratagema utilizado por nós para a aproximação entre o público mirim e a

⁸¹Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, considerado um mártir da Independência do Brasil.

⁸²Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Literatura Infantil Indígena, a qual contou com Antonio Juraci Siqueira, Clarice Lispector e Marion Villas Boas, para fazer chegar às crianças uma Literatura Infantil de qualidade, afinal, esta ainda se encontra distante de nossa realidade. Tais livros representariam uma “ponte” de proximidade que ligaria a criança e a Literatura Infantil Indígena, passando antes pelo reconto.

Iniciamos com a leitura silenciosa a fim de prepararmos a leitura oral. Entretanto, esta transcorreu de modo precário, talvez por escassez de exercícios mais frequentes e contínuos – e levando em conta que o vocabulário dessas narrativas seja difícil para os alunos, dado haver numerosas palavras nas línguas indígenas – e constatamos que um grande número deles não sabia ler fluentemente. Outro motivo poderia ser a inibição das crianças, pois elas liam muito baixo, quase não sendo possível ouvi-las. Também encontramos uma contradição em suas falas, pois quando lhes perguntamos se elas gostavam de ler, todas responderam que sim. Suas dificuldades na compreensão e interpretação dos textos deviam-se a esse fator importante. Leitura deficiente revela sobretudo dificuldades de concentração.

A leitura mediada era feita frequentemente pela professora-investigadora, que se configurava mais uma contação de histórias do que leitura propriamente dita. Nesse episódio havia concentração, a turma literalmente parava para prestar atenção à história. Mas, para que isso acontecesse, utilizávamos todos os recursos disponíveis e criativos: na hora de um pio de coruja, gravamos e o colocamos no momento exato, para dar mais veracidade à narrativa contada; o mesmo houve na hora em que o uirapuru cantou na história de Clarice Lispector⁸³. Todo o esforço foi proveitoso porque as crianças demonstraram apreciar tais atividades.

Nesse dia foi proposto que as crianças fizessem uma casinha de papel. E, mais uma vez, seria importante seguir os passos da elaboração com atenção, pois, caso não os seguissem, correriam o risco de, ou não conseguir aprontar a casa ou de esta ficar avariada. Foi o que aconteceu com a casinha de alguns alunos, que não tomaram o devido cuidado, uma vez que era necessário medir exatos 26 centímetros de um lado do papel e fazer as linhas – do telhado, das paredes... – com precisão. Muitos deles conseguiram construir sua casa, o que demonstrou

⁸³ Tanto no pio da coruja quanto do canto do uirapuru, o pássaro da sorte, encontramos na Internet e trouxemos para a sala.

esforço e dedicação das crianças.

Esta tarefa de construção de uma casa de papel aconteceu para a interligarmos à história d'*O Veado e a Onça* porque nesta, os dois construíram uma habitação, sem um saber da colaboração do outro e que se tratava da mesma casa de ambos, inimigos mortais. Esse conto traz uma importante mensagem de colaboração mútua. E, no momento da construção, aproveitamos para contarmos uma outra história, dessa vez sobre o que a disciplina pode fazer com as pessoas⁸⁴. Esses momentos de trabalhos de expressão artística ou envolvendo música, jogos, brincadeiras e outros mais, são ótimas oportunidades para o/a educador/a ensinar temas construtivos, já que as crianças estão silenciosas e atentas. No final desse trabalho, observamos que todos gostaram dessa atividade, a ver nos rostos das crianças, ainda que alguns não tivessem conseguido pôr a casa de pé. Disseram que a fariam novamente em casa.

Na terceira oficina, havíamos como tema a reflexão sobre a insatisfação e a coragem; e objetivo geral: estimular a reflexão sobre a eterna insatisfação humana, com base no texto lido *O pajé e o ratinho*, de Kaká Werá Jecupé. Como objetivos específicos: contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a)⁸⁵; conhecer uma narrativa de origem indígena recontada por um escritor indígena; promover a discussão acerca dos temas: a coragem humana e o que é ser brasileiro; conhecer a tela de um artista nacional (Oscar Pereira da Silva) bem como a história da família do aluno, suas origens, sobrenomes e significados⁸⁶; conhecer o conceito de charge; criar uma charge com tema sobre o índio a partir da leitura da tela (do pintor citado) – ambas retiradas da Internet –, dos textos estudados ou da notícia de jornal. Para recursos materiais e didáticos, contamos com: *datashow*, folhas xerox, o livro paradidático, papel e canetas coloridas.

Essa oficina aconteceu numa quinta-feira, dia 27 de abril, porque no dia seguinte haveria uma paralização geral no Brasil. Estamos vivendo um período turbulento na política brasileira,

⁸⁴Engels narra um fato histórico: “Napoleão analisou as lutas entre a cavalaria francesa, bem organizada e disciplinada, e a cavalaria dos mamelucos (que eram hábeis cavaleiros, dispunham de excelentes cavalos, mas eram indisciplinados). (...) Dois mamelucos derrotavam seguramente três franceses; cem mamelucos enfrentavam, em igualdade de condições, cem franceses; trezentos franceses venciam trezentos mamelucos; e mil franceses derrotavam, inevitavelmente, 1500 mamelucos” (Konder, 2008, p. 59).

⁸⁵ A história escolhida fora levada para casa por escolha do discente e recontada por este em sala.

⁸⁶ Este exercício, que deveria ser pesquisado em casa com pais e avós, não pôde ser realizado pois não houve tempo. Ficaria para uma outra oficina, a sexta.

com greves e paralizações. Nesse dia, nossos trabalhos começaram às 7:30 horas da manhã e enfrentamos alguns atrasos. Consideramos a impontualidade um problema que poderia afetar o bom desenvolvimento das atividades das oficinas, pois, ao começarmos a leitura, ela seria interrompida com a chegada de um aluno, desconcentrando os outros discentes.

Ao iniciarmos nossas atividades em sala, uma criança (Q) veio, satisfeita, até a professora-investigadora e disse que havia emprestado um livro de Literatura Infantil Indígena. Vimos, portanto, nosso trabalho começar a frutificar. Porém, na hora que pedimos à turma que contassem sua narrativa, observamos que esta criança encontrou dificuldade de contá-la. Seria, então, necessário que nós nos empenhássemos ainda mais a fim de que os alunos aprendessem a expressar suas ideias e entendimentos acerca da leitura. Como esse fenômeno ocorre até com alunos de séries mais adiantadas, mesmo assim, o consideramos interessante, pois o/a aluno/a se esforçou, desejou ir à biblioteca, procurou ler o livro e o trouxe até nós.

Levamos para a sala de aula a imagem de uma pintura – retirada da Internet – do pintor brasileiro Oscar Pereira dos Santos, artista plástico que, com sua tela *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, Bahia*, de 1922, fez-nos viajar com as crianças à época passada, no dia em que os portugueses aportaram ao Brasil. Momento de grande descontração para toda a turma, pois a arte encanta a maioria das pessoas, para não dizer todas. Os alunos revelaram curiosidade nessa hora, constatada nas inúmeras indagações que fizeram à professora-investigadora. Aproveitamos o ensejo para conversarmos sobre o que é ser brasileiro, tendo como enfoque os índios ilustrados na tela. Consideramos positiva sua participação em sala de aula, em vista da participação das crianças no momento das perguntas.

Na hora de contar a história *O pajé e o ratinho*, a turma manteve-se participativa e interessada em ouvi-la, pois o demonstraram ao rir a cada nova metamorfose da personagem. Ficou patente que as crianças preferem a contação à leitura das histórias. Aproveitamos para o exercício de reflexão com base nas ideias do texto, que conta sobre a insatisfação de um ratinho medroso que desejava incessantemente transformar-se, primeiro em um sapo, seguido de uma onça, de um gavião, depois num pajé, esquecendo-se de que o mais importante é a essência e não a aparência.

As crianças mostram-se buliçosas, porém participativas, principalmente quando a atividade lhes interessa. Nessa ocasião, propusemos-lhes desenhar uma charge⁸⁷ com temática indígena. Antes, apresentamos um conceito sobre esse gênero textual, expomos vários exemplares de charges sobre o índio propagadas na Internet e em um jornal – onde costumam ser veiculadas –, especialmente levados para lhes mostrar. Os alunos demonstraram apreciá-la, pois a charge tem o detalhe de ser um texto humorístico, provocando-lhes o riso. Embora com dificuldade, pois esse tipo de ilustração caricatural é difícil de elaborar, exigindo grande abstração do desenhista e elevado conhecimento da realidade social e política do país, conseguiram construir suas charges. Para sua faixa etária, constatamos que se saíram bem na empreitada.

Quase ao final da oficina, na hora da leitura de outra narrativa indígena, os alunos encontraram dificuldade em se concentrar. A falta de atenção à leitura deveu-se a dois fatores: uma funcionária da escola entrou na sala de aula duas vezes, interrompendo nosso trabalho, desviando a concentração deste. Tivemos de parar diversas vezes para chamar a atenção dos alunos a fim de que voltassem ao foco da narrativa. Fazendo um balanço desse encontro, consideramo-lo proveitoso, porque, fora esse episódio, o restante da oficina teve participação da maioria das crianças. Pode ser que também fosse porque já estávamos nos conhecendo melhor tanto quanto elas acostumando-se com nossa metodologia.

Todos os alunos fizeram o trabalho da charge, isto é, um desenho bem criativo, crítico e/ou humorístico, no qual houvesse um índio como “personagem”. Importante destacar a criatividade e coerência apresentadas nos trabalhos dos alunos. Dos 28 trabalhos entregues, 24 foram elaborados de acordo com a proposta; em 4 houve dificuldade em fazer as interligações entre o que se propôs e os desenhos, sendo que destes, em apenas 2 não houve nenhuma relação entre as histórias lidas e os *slides* apresentados, provavelmente por falta de atenção às explicações sobre o que seja uma charge, afinal, a tarefa era trabalhosa e complexa, tornando-se quase um desafio.

Em geral, as salas de aula das escolas públicas de Belém não são suficientemente bem

⁸⁷ Gênero textual específico, veiculado em jornais, com fins humorísticos e de crítica sociopolítica. Utiliza-se de desenhos, acompanhados ou não de palavras. O vocábulo é um galicismo.

equipadas. Esta nossa era demasiadamente clara, dificultando a apresentação dos *slides* no *datashow* sobre as charges e em todos os outros conteúdos que planejamos para nossas atividades. Tivemos de ir, de carteira em carteira, levando o computador para que os alunos pudessem ver cada charge. Esse estratagema foi utilizado inúmeras vezes, como no momento de passar o filme – um desenho animado – sobre o mito *A lenda do dia e da noite*⁸⁸.

A quarta oficina contou com os temas ecologia, resiliência e a paciência. Trouxe o objetivo geral: estimular a reflexão sobre tais temas presentes no texto lido *O jabuti e a anta*, de Villas Boas (2013); e os objetivos específicos: contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a)⁸⁹; conhecer uma história de origem indígena recontada por escritora não indígena; treinar a leitura silenciosa; promover a discussão sobre resiliência, paciência e luta desigual e ainda sobre as consequências do desmatamento (ideologia indígena); organizar as palavras em ordem alfabética; conhecer as dobraduras de papel da etnia Caripuna. Utilizamos nas oficinas os materiais didáticos: folhas xerox, livro paradidático, livro sobre dobradura, caderneta, lápis, papel e canetas coloridos.

Chegamos, como de costume, às 7:30 horas, na sexta-feira, 5 de maio e, nesse dia, compareceram dezessete alunos. Na aula passada, havíamos proposto que os alunos fizessem um minidicionário apenas com palavras indígenas. Porém, somente três o trouxeram, alegando esquecimento tanto de fazê-lo como de tê-lo deixado em casa. Aproveitamos para lhes expor o procedimento de colocar as palavras em ordem alfabética – informação que eles deveriam utilizar no minidicionário – e para perguntarmos se eles lembravam-se do nome de um escritor indígena e, para nossa surpresa, eles se lembraram do Kaká Jecupé.

O texto desse dia: *O jabuti e a anta*, de Boas, que foi lido pelos alunos silenciosamente, seria motivo para promovermos uma discussão sobre os temas envolvidos na fábula: a resiliência, a força de vontade e a paciência. Conta-se, nessa história, que o jabuti estava saboreando suas frutinhas preferidas ao pé de um taperebazeiro⁹⁰, quando chegou a anta, animal de porte, ordenando-lhe que saísse logo dali. O jabuti recusou-se e a anta pisou o herói, enterrando-o na lama. O jabuti resolveu vingar-se, esperando uma boa oportunidade de fazê-lo. Esse tipo de

⁸⁸ Encontrada no site: <<https://www.youtube.com/watch?v=v4LERka3bOY>>, em 10/12/2016.

⁸⁹ Neste dia, nenhuma criança se apresentou para contar a história lida em casa.

⁹⁰ Árvore de taperebá, certo fruto tropical e muito saboroso, também conhecido como cajá.

narrativa é muito apreciado pelas crianças porque elas se identificam com o jabuti, por ser um animal pequeno. Abordamos ainda sobre os prejuízos do desmatamento, provocado por latifundiários e sobre a ideologia indígena. Boa oportunidade para fazermos nossa reflexão, afinal os grandes proprietários também têm uma atitude similar à da anta.

A atividade manual proposta para essa oficina seria a dobradura de papel, também chamada de papiroflexia, uma arte antiquíssima que os japoneses designam origami e que os índios da etnia Caripuna também praticam, mas com folhas da palmeira inajá, encontrada no Pará, uma novidade para as crianças. Os alunos entreteram-se ao confeccionar as figuras de animais com os papéis coloridos que levamos para sala de aula. Essa atividade absorveu-os por completo, fazendo com que parassem em seus lugares e mantivessem silêncio absoluto por alguns minutos.

Era o dia também de as crianças elaborarem uma história em quadrinhos (HQ), com base nas leituras das histórias lidas ou ouvidas nessa oficina ou outras conhecidas nas atividades anteriores. Elas mostraram-se receptivas a esse trabalho e observamos que estavam mais soltas, fazendo tal atividade com dedicação, conforme podemos ver em alguns exemplos afixados no Anexo 1. Ao trabalharem com Histórias em Quadrinhos no ensino fundamental, Diniz, Oliveira, Cruz e Siqueira (2016) puderam constatar que tais recursos didáticos dinamizam as aulas e contribuem para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura bem como da produção textual, estimulando-as.

Outra pergunta que fizemos aos alunos constituiu-se na seguinte: vocês sabiam que os índios acreditam que toda a natureza tem alma, inclusive os animais? Obtivemos um “não” uníssono como resposta, acompanhado de surpresa geral, como pudemos ver em suas expressões. Queríamos explicar-lhes por que motivo toda a natureza, incluindo os animais irracionais, tem alma, e que o planeta “é um ser vivo composto de incontáveis seres vivos, um superorganismo constantemente renovado pela atividade vigilante de seus guardiões invisíveis”, como conta-nos Viveiros de Castro no prefácio do livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015, p. 13). Um aluno adiantou-se para dizer: “Porque são burros!”. E, justificou-se, afirmando que “apenas os seres humanos têm alma, mas os animais irracionais, não!”. A partir daí, explicamos que as pessoas são diferentes, assim como os povos, que o planeta é muito grande e comporta diferentes sociedades as mais estranhas

possíveis e imagináveis. E que também esse assunto está relacionado à religião que cada povo possui. E devemos, pois, respeitá-las.

A quinta oficina, realizada em 12 de maio, sexta-feira, apresentou o seguinte objetivo geral: estimular a reflexão sobre a resiliência e a esperteza, temas presentes no texto lido *Iauaretê e o jabuti*, de Jecupé. Quanto aos objetivos específicos, constituíram-se: contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a); conhecer duas histórias de origem indígena contadas por escritores indígenas; treinar a leitura oral; promover discussão sobre resiliência, esperteza, multiculturalidade e conflitos; conhecer outros gêneros de histórias indígenas (de visagem). Os materiais empregados na aula foram: *datashow* (imagens veiculadas pela Internet do jabuti e da tartaruga)⁹¹, folhas xerox, o livro paradidático, lápis, papel e canetas coloridas.

No primeiro dia, havíamos mostrado às crianças o significado e a origem de seus nomes e nesta oficina trouxemos-lhes a definição de seus sobrenomes, a fim de ver se havia algum de proveniência indígena. Elas interessaram-se por conhecer a origem e o significado deles, não obstante, nenhum foi identificado como de origem indígena. Todos eram de proveniência portuguesa, afinal, a fundação de Belém aconteceu em 1616 pelos portugueses, que aqui iniciaram sua colonização, e grande parte de nossa ascendência é mesmo lusitana. Por esse motivo, dos 56 sobrenomes dos alunos – um do pai, outro da mãe –, cem por cento são de portugueses ou de portugueses com italianos, espanhóis, franceses e até com dois árabes. Consideramos um ensejo para debatermos sobre a multiculturalidade e seus conflitos. Antes, perguntamos às crianças se conheciam sua origem e apenas uma aluna disse ter ascendência boliviana. A propósito, ela tinha traços indígenas no rosto, na cor da pele e cabelos.

O momento seguinte era para os alunos contarem as histórias indígenas que haviam levado para casa. Uma aluna escolheu para ler *Amor de índio* (J. C. Alves, 2012) e foi capaz de contá-la, lembrando-se dos detalhes da narrativa, dizendo haver gostado muito dela. Outrossim, grande parte da turma recordou-se da história da oficina anterior, provando que nossos objetivos estavam começando a ser atingidos. O sucesso da oficina foi visível, provavelmente porque tratava-se da novidade da cultura e Literatura Indígenas. Também

⁹¹ O objetivo, ao trabalhar com essas imagens, foi observar que ambos são da mesma família, porém têm suas diferenças.

sentimos que a leitura oral transcorreria de modo mais tranquilo, porém eles ainda liam com voz pouco audível, mas mesmo assim, houve melhora nessa atividade se comparada com os dias anteriores.

No momento de contar a história *Yaguarãboia, a mulher-onça*, de Yaguarê Yamã (2014), outro escritor indígena, todos colaboraram, ouvindo-a, demonstrando interesse em seus olhares e gestos. Por tratar-se de um conto maravilhoso, de magia, foi visível a receptividade. O interesse por histórias de visagem – como a outra *O fantasma da casa abandonada*, de Yamã, que lhes contamos – pudemos constatar em nossa pesquisa em Colares, no interior do Pará (Sales & Balça, 2014), onde há um imaginário alimentado por botos, iaras, cobras grandes e outros seres fantásticos que encantam os habitantes destas terras nortistas.

A sexta oficina aconteceu numa manhã de sexta-feira, 19 de maio, apresentando o tema implícito no objetivo geral: promover a reflexão sobre a esperteza e a perseverança, temas presentes no texto *O jabuti e a onça*, de Boas; e os objetivos específicos: conhecer uma história de origem indígena recontada por escritora não indígena; treinar a leitura silenciosa; promover a discussão sobre o que é ser “diferente” e também sobre esperteza, perseverança, diversidade, igualdade; mostrar a diversidade cultural indígena; conhecer mais palavras de origem indígena; apresentar alguns exemplos da diversidade de fauna/flora. Como materiais tivemos: *datashow* (slides acerca da diversidade de fauna/flora e sobre as dez maiores etnias indígenas brasileiras), folhas xerox, o livro paradidático.

De modo geral, à medida que o tempo passava, cada vez que chegávamos à escola, antes mesmo de entrar em sala, éramos recebidas com abraços, sorrisos e perguntas se iria haver aula naquele dia. Durante as atividades desenvolvidas nessa sessão, observamos que a participação talvez fosse devida ao caráter de elas serem em formato de oficinas, ou seja, a reivindicar o máximo de participação ativa dos alunos nas tarefas, exigindo que cada um trabalhasse atentamente com as mãos e a mente ao mesmo tempo. Ao chegarmos, fomos imediatamente mostrando os instrumentos musicais indígenas e demais artefatos elaborados com material biodegradável que os índios retiram da própria floresta, tais como: arco e flecha enfeitado com penas coloridas, peneira, cesto, uma arapuca feita de tala de miriti – certa

palmeira –, tipiti⁹² feito com fibra natural. Todo esse material fora adquirido na feira Ver-o-Peso, de Belém, especialmente para nossas oficinas na escola Bem Querer.

Trouxemos para sala de aula slides sobre as etnias indígenas brasileiras e também sobre fauna e flora como estímulo para discutirmos acerca das diversidades encontradas nos homens e na natureza. Nossas crianças desconheciam o número das maiores etnias que vivem no Brasil e que, muitas vezes, sofrem discriminação de outras pessoas. Algumas crianças trouxeram o minidicionário com palavras indígenas para mostrar à professora-investigadora.

Como nesse dia haveria uma atividade de Caça-palavras – com vocábulos apenas de origem indígena –, ficamos animadas por elas terem conseguido realizar a tarefa do minidicionário, o que as ajudaria nesse trabalho. Na hora da leitura, percebemos melhor entendimento do texto, uma vez que eles pareciam se concentrar mais, o que nos tranquilizou. Também notamos a preferência das crianças por nossa leitura mediada, assim como preferiam a contação de histórias à leitura das mesmas, pelo menos assim o afirmaram.

Aproveitamos a leitura do texto para fazer pequenas perguntas sobre sua mensagem. Tiveram um entendimento parcial da história *Maracanã*, de Daniel Munduruku, incluída no livro *Meu vô Apolinário* (Munduruku, 2009), onde havia ações de bravura e resiliência. Houve boa recepção à narrativa, porque contava as aventuras vividas na mata por um grupo de curumins que se perdeu ao seguir as pegadas de um estranho animal e que, no final, saíram-se bem por terem enfrentado os perigos da floresta com bravura. Depois, perguntamos aos alunos se estavam gostando das oficinas e se aprenderam algo com elas. Deixamos que falassem livremente e nos surpreendemos com um relato de uma aluna, declarando ter gostado das histórias, das palavras indígenas, e da necessidade de não discriminar o índio, por ele ser igual a nós. Um menino disse ter apreciado o Adugo, jogo indígena da onça e dos cães e que se lembrava de Iauaretê, a onça da narrativa indígena.

A atividade proposta, o Caça-palavras – assim como as Palavras cruzadas indígenas –, conforme Apêndice 6, fora criada especialmente por nós para esta oficina. As crianças

⁹² Artefato indígena tecido em palha no qual se espreme a mandioca para fabrico de farinha, tucupi, etc.

deveriam encontrar as palavras indígenas no diagrama, o que lhes deu bastante trabalho, porque esses vocábulos são considerados difíceis para crianças dessa faixa etária, havendo ainda a dificuldade em grafá-las, haja vista pertencerem a outra língua. Porém, foram, devagar, resolvendo o quebra-cabeça. Alguns não concluíram toda a tarefa, deixando o restante para casa.

A sétima oficina trabalhou o tema: valores (respeito ao idoso e a importância do perdão); com o objetivo geral: refletir sobre a alteridade, sobre a importância do idoso (na sociedade) e do perdão presentes no texto *O saber das avós*, de Daniel Munduruku (2006), e com os objetivos específicos: conhecer uma história de origem indígena contada por um escritor indígena; conhecer mais palavras de origem indígena; treinar a leitura oral; promover a discussão sobre alteridade, a importância do idoso e também do perdão, temas apreendidos nas leituras. Trabalhamos também com os recursos materiais e didáticos: *datashow*, folhas xerox, o livro paradidático, massa para modelar⁹³.

O texto de Munduruku foi lido oralmente e aproveitamos para elogiar as crianças que apresentaram alguma melhora em sua leitura e dissemos que esse tipo de atividade iria afinar-se com o tempo à medida que elas fossem treinando continuamente. Provavelmente por causa do número reduzido de alunos em sala, eles mostraram-se bastante atentos nas atividades dessa manhã. Corrigimos a tarefa que havia ficado para terminar em casa: o Caça-palavras, e verificamos que eles a fizeram integralmente.

Aparentemente, apreciaram conhecer as palavras indígenas, haja vista seus semblantes aprovadores. Aproveitamos e entregamos a próxima atividade: Palavras cruzadas de origem indígena. Tal atividade pôde propiciar a solidariedade entre os pares pois, quando um não encontrava as palavras ou não sabia, solicitava ao colega do lado que o auxiliasse, no que era atendido prontamente. Essa colaboração mútua também foi observada por nós em outras oficinas, quando uns ajudavam os outros que encontravam dificuldade em realizá-la.

Essas palavras: *tacape* (arma para defesa), *cacique* (chefe de aldeia), *jururu* (triste), *ita* (pedra), *paraná* (rio caudaloso), *poti* (camarão), *canoa* (embarcação) e outras consideradas

⁹³ Essa tarefa proposta objetivou informar sobre as atividades tradicionalmente realizadas por mulheres inclusive as mais velhas: fabricar cestos, potes e outros utensílios.

mais difíceis, tais como: *Jericoacoara* (lugarejo distante; e também o nome de uma bela praia do Ceará, no Nordeste brasileiro), *açu* (grande), absorveram-nos por completo e eles as foram aprendendo, descobrindo vocábulos genuinamente brasileiros, sendo que, ao final da oficina, já haviam começado rapidamente a se familiarizarem com algumas palavras indígenas.

Em certo momento, abordamos a diversidade étnica que ocorre no Brasil, os costumes indígenas que incluem viver despídos (ou não), pintados ou enfeitados de penas e adornos fabricados por eles mesmos. Observamos, porém que uma criança, ao se referir ao índio, o qualificou de “despudorado” por viver despido e não ter vergonha⁹⁴. Esse aluno falou que se fosse um deles, não ficaria na floresta, iria para a cidade colocar uma roupa bem bonita. A partir daí, tentamos explicar aos alunos como as pessoas pensam diferentemente umas das outras. Tratava-se da mesma criança que havia se referido aos índios como “burros” por eles pensarem que os animais irracionais têm alma.

Nessa ocasião, discutimos sobre os temas da narrativa lida: alteridade, a importância do idoso nas sociedades indígenas e não indígenas, o valor do perdão. No geral, meninos e meninas saíram-se bem na atividade prática. Havíamos levado para sala de aula massa de modelar e propomos que eles fizessem um pote ou vasilha em massa colorida. Apreciaram em demasia esse trabalho manual em que permaneceram concentrados. Enquanto manuseavam a massa, falávamos da cultura indígena e dos trabalhos manuais que são feitos geralmente pelas pessoas mais velhas da aldeia e que tal procedimento é salutar, pois cada pessoa tem sua importância e deve ser valorizada, não importando a idade. Ao contrário de nossas sociedades, nas indígenas, os mais velhos são os mais respeitados porque têm mais experiência e sabedoria de vida.

Outro detalhe importante, abordado por nós aos alunos sobre a cultura indígena, referiu-se à arte de nossos nativos. Diferente de nós, eles dão à arte um *status* utilitário, pois seus objetos, usados em atividades cotidianas, são embelezados gratuitamente. Referimo-nos aos potes, vasilhas, cestos, pratos, cuias e demais recipientes, tapetes, redes, adornos que são feitos para uso diário e não apenas para dias especiais, isso, sem falar dos grafismos, tão comuns a eles, mas exóticos a nós e à nossa sociedade, acostumada a consumir objetos variados por apenas

⁹⁴ Esse aluno não participou das entrevistas pois faltara a elas.

um curto tempo e logo jogá-los no lixo. Tal procedimento não ocorre com as sociedades indígenas.

A oitava oficina apresentou o tema: divulgação da cultura musical indígena (música, instrumentos musicais); reflexão sobre atitudes agressivas e possessivas e a importância à aparência física. Como objetivo geral, planejamos: refletir sobre a importância excessiva que se dá à aparência física presente no texto *O pássaro da sorte*, de Clarice Lispector (1999), e apresentar a cultura musical indígena. E de objetivos específicos: conhecer uma história de origem indígena recontada por uma escritora não indígena; treinar a leitura silenciosa; promover a discussão sobre fetichismo⁹⁵, bem como discutir sobre a importância excessiva que se dá à aparência física, sobre atitudes agressivas e possessivas; apresentar alguns exemplos da cultura musical indígena; valorizar a cultura indígena (música, dança, instrumentos musicais). Como materiais didáticos: *datashow* (vídeo e áudio retirados da Internet⁹⁶), folhas xerox (texto e letra da canção), o livro paradidático, material para confecção de instrumento musical indígena (maracá): balão, lata de alumínio, elásticos, tesoura, grãos de milho, bico, arroz, feijão.

A oficina iniciou-se nesse dia, uma sexta-feira, 2 de junho, atipicamente às 10 horas da manhã, uma vez que houve uma festa na escola no período de 8:30 até 9:45 – Essas festinhas ocorrem pois, na oportunidade, aproveita-se para vender comidas típicas paraenses e outros objetos, a fim de angariar fundos para o aniversário da escola. Um aluno apresentou-se para mostrar-nos seu minidicionário de palavras indígenas, trabalho que teve receptividade favorável por parte das crianças.

Nesse dia trouxemos vários livros com narrativas indígenas para apresentar às crianças, que os acolheram com interesse. Desejavam lê-los ali mesmo na sala de aula, mas isso não seria possível, pois tínhamos muito trabalho a executar nessa manhã. Na hora da leitura mediada pela professora-investigadora houve atenção de cerca de 80% da turma, o que nos animou em razão de sabermos que nessa idade é difícil todas as crianças se concentrarem em atividades como as de leitura oralizada.

⁹⁵ Existem crenças muito populares em Belém, no Pará e em todo o Brasil, que atribuem sorte ou fetiches a algumas partes do corpo de animais (olhos do Boto ou empalhamento do uirapuru etc.).

⁹⁶ Canção Guarani do site <<https://www.youtube.com/watch?v=9Aznz1Cwzr4>>, em 05/01/2017.

O trabalho manual: a confecção de um maracá os envolveu totalmente. Trouxemos para lhes mostrar, antes disso, um exemplar desse artefato indígena – enfeitado com penas e cordões coloridos –, espécie de chocalho, muito utilizado pelos indígenas para suas celebrações religiosas e festivas. As crianças não se contentavam em apenas olhar, queriam segurar nas mãos, balançar e retirar dele sons musicais. A própria palavra *maracá*, elas aprenderam ser de origem indígena, cujo nome provém de maracanã⁹⁷, uma ave muito barulhenta. Na ocasião, falamos sobre a cultura indígena.

O momento da leitura silenciosa era oportunidade para eles se concentrarem e poderem identificar do que concernia o texto, os temas que este envolveria. A lenda do uirapuru – pássaro canoro, cujo canto tivemos o cuidado de levar à sala de aula para que os alunos o conhecessem e apreciassem⁹⁸ –, era-nos boa ocasião para discutir a beleza física, sua importância, e que as pessoas hoje buscam mais valorizar o que é passageiro a despeito de qualidades morais. Também falamos de certas crenças, ainda encontradas em meios interioranos brasileiros, mas que podem prejudicar animais inofensivos.

A oficina levou ainda à sala de aula uma canção Guarani para ser cantada pela turma como motivação para maior valorização da cultura indígena. Pusemos a letra dessa canção no quadro, a qual fora entoada por um coral de crianças Guarani que se apresentou no encerramento dos Jogos Olímpicos de 2016. No início da audição, quando solicitamos que as crianças a ouvissem para em seguida a cantarem, elas encontraram dificuldade porque a letra da canção é complexa para retê-la na memória. Isso dificultou nosso trabalho, no entanto, em seguida, passaram a tentar acompanhá-la por possuir um ritmo bem animado e nós também ajudávamos cantando-a junto com os alunos para motivá-los. Apesar de terem entendido pouco a letra da canção, conforme ouvimos de sua boca, pudemos averiguar que eles estavam envolvidos por ela. A música é universal e pode encantar a todos, independente de cor, credo ou etnia.

As crianças necessitaram de tempo a fim de aprender o ritmo e parte da letra da canção, principalmente porque as palavras Guarani têm fonemas que não coincidem com os da língua

⁹⁷ É também o título de uma das narrativas indígenas que trouxemos para as crianças conhecerem.

⁹⁸ Retiramos da Internet esse canto, que muitos creem dar sorte a quem o ouve.

portuguesa. Tínhamos imprimido a letra e feito várias cópias dela para darmos aos alunos com o propósito de facilitar sua memorização. Cantamos a música e a repetimos várias vezes e, depois, alguns conseguiam cantar trechos do refrão. No final, uma criança reclamou de as músicas indígenas não tocarem nas rádios de Belém.

A nona oficina sucedeu-se no dia 9 de junho, apresentando o tema: valorização da cultura indígena através das histórias e de adornos para o corpo; objetivo geral: refletir sobre a força de vontade e a perseverança presentes no poema *O mito da criação dos rios do Marajó*⁹⁹, de Juraci Siqueira (2016); e objetivos específicos: conhecer uma história de origem indígena recontada por um escritor não indígena; treinar a leitura oral; comparar dois tipos de texto: prosa e poesia; promover a discussão sobre a perseverança. Para recursos materiais: folhas xerox, o livro paradidático e material para o colar.

Essa manhã de sexta-feira trouxe poucas crianças à escola. Começamos perguntando-lhes se haviam aprendido algo nas oficinas anteriores e elas responderam que sim: as palavras indígenas. Outra criança (N) levantou a mão e disse que se lembrava de um mito indígena sobre como a noite houvera surgido no mundo. Esta aluna até relacionou esse mito nativo com outro, de origem grega: o mito de Pandora.

Era dia de leitura oral, em que falaríamos dos temas pertinentes, como a perseverança e a força de vontade para conseguirmos realizar nossos sonhos. Dissemos às crianças que *O mito da criação dos rios do Marajó* é antiquíssimo, tendo sido contado por um índio Aruã ao estudioso Alexandre R. Ferreira nos oitocentos. Essa informação era desconhecida pelos alunos. Mostramos as diferenças entre um texto escrito em prosa e esse, contado e cantado por Juraci Siqueira, um escritor paraense. Na oportunidade, falamos como é importante ouvirmos um poema quando este é lido fluentemente, em voz alta, observando-se a sonoridade e o ritmo das palavras, como se fosse uma canção, e que, aliás, o poema é uma canção.

A partir da segunda oficina, íamos sempre perguntando aos alunos se estavam gostando das oficinas e ouvíamos deles respostas afirmativas acompanhadas de sorrisos. Nesse dia, alguns

⁹⁹ Como se trata de um poema muito longo, optamos por apresentar apenas uma parte, mas mesmo assim não houve tempo para apresentá-lo. Deixamos a conclusão para a última oficina.

problemas de ordem técnica nos atrapalharam pois, não foi possível apresentar de imediato o vídeo *A lenda do dia e da noite* (MEC, 1999), porque o controle remoto da televisão que havíamos agendado não estava funcionando. Providenciamos, então, mostrá-lo no computador mesmo (como havíamos feito na terceira oficina com as charges e em outros momentos), elevando-o de modo que todos pudessem assistir a ele. Pedimos que juntassem todas as carteiras na frente da sala para facilitar a audiência. Porém, a audição não era boa, porque o áudio tinha um volume muito baixo.

Apesar de tais dificuldades e limitações, as crianças se interessaram bastante pelo mito exibido, um desenho animado com duração de 15 minutos e 19 segundos. Mas o que mais lhes chamou atenção foi a atividade manual dessa oficina: um colar de contas coloridas à moda indígena, que cada aluno faria para presentear seu colega ao lado. Essa atividade parece simples, mas exige concentração pois tal adorno não pode ser feito de modo aleatório, tem de obedecer a certos padrões de lógica, tais como: para cada conta vermelha, por exemplo, eles deveriam colocar mais três (ou quatro) contas verdes ou amarelas para formarem um adereço harmonioso. Essa atividade os envolveu totalmente, como pudemos verificar nesse momento, por suas expressões de alegria e, na segunda oficina, quando eles mesmos o afirmaram.

Aproveitamos para trabalhar a multiplicação e a soma de forma aprazível e simples com as crianças e também para falarmos da origem da palavra *contar*, que provém de *computare* = contar, em latim, vindo, por exemplo, das contas do rosário, que são amarradas umas às outras, formando um conjunto coeso. Falamos também que a poesia costuma fazer esse tipo de “brincadeira” com as palavras, aproveitando as coincidências de vocábulos que possuem a mesma sonoridade, como um “jogo” que fascina e excita (Huizinga, 2000). Informamos às crianças que as palavras têm uma história, a qual precisamos conhecer para respeitar. Que contar não é somente narrar, mas também calcular (como eles já sabiam), computar, efetuar, adicionar, e por aí adiante.

A décima e última oficina também ocorreu numa sexta, em 14 de junho, trazendo a temática: apresentação de um mito indígena, reflexões acerca de seu tema e valorização da cultura indígena com a pintura corporal. E como objetivo geral: refletir sobre as vantagens e desvantagens da curiosidade presentes no texto *As serpentes que roubaram a noite*, de Daniel

Munduruku (2001); e específicos: contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a)¹⁰⁰; conhecer uma história de origem indígena contada por um escritor indígena; promover a discussão sobre as vantagens e desvantagens da curiosidade; assistir ao vídeo sobre outra versão do mito; comparar as diferentes versões desse mito (incluindo a versão do vídeo); conhecer os grafismos indígenas, assim como conhecer e valorizar a cultura indígena (pintura facial, corporal); avaliar as sessões por meio de um *feedback* da turma através de atividade escrita em que o aluno opine sobre os contributos delas para ampliação de conhecimentos sobre a cultura indígena. Para materiais didáticos, trouxemos: *datashow*, folhas xerox, o livro paradidático, material de pintura corporal (para o rosto) ou grafismo indígena: lápis *Cara pintada* (atóxico).

As crianças foram chegando e contabilizando um total de 25. Esse dia contou com três narrativas: duas de Literatura Indígena – sendo uma contada pela professora-investigadora; outra, lida primeiro silenciosamente pelos alunos (e depois oralmente), e mais outra, mediada por nós. Os alunos fizeram silêncio na hora da leitura oral – o mesmo não havendo na anterior leitura silenciosa –, demonstrando concentração, o que foi uma animadora evidência. Também concluímos a leitura do poema de Juraci Siqueira, sem problemas.

No momento da leitura do mito de Munduruku, debatemos sobre a curiosidade humana, a qual nos move e transforma o mundo a cada dia, fazendo com que a humanidade caminhe para o futuro. A curiosidade pode ser tão benéfica quanto prejudicial, dependendo de nossas ações. A história dessa última oficina, um mito de origem (da noite), trouxe a curiosidade nefasta para algumas personagens, que sofreram consequências por não esperar a hora de abrir o coco que trazia a escuridão ao mundo.

A hora da contação de história era sempre a mais esperada pelas crianças, que a acompanhavam com os olhos e ouvidos atentos. Porém, nem todas as crianças se mostraram interessadas nas oficinas, muitas têm outros desejos e necessidades mais urgentes, e temos de aceitar o fato. Também fomos obrigadas a passar o vídeo outra vez: na aula anterior, o número de faltantes foi grande e muitos solicitaram que o passássemos novamente. Como eles

¹⁰⁰ Esta atividade foi abandonada por eles, infelizmente.

pareceram apreciar o mito do vídeo, e inclusive compará-lo com o mito de Munduruku, então, foi válido.

Resolvemos fazer oralmente um balanço geral das oficinas, a ver se foram proveitosas a eles, conhecendo-lhes a opinião. Para tal, fizemos perguntas simples, como: vocês gostaram das oficinas? O que mais gostaram nelas? Aprenderam alguma coisa de novo? O quê? Vocês já conheciam a música indígena? Já a tinham ouvido? E quanto aos instrumentos musicais? Jogos e outras atividades como a dobradura de papel dos Caripuna? Quanto às palavras de origem indígena? Vocês conheciam alguma delas?

As respostas das crianças, que foram dadas oralmente, nos interessaram muito, porque elas afirmaram que apreciaram bastante as atividades, principalmente as mais manuais e divertidas. Também, que puderam aprender vários detalhes da cultura e Literatura Indígena, pois os desconheciam. Uma menina revelou que iria sentir falta das oficinas, com que outros também concordaram: “Professora, vou sentir saudade das oficinas de indígenas!” (K). Elas puderam aproveitar para conhecer sobre as etnias indígenas e sua cultura, arte, e se divertir com suas atividades mais lúdicas. Acreditamos que, no geral, as oficinas foram proveitosas e profícuas, uma vez que, para nós, aprender brincando é o ideal para uma sala de aula com crianças, e até com adultos.

Decidimos encerrar essa oficina com o grafismo indígena: a pintura facial. Essa atividade foi especialmente escolhida por nós para terminarmos e culminarmos nosso trabalho com as crianças, pois sabíamos que elas iriam apreciá-la. Uma criança, que, a princípio não queria que lhe pintássemos o rosto, vendo que todos estavam com a face pintada, aproximou-se e pediu-nos que pintássemos também seu rosto, o que fizemos prontamente. Ela sorriu e se afastou já sarapintada. Enquanto pintávamos os rostos das crianças, falávamos da cultura indígena, da sua beleza, que cada traço possui significados diversos (Vidal, 2000; Cohn, 2005; Guesse, 2014), a fim de que elas pudessem conhecê-la e valorizá-la. Outros, que já tínhamos pintado, queriam que lhe fizéssemos novamente os traços indígenas para reforçá-los, na frente, nas bochechas, até nos braços. Saímos de sala de aula, sentindo-nos, de certa forma, realizadas por termos concluído nossos trabalhos.

Como síntese geral, observamos que as crianças devem ser estimuladas continuamente para que as obras de Literatura Infantil Indígena possam ser lidas por elas. Já que elas possuem uma biblioteca em sua escola, que façam uso dela, aproveitando-a. Logo na primeira oficina, dissemos que elas deveriam ir à biblioteca buscar os livros de Literatura Infantil Indígena para ler em casa, apresentando cada uma destas obras no dia seguinte. Porém, notamos que, de início, as crianças o fizeram realmente, mas, com o passar do tempo, deixaram de o fazer, mesmo a professora-investigadora sempre perguntando pela leitura.

Precisamos reiterar que as crianças apreciaram a contação de histórias, certamente, a preferida entre todas as atividades empregadas nas oficinas. Nesse momento, elas paravam o que estavam fazendo e seguiam nossos movimentos e palavras, riam quando se tratava de um episódio bem humorado e demonstravam emoção nas passagens mais arriscadas das aventuras das personagens, demonstrando envolvimento e atenção. Enfim, percebemos que, nas oficinas, as crianças mostraram grande aceitação pelas atividades das história em quadrinhos (HQ), charges, dobradura de papel, modelagem de massa, executando-as de modo primoroso. Todos os alunos presentes às sessões, com raras exceções, entregaram os trabalhos: elaboraram suas atividades, de acordo com as narrativas que haviam lido ou ouvido, conforme pudemos verificar, em sua maioria.

Do primeiro contato com as crianças – contando com nossa apresentação, no início de fevereiro – até o final, na última entrevista – em final de junho –, passaram-se quatro meses, verificando-se, nesse entremeio, mudanças em relação às abordagens iniciais dos alunos sobre as sociedades indígenas, sua cultura e, no segundo momento que pudemos estar com os alunos individualmente, nas entrevistas. Eles apresentaram alguma melhora no quesito leitura oral, lendo de modo mais desenvolto que antes e com volume de voz maior, evoluindo à medida que as oficinas iam progredindo e portando-se de modo ativo, inclusive trazendo contribuições suas às oficinas, como quando uma menina nos falou como eram as crianças indígenas de Santarém que ela conhecera em uma de suas viagens.

Papalia, Olds e Feldman (2006), ao estudar o desenvolvimento da terceira infância, fase na qual estão inseridos nossos sujeitos de pesquisa, afirmam que desde muito cedo as crianças manifestam empatia e compreendem o que sentem as pessoas a sua volta. Porém, é nessa faixa, na terceira infância, que elas apresentam um comportamento mais empático, ou seja,

tendem a se tornar mais solidárias, apresentando um procedimento pró-social, comportamento esse detectado em algumas crianças ao longo de nossos trabalhos nas oficinas, conforme já assinalamos.

Podemos afirmar, por fim, que as oficinas – com trabalhos que permitem expressão artística ou livre, exigindo mais criatividade e uma postura ativa por parte das crianças –, envolveram-nas nitidamente, comprovando que as atividades lúdicas são as mais indicadas para trabalharmos diversificados tipos de conteúdos em sala de aula com as crianças. Estas receberam bem a Literatura Infantil e a cultura indígenas, responderam aos estímulos que lhes foram apresentados positivamente, principalmente aos relacionados a temas mais divertidos, como as fábulas indígenas e as narrativas de magia, demonstrando que este trabalho trouxe, afinal, algum ganho às crianças, nossos pequenos e grandes leitores.

6.3 A segunda entrevista

A parte II da entrevista com os alunos do quarto ano contou, novamente, com a legitimação da mesma, sua justificação e novo incentivo aos entrevistados. Considerou também os objetivos para a segunda parte da mesma: “identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação à cultura indígena, e promover a educação multicultural com mais respeito pelo indígena e sua cultura” para poder empreendê-la.

Com um total de quinze perguntas, dividimo-la, mais uma vez, em dois blocos de categorias: (a) **Conhecimento**: “aprofundamento do conhecimento da cultura indígena”; e (b) **Respeito**: “promover a educação multicultural com mais respeito pelo indígena e sua cultura”, a fim de esquematizarmos as respostas para a possível análise delas. Tal como na primeira entrevista, utilizamos o mesmo código para identificar cada inquirido, usando uma letra do alfabeto. Assim, mantivemos as letras A a Q, pois tratava-se de dezessete alunos.

Para a primeira categoria – o aprofundamento do conhecimento da cultura indígena –, identificamos oito questões que abordavam acerca de concepções que foram sendo construídas progressivamente no tempo pelas crianças investigadas.

1. Há ideias acerca dos indígenas, como por exemplo, que eles se alimentam de carne humana, que são despidos ou preguiçosos. O que você acha disso? Por quê?
2. Gostou de conhecer algo mais sobre a cultura indígena? Por quê?

3. Você acha que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?
4. Você conheceu algum escritor indígena? Qual seu(s) livro(s)?
5. Você conheceu alguma história indígena? Qual/ quais?
6. Que achou da música indígena? Por que acha isso?
7. Que achou da pintura corporal? Por que acha isso?
8. Se tivesse que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo que não tenha tido contacto com a cultura indígena, o que escolheria?

Para a primeira questão: **Há ideias acerca dos indígenas, como por exemplo, que eles se alimentam de carne humana, que são despudorados ou preguiçosos. O que você acha disso? Por quê?**, dos dezessete, apenas três concordaram com tais pensamentos (A, B, D) e quatorze (C, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q) não. A maioria demonstrou sensibilidade e receptividade à cultura indígena, embora os discursos repetidos acerca desta ainda estejam presentes no imaginário do brasileiro, haja vista alguns entrevistados ainda acreditarem que os índios sejam preguiçosos, antropófagos ou despudorados – por andarem nus.

Ao estudar os diários de viagem de naturalistas franceses do século XIX, Marise Amaral (2003) revela o quadro que se construiu acerca do Brasil tropical através desses viajantes: com fauna, flora, paisagens e sua gente exótica (diga-se o índio), pintando uma imagem e a própria essência deste país para nós, brasileiros e também para os estrangeiros, o que retoma o que escreveu Orlandi (2008). Amaral (2003, p. 215) registra uma dessas narrativas cujo texto manifesta que: “Os brasileiros (...) parecem ser ‘naturalmente’ desleixados, desinteressados, acomodados e preguiçosos”. Eis um dos motivos pelos quais muitas imagens distorcidas estejam ainda tão incrustadas em nossas mentes.

As afirmações favoráveis aos índios foram:

“Maravilhosas. Não! Não gosto de xingar os outros. Porque eles fazem parte da gente” (C);

“Não! Não é verdade. Eles não comem carne humana. Carne de peixe que eles pescam. Eles comem frutas, insetos, formigas. Não, eles trabalham **muito**” (E);

“Eu acho normal porque várias pessoas podem fazer isso. Não, porque a gente não deveria comer carne humana. Eu acho que os índios não comem *mais* carne de gente” (F);

“Não, eu acho que eles têm vergonha” (G);

“Eu acho que é muito preconceito com os indígenas porque eles também têm direito de comer carne, carne normal dos animais” (H);

“Ah! Eu acho que não. Eu acho que essas ideias são erradas porque tem que respeitar o índio

e... É a maneira deles né de fazer as coisas” (I);

“São falsas, porque eles... Porque o índio nunca comeu nenhuma pessoa” (J);

“Não, porque quando não tem comida pra eles comerem, eles comem eles mesmos. Assim que apareceu na TV. Não acho boa não, fala muito mal deles” (K);

“Que eles não comem carne humana, nem são preguiçosos, acordam cedo, eles trabalham” (L);

“Falsas. Porque... os índios não são maus” (M);

“Acho que são horríveis, porque culpar eles, não pode! Porque você primeiro tem que conhecer eles para poder dizer o que eles são. O que eles entende, o que eles fazem...” (N);

“Hum... Eu acho que tá errado, eu acho que não é por aí, carne humana é? Não, não comem. Eu acho que não. Porque os índios não tem vergonha... Ideia ruim porque os índios...” (O);

“Não. Não. Porque sempre que eles não têm o que fazer, eles vão procurar” (P);

“Se eles andam nus é porque eles não têm roupa para usar. Acho que isso não tá certo. Andar nu não 'tá certo, dá vergonha! Isso é feio, eles andarem nus. Não, porque eles trabalham muito” (Q).

D, F, G e Q encontraram dificuldade em entender essa questão, certamente pela imaturidade própria da idade e por estarem tão acostumados com ideias negativas e cristalizadas acerca dos povos indígenas e de sua cultura, conservando-se confusos e vacilantes:

“Tem vez que a gente acha chata. Tem umas meninas que são *meia* índia. Elas comem só chibé. Verdadeiras. Não... Eles têm” (D);

“Eu acho normal porque várias pessoas podem fazer isso. Não, porque a gente não deveria comer carne humana. Eu acho que os índios não comem *mais* carne de gente” (F);

“Não. Eu acho que eles têm vergonha” (G);

“Se eles andam nus é porque eles não têm roupa para usar. Acho que isso não tá certo. Andar nu não 'tá certo, dá vergonha! Isso é feio, eles andarem nus. Não, porque eles trabalham muito” (Q).

Quando trata dos elementos presentes na Análise do Discurso, Orlandi (1995, p. 116) constata que: “Um sujeito não produz só um discurso”, o que vemos em D, F, G e Q, ao afirmarem primeiro algo e logo em seguida, contradizendo-se. Há que se levar em conta que, inicialmente, algumas crianças não entenderam a pergunta, repetida várias vezes a fim de que elas refletissem mais sobre o tema, portanto, poderiam estar repensando em sua resposta. Outra possibilidade seria a de que o entrevistado se sentisse dividido entre a opinião do senso comum, anterior às oficinas, e os conhecimentos adquiridos nestas. Vale lembrar que essas

três últimas respostas apontaram empatia para com o índio, mesmo com a propaganda negativa veiculada na mídia brasileira.

Ao explicar sobre a memória discursiva, Maingueneau (1997), caracteriza a formação discursiva, abrangendo duas partes: memória externa e interna – mesma consideração feita por Orlandi (1995). A primeira caracteriza-se pelos discursos que circulam na sociedade, e na mídia, formados através de discursos anteriores. Tais discursos desenvolvem-se com o passar do tempo e são assimilados, originando uma memória interna. Enunciados como “Os índios são despudorados¹⁰¹” ou “porque [os índios] tinham que fazer alguma coisa. Acho que eles são *um pouco* preguiçosos” (B), fazem parte da memória externa do brasileiro comum, sendo internalizados. Mesmo B utilizando o termo amenizador “um pouco”, percebemos sua censura a um estilo de vida reprovado pela sociedade capitalista.

Quando aborda a imagem do índio e do português, difundidas através do cinema brasileiro, Silva (2017, p. 155) confirma que o primeiro – o nativo – é “retratado como uma figura malandra, *preguiçosa* e engraçada” [grifo nosso], quando não como um tolo, antropófago e despudorado, consoante vemos também nas falas de algumas crianças entrevistadas. Tais imagens negativas reforçam estereótipos propagados continuamente mas nunca historicizadas.

Respostas como a de C: “Porque eles fazem parte da gente” remetem-nos ao pensamento de Viveiros de Castro (2017, p. 3), ao distinguir as palavras *índio* e *indígena*. O antropólogo ensina que somos todos “indígenas”, porque todos somos originários desta nação, diferente do “índio”, que tem consciência de sua cultura e “de sua relação histórica com os indígenas que viviam nesta terra antes da chegada dos europeus”. E que deveríamos utilizar a palavra sempre no plural, pois trata-se de povos seculares com culturas diversas.

Reconhecemos ser ainda grande o desconhecimento acerca de tais culturas, ao afirmar-se que o índio nunca foi antropófago (J), ou que “eles comem eles mesmos” (K), que simplesmente andam nus porque não têm roupa (Q). Porém, houve momentos em que dois demonstraram conscientização em relação ao indígena e ao preconceito por ele sofrido, indo de encontro a este: “porque tem que respeitar o índio” (I), “Você primeiro tem que conhecer” (N) para

¹⁰¹ Como ouvimos, em duas oficinas, de um aluno que não participou das entrevistas. Ver Apêndice 3.

respeitá-lo.

As colocações negativas em relação a ideias reproduzidas acerca do índio refletiram que seus falantes estavam confusos, titubeantes e reticentes. O verbo “achar” em A mostrou incerteza, o que não ocorreu em B, enquanto que D não sabia se negava ou se afirmava:

“É... é como é... que não pode ficar matando humano. Acho que é verdadeira” (A);

“Acho ruim, porque eles tinham que fazer alguma coisa. Acho que eles são *um pouco* preguiçosos” (B);

“Tem vez que a gente acha chata. Tem umas meninas que são *meia* índia. Elas comem só chibé. Verdadeiras. Não [têm vergonha]. Eles têm” [vergonha] (D).

A segunda questão abordava sobre a receptividade dos ouvintes acerca dos conhecimentos adquiridos nas oficinas: **Gostou de conhecer algo mais sobre a cultura indígena? Por quê?** e, como resultado, os entrevistados foram unânimes na apreciação da cultura e da Literatura Indígenas. Como respostas, destacamos:

“Hum... Gostei daquela brincadeira que tem o cachorro e a onça [Adugo] porque eu acho que é muito legal. Gostei de brincar e de escutar as histórias” (A);

“Gostei de conhecer as histórias, porque elas contam sobre coisas indígenas... A Amazônia...” (B);

“Sim. Porque eles gostam de fazer muitas coisas legais. Por exemplo, fazer aqueles cordões. Fazer arco e pegar peixe no curral. Fazer as canoas, fazer a casinha lá” (C);

“Gostei porque foi divertido” (J);

“Sim, porque achei bacana. A gente fez aquele negocinho que a gente viu, a arma deles... Flecha... Aquele chocalho, aquele negócio lá, peneira” (K);

“Ahã. Bom” (L);

“Gostei. Porque é legal” (M);

“Sim, gostei muito. Porque a cultura indígena me ajudou muito, que meu pai era... ele é indígena, só que eu não entendo muito a cultura dele. Aí nesse trabalho eu comecei a entender. O pai dele é indígena. Aí ele passou a ter o sangue de indígena” (N);

“As palavras indígenas... porque cultura a gente sempre gosta dela, cultura sempre é a gente [confuso] Gostei, porque eu gosto dos índios e da cultura” (O);

“Sim. Porque é legal” (P);

“Ahã. Porque eu acho legal, eu aprendo mais” (Q).

Mais uma vez recorremos aos ensinamentos de Piaget (2005) para exemplificar a resposta de D (“Ahã. Porque é legal. Tem gente que acha muito chato trabalhar com os índios, tem gente que gosta até de **escravizar** os índios. Mas tem gente que gosta deles”), que inicialmente balançou a cabeça afirmativamente como se quisesse agradar à entrevistadora, mas não conseguindo justificar seu posicionamento e, fazendo referência à escravidão indígena, fugiu ao tema.

A criança interioriza uma “imagem social da criança”, segundo Charlot (2013, p. 168), obrigando-a seguir as convenções sociais a fim de agradar ao adulto. Essa seria uma outra possível justificativa para a atitude do entrevistado, pois a criança tem em mente seguir essa representação idealizada. E quando não o faz, corre o risco de ser marginalizada por seus pares. Vive entre a submissão e a rebeldia e, em algumas situações, rebela-se contrariamente a essas conveniências sociais, que, de certo modo, também a auxiliam em sua formação, obrigando-a a seguir tais imposições próprias da sociedade (Charlot, 2013).

Os gestos e sorrisos de D, como os de E, que deu um largo sorriso enquanto balançava a cabeça afirmativa e enfaticamente, ou de F, revelando que não conhecia antes o que foi levado à sala de aula, mas que o apreciara muito:

“Gostei de saber que os índios... é engraçado como é que eles pegam peixe, eles pegam aquele... [arpão] e jogam e cai certinho no peixe” (E);

“Sim, porque tinha várias coisas que eu não conhecia (...) eu não sabia que eles faziam aquelas coisas e gostei bastante” (F).

Como a maioria, G, I e H também simpatizaram com a ideia de aprender coisas novas: “Gostei. Porque é muito legal aprender sobre os índios” (G), até assinalando-as: “Sim, porque a gente aprendeu as palavras que eles usam. A gente aprendeu as palavras indígenas, a gente soube dos índios, a agente já estudou eles lá na frente” (I), ou simplesmente: “Sim, porque foi legal que a gente conheceu mais sobre os índios” (H). Sendo assim, no geral, referiram-se às oficinas como proveitosas, pois puderam conhecer e aprender sobre a língua, as palavras, o jogo (Adugo), os instrumentos indígenas como algo positivo e enriquecedor.

A terceira questão: **Você acha que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?**, remetia à anterior para ratificá-la, pois tratava do mesmo tema, porém de modo mais específico. A opinião dos dezessete foi que aprenderam muito com a cultura indígena nas

oficinas e a não maltratar os animais nem destruir as florestas:

“Ahã. É... é... Não ficar maltratando os animais nem destruir as florestas” (A);

“Eu acho que eu aprendi alguma coisa. Hum... tratar bem as florestas...” (B);

“Eu acho. Eles são importantes para a gente porque eles fazem parte de preservar o lugar” (C).

Sobre o grafismo:

“Aprendi várias coisas, aprendi vários desenhos que eles fazem no rosto, aquelas pinturas que eles têm no rosto, que eu não sei o nome... Achei bem legal porque eu não conhecia” (F).

Os instrumentos musicais e adereços:

“Achei bom, porque aprendi muita coisa com a cultura. A fazer colar, chocalho...” (L);

“Eu aprendi **muito** [ênfase]. Como aprender a fazer colares... Agora eu vou viajar pra Santarém. E eu fiz um pra cada um da minha família lá de Santarém. Aí eu vou dar pra minha madrinha, pro meu padrinho, pra minha prima e pra minha avó” (N).

N também reforçou que conhecer a cultura ameríndia a ajudou, pois passou a entender melhor seus familiares, descendentes de indígenas, enquanto E aprendeu com as narrativas indígenas a perder o medo:

“Aprendi a perder o medo, encarar os nossos medos e outras coisas” (J).

Alguns balançaram a cabeça afirmativamente antes de responder e enfatizaram que não conheciam nada sobre os índios:

“É que eu não conhecia nada de coisas indígenas. Daí quando a senhora veio, eu aprendi muita coisa indígena” (E);

“Ahã. Eu aprendi muitas coisas que eu nunca sabia” (Q).

Outros se entusiasmaram com os detalhes coloridos da arte e cultura indígenas, como registramos a seguir:

“Ahã. As coisas deles, as penas, como eles fazem. Chibé... essas coisas. Lá em casa tem essas coisas, essas cuias. Os copos, as redes” (D);

“Ahã. Porque nessas aulas você deu materiais indígenas... é ... Eu achei bom. Porque os índios são as primeiras pessoas que viveram no mundo, né? Eu acho legal aprender sobre eles e como eles são” (G);

“Hum... Sim, aprendi várias histórias... Como eles caçam, como eles comem lá, que eles

aprendem muitas coisas divertidas, as brincadeiras” (H);

“Hum... Acho que não sei... Sim, aprendi que eles costumam pescar... Que eu não sabia que eles usavam aquele negócio lá... Como é... Aquele negócio lá...” (I);

“Ahã, aprendi como os índios ficam, das músicas deles, como eles vivem” (K);

“Aprendi. Aprendi. Muitas coisas indígenas” (M);

“Eu aprendi uma coisa. Como é que os índios vivem na mata. Bacana, eu gostei disso” (O);

“Sim. Sim. As histórias. O caça-palavras... o vídeo...” (P).

A próxima indagação fez alusão ao conhecimento das crianças sobre a autoria dos textos indígenas: **Você conheceu algum escritor indígena? Qual? Quais seu(s) livro(s)?** Quatorze das crianças admitiram ter conhecido, embora algumas delas não conseguissem lembrar-se do autor ou do título do livro:

“Conheci... Esqueci o nome” (B);

“Já ouvi falar mas não me lembro o nome dele. A cobra grande” (C);

“Foi Kaká Jecupé” (E);

“Kaká Jecupé” (F);

“Conheci. Não lembro. Os livros eu conheci. Mas eu me lembro de Yamãboia” (G);

“Sim, Kaká Jecupé” (H);

“Sim, Daniel Munduruku e o Kaká Jecupé. Tem aquele lá... Eu não lembro o nome, tem um menino que foi lá e viu um pé de sete dedos parece, e tinha a da onça” (I);

“Daniel Munduruku” (J);

“Vi muitos. Não. A mulher onça... O jabuti” (K);

“Conheci só que não me lembro. Da cobra grande” (L);

“Esqueci. Do jabuti” (M).

“Já conheci numa peça de teatro que eu fui fazer. É Como nasceram as estrelas, um livro. De que as crianças sobem num cipó e viram estrelas. E as mães sobem no cipó aí cortam sem querer e aí caem no chão em forma de bicho. Lembro, sim, é o Daniel Munduruku” (N);

“Não. Só que eu não sei, porque a minha cabeça...” (O);

“Ahã. Lembro do Daniel Munduruku. Só ele. Da onça” (Q).

As histórias sobre onças atraíram o gosto dos alunos, tendo citado as mais marcantes,

lembrando-se de seu enredo e de palavras incomuns como Iauaretê e Yaguarãboia, até tendo-se referido aos nomes de Kaká Jecupé, Daniel Munduruku e Yaguarê Yamã, antropônimos difíceis de recordar. Entre os entrevistados, apenas três não lembraram – ou por não ter levado para casa o livro ou por ter faltado à oficina –, mesmo com a leitura e contação das quinze histórias em sala:

“Não... Já. Não lembro. Não peguei nenhum” (A);

“Ahã. Meu tio. Pior que não. Só meu tio. Ele escreveu um livro sobre os índios. Não” (D) e

Não, não sei. Me esqueci. Não” (P).

A quinta indagação: **Você conheceu alguma história indígena? Qual / quais?** complementava a anterior e inquiria sobre o nome de uma narrativa indígena. Doze comprovaram ter-se lembrado de alguma história:

“Da onça Iauaretê” (A);

“A cobra grande. (C);

“Só lembro da... Anta e a onça. (E);

“São vários que eu me lembro.... O buraco da onça e A onça e a anta... (F);

“A mulher onça. (H);

“Tinha o da onça no buraco... Ah! Tinha o da onça e o veado” (I);

“O jabuti e a anta” (J);

“O jabuti e a onça” (K);

“Da... do Uirapuru. Ahã (L);

“O jabuti e a onça, também tem O jabuti e a anta” (M);

“Já, já conheci. Meu avô me contou que quando ele vai na aldeia. Aí ele diz toda vez matam uma cobra lá, aparece uma nova, só que ela é maior do que antes. No dia que era para eu pegar o livro de história indígena eu tive que ir para o teatro, os Trovadores [da Alegria] e não consegui pegar. Eu lembro... O pássaro da sorte” (N);

“A do índio que chamou o pássaro da sorte. Gostei” (O).

B lembrava-se da história mas não do título: “Uma história que contava sobre a mata”. E quatro não se recordaram, embora um tenha afirmado que gostara da narrativa indígena:

“Ahã. É... Como é? Esqueci” (D);

“Eu achei legal. Era muito legal. Achei bonita” (G);

“Não. Não” (P);

“Não. Não me lembro. Esqueci” (Q).

Alguns, apesar de dizerem que se lembravam, esqueceram-se do nome delas, o que registramos como “não”. As mais citadas pelas crianças, certamente por agradá-las, por serem divertidas ou por encerrarem um ensinamento de modo ameno e não professoral, foram: *O jabuti e a anta*, *O jabuti e a onça*.

A questão seis indagava sobre o gosto musical das crianças, levando-se em conta que apresentamos uma canção indígena em uma das oficinas: **Que achou da música indígena? Por que acha isso?** Inicialmente, exibimos a canção Guarani *Gwyrá Mi Minha*, cantada por um coro de crianças dessa etnia. Sua letra¹⁰² é resumida assim em português: “O passarinho obedece ao chefe / Voa alegre ao nascer da manhã / Quando nós acordamos / O passarinho amarelinho / Voando de árvore em árvore / Nhanderu¹⁰³, Nhanderu que criou / Considere isto”. Trata-se de uma das canções que fizeram parte do encerramento dos Jogos Olímpicos no Rio de Janeiro em 2016.

Do total das crianças, todas disseram ter apreciado a canção indígena e apenas uma (C) não pôde responder, pois faltara no dia da apresentação da música (“Não vim no dia da música”). Alguns deles (D, J, K) a consideraram difícil de cantar.

“Legal. Mesmo que a letra seja um pouco assim... difícil de entender” (D);

“Gostei. Gostei na parte que eles cantam Iauaretê” (E);

“Também achei legal [a pintura], parecia com os índios mesmo. Achei bem bonita” (G);

“Bacana e é difícil de acompanhar” (J);

“Achei bacana, só que eu não sei cantar” (K);

¹⁰² Gwyrá mi minhã / Guvixa nheê / Omboaje vyve / Koêju ma rexavyve / Ove ove ove / Javy javyare / Gwyrá tukanjuí / Ogwue ogwei / Nhanderu Nhanderu / Oeja vaêque / Jarque, conforme o site: <<http://vanialongo2009.blogspot.com.br/2009/12/nande-reko-arandu-memoria-viva-guarani.html>>, acessado em 12/01/2017.

¹⁰³ Divindade indígena.

“Eu gostei. Porque é bonita” (M);

“Gostei **muito**, eu gosto de coisas de cultura, músicas, culturas. Bonita. Porque eu gosto de músicas quando elas são bonitas” (O);

“Legal. Porque ela encanta muito a gente” (Q).

As reações à canção foram as mais curiosas: F disse estar estudando a letra – que havia sido colocada no quadro verde – para aprender a cantá-la; H reclamou da dificuldade de ouvir em Belém canções indígenas; I lembrou que essa letra falava de um passarinho (*Gwyrá mi*); L, apesar de não a ter entendido muito, gostou; N irá pedir a seu pai a música para mostrar a seus amigos de aldeias indígenas de Santarém (Pará). No geral, gostaram da música por achá-la bonita:

“Eu gostei... Ainda estou estudando para tentar cantar” (F);

“Achei divertida porque aqui em Belém a gente não ouve muitas músicas indígenas, por isso que achei divertido porque a gente nunca escuta” (H);

“É bacana, aquela lá que tinha o passarinho é...eu não tô me lembrando é... eu achei legal” (I);

“Eu achei muito legal que eu até pedi pro meu pai pra fazer cópia pra dar pros meus amigos lá de Santarém” (N).

No sétimo quesito: **Que achou da pintura corporal? Por que acha isso?**, dos entrevistados, também todos revelaram haver apreciado a pintura corporal ou grafismo indígena¹⁰⁴, demonstrando contemplar essa arte, alguns sendo enfáticos (E, G, N), evidenciando em suas entonações, gestos, expressões e sorrisos o gosto por essa cultura tão diferente da nossa, porém bonita, embora desconhecida para eles.

“Também, bacana. (A);

“Achei legal. (B);

“Legal, legal. Porque a gente se pinta e eu gosto de pintar. (C);

“Legal. (D);

¹⁰⁴ A origem e explicação dos grafismos encontra-se nas tradições orais e mitos indígenas, para as etnias Wayana e Aparai (falantes da língua Carib, habitantes do Pará), mas variam de uma cultura para outra (Velthem & Linke, 2010).

“Gostei **muito**. É bem *artista*. (E);

“Sim, porque eu não conhecia e as pinturas são bem bonitas. (F);

“Eu gostei porque a gente se pinta de animais aqui [na escola], mas a gente nunca se pinta de índio. (H);

“É também bacana porque a gente se pinta todo. (I);

“Bacana. (J);

“Achei bonitinha. (K);

“Bacana, gostei. (L);

“Eu achei... eu gostei. Achei. [bonita]. (M);

“Bonita também. (O);

“Legal. (P);

“Legal. Porque ela faz a gente ficar mais bonito. (Q).

Em suas respostas, dois aspectos pareceram ter encantado particularmente as crianças: os artefatos musicais em G: “Os instrumentos porque... os índios tocavam com eles e eles eram **muito** legais” e o grafismo em todas elas. Tais instrumentos musicais, com seus adereços, penas, fios e todo seu colorido agradou-as em demasia. E a pintura, que foi concretizada na última oficina, maravilhou a todos unanimemente. Até uma criança que, a princípio, não queria que lhe pintassem o rosto, depois, envolvida pela atmosfera alegre reinante, veio pedir que fizéssemos em seu rosto os traços indígenas.

A resposta de N foi a mais representativa de um povo com descendência indígena. Pôde-se perceber nela uma alegria genuína e envolvente, pois ela declarou que, ao chegar em casa, sua mãe a achou parecida com uma verdadeira índia, ou seja, que estava como ela mesma, tal como se estivesse voltando da casa de seu avô, o qual era indígena:

“Eu gostei **muito**. Porque quando eu cheguei lá em casa a mamãe disse que eu não 'tava parecendo eu mesma, parecia que eu tinha ido na tribo do meu avô, e me pintaram todinha! (N).

A oitava questão encerrava esse bloco de perguntas pertencentes à categoria que aprofundava o conhecimento sobre a cultura indígena, trouxe a opção: **Se tivesse que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo que não tenha tido contato com a**

cultura indígena, o que escolheria? Desejava-se saber da possibilidade de a criança escolher, dentre os assuntos tratados nas oficinas – música, grafismo, instrumentos musicais, literatura etc. – o que mais lhe interessou, a fim de mostrar a outras crianças. Dos dezessete inquiridos, doze preferiram a literatura, embora a maioria não soubesse justificar sua opção:

“De literatura, porque achei interessante. Conta sobre a mata” (B);

“A cultura indígena. Histórias indígenas. Porque eu gosto muito” (C);

“Leitura. Histórias. Ahã” (D);

“Sobre as histórias” (E);

“As histórias porque assim a gente pode se expressar mais, a gente pode falar como é que eles vivem lá na floresta” (H);

“As histórias indígenas” (I);

“Da pintura, da música e da literatura... Não sei falar isso” (K);

“Histórias indígenas” (M);

“Escolheria as histórias... O meu avô ama histórias” (N);

“Não sei... Os textos, as pinturas, ah! E as músicas” (O);

“As histórias” (P);

“Os livros” (Q).

Alguns também incluíram outras opções, junto com a Literatura Indígena, como K e O: literatura, pintura e música. A preferiu as brincadeiras, F não foi específico, pois apreciou vários destes assuntos, porém não os enumerando:

“Não sei. São vários.... (F).

G não soube responder, fugindo do assunto, porque não havia entendido:

“Bem! Porque os indígenas sempre foram assim. Porque eles não faziam **muito** mal. **E nem muito bem**. Mas eu ia receber eles bem. Eu não sei. (G).

Outros (J, L) optaram por pintura (grafismo), não sabendo explicar o porquê de sua opção:

“A pintura” (J);

“Da pintura, da música e da literatura... Não sei falar isso” (K);

“Das pinturas” (L).

As explicações foram em torno da ampliação do conhecimento que a literatura ou outras opções lhes trariam, pois o desejo de conhecer mais sobre culturas tão antigas e que, de certa forma, pertencem ou pertenceram a seus ancestrais, lhes daria muito prazer. Tal resultado não nos surpreendeu, porém deixou-nos muito satisfeitos, pois a Literatura Infantil Indígena constitui um dos focos desta tese e um meio privilegiado para tratar questões multiculturais na escola. Outras opções também nos agradaram, demonstrando que a arte continua a atrair pessoas as mais variadas, e por fazerem parte da cultura indígena.

Na segunda categoria, a qual incumbia-se de promover a educação multicultural com mais respeito pelo indígena e por sua cultura, registramos sete questionamentos:

9. Se você fosse viajar ao interior e encontrasse um indígena, como o receberia? Por quê?
10. O modo de viver indígena é simples, desapegado de bens materiais, sem acúmulo de riquezas e sem ganância. Que acha disso? Por quê?
11. Os indígenas costumam lutar por suas terras – que, para eles, é sagrada e sua própria sobrevivência. Você acha que eles estão certos ou errados por lutar por ela? Por quê?
12. Em sua opinião, que medidas o governo ou a sociedade deveriam tomar para preservar a cultura e língua indígenas? Por quê?
13. Os indígenas têm sua maneira de pensar: gostam de cuidar da natureza e preservá-la. Para eles, a natureza é sagrada (tem qualidades superiores; inviolável). Que você pensa sobre isso?
14. Você se lembra de alguma notícia sobre os indígenas? Que achou dela?
15. A cultura indígena, assim como a religião indígena, é diferente da cultura e religião não indígenas. Existe uma melhor do que a outra? Por quê?

A questão nove propunha a possibilidade de a criança encontrar-se com um indígena: **Se você fosse viajar ao interior e encontrasse um indígena, como o receberia? Por quê?** Dos dezessete, quatorze o receberiam bem ou com carinho, embora as respostas tenham sido as mais variadas possíveis, como a de H, ao afirmar que os índios são humanos como a gente, remetendo-nos a sua mesma resposta na primeira entrevista, a qual já comentamos; I queria ser amigo de um deles, revelando desejar ser um índio; L gostaria de lhe dar um presente; M, apesar de imaginar que ficaria confuso diante de um deles, falaria com ele; P disse que não devemos maltratá-los e Q revelou que o índio seria seu melhor amigo.

“Ia receber bem, porque eu gosto do índio” (A);

“Eu ia falar com ele. Minha avó era indígena, só que ela faleceu. No hospital. Porque eu gosto de fazer as coisas que eles fazem, aqueles cordões. Eles pegam a lança e jogam lá no peixe, pra pegar o peixe” (C);

“Eu ia receber ele como todos devem ser recebidos, ou seja, com bom gosto e sempre receber ele com carinho” (F);

“Eu receberia normal, porque eles são humanos como a gente” (H);

“Eu queria ser amigo dele... Porque eu queria ser índio... Ia ser legal” (I);

“Bem. Receberia bem porque se eu ajudasse ele, ele iria me ajudar” (J);

“Dando um presente pra ele. É” (L);

“Não sei. Eu ia conversar com eles” (M);

“Com muita educação, com sabedoria e eu receberia ele como os outros indígenas recebem cada um dos índios” (N);

“Hum... Receberia ele bem. Porque eu gosto de índios, eu já conheci um índio na mata... Ele tinha uma pintura aqui. [gesto] Gostei dele, ele tinha quase o meu nome...” (O);

“Sim. Sim. Porque a gente não pode maltratar os índios” (P);

“Bem tratado. Porque ele ia ser meu melhor amigo” (Q).

Houve crianças que se sentiriam assustadas por nunca terem visto antes um índio, ou perturbadas ou tímidas com a possibilidade de deparar-se com ele, umas desviaram-se do assunto como mecanismo hábil referido por Piaget (2005) já assinalado, mas admiram o modo como os índios vivem, em contato com a natureza, que apreciam em demasia:

“Eu não sei... ia ficar assustado porque nunca vi um indígena. Receberia bem porque os índios são legais” (B);

“Eu não sei... só que eu já vi um indígena. Eles estavam fazendo greve. Eu gostei que tinha um índio que estava com toda a... a **arte** indígena!” (E) [Grifo nosso];

“Não acho nenhuma coisa porque os índios têm a comida deles na natureza. A água, mas a casa é muito pequena... Eu acho que eles vão viver pra sempre. Acho bonito [viver em contato com a natureza]. Porque a natureza é bem bonita. As árvores, tudinho. E as frutas” (G);

“Ia ficar com vergonha... Eu ia falar ‘oi’ se ele falasse, porque não entendo índio, se eu não tivesse vergonha, conversaria” (K).

D contou que o receberia bem e também que muita gente não acredita na existência dos índios. E conta-nos uma história vivida no interior: viu um índio e foi tocar nele para ver se era de verdade, em seguida observando que ele havia sumido. Após tal relato, entendemos que sua resposta tenha sido a surpresa:

“Eu ia ficar surpresa. Tem muita gente que não acredita... Tem gente que fala que eles não

existem. Sim. Porque, um dia que 'tava lá com minha tia que mora lá e tinha uma... tipo uma toca. Aí eu entrei e tinha um. Aí eu tentei tocar e sumiu. Pra ver se era verdade. Eu fui ver, eu saí da toca e depois entrei de novo, né, aí não tinha mais ninguém” (D).

No geral, a receptividade para com os índios foi grande e calorosa, como ratificaram suas respostas. A reação de surpresa deveu-se ao inusitado pois não é todo dia que se encontra um índio pela frente. Apesar de um grande número deles habitarem o solo brasileiro, quase não os encontramos na capital do Pará, sendo que grande parte vive em suas comunidades no interior e um número reduzido se mistura com a população que apresenta muitos traços indígenas, conforme já afirmado.

A décima questão indagava sobre o que as crianças pensavam acerca do jeito de ser indígena: **O modo de viver indígena é simples, desapegado de bens materiais, sem acúmulo de riquezas e sem ganância. Que acha disso? Por quê?** Dezesesseis dos dezessete revelaram ser simpáticos com o *modus vivendi* indígena, principalmente por sua índole generosa e não gananciosa e mostraram não gostar do estilo de vida individualista destruidor do homem branco. Apenas um (B) não o considerou bom (“Ele devia juntar pra poder sobreviver. Não acho muito bom”), pois apresenta um pensamento influenciado pelo capitalismo. G, apesar de não responder inicialmente, demonstrou simpatia pelos índios. As respostas abaixo expressaram a admiração que as crianças nutrem pelos indígenas, principalmente por sua generosidade:

“Muito bom! Eles vivem na floresta, não em casa. Tem que dar comida para as pessoas que não têm. Tipo... não tem aquelas sem casa? Eu fico... sinto muita pena deles” (E);

“Acho uma boa coisa porque a gente nunca deve pensar só em si” (F);

“Muito divertido, porque ele não é ganancioso e aqui tem muitas pessoas gananciosas que não gostam de emprestar as coisas e, eles emprestam pra todo mundo” (H);

“Bom porque ele não fica com riqueza e... Também...” (J);

“Acho ótimo, porque se aqui na cidade [incompreensível] isso ninguém ia ficar com fome, ninguém ia dormir na rua” (K);

“Ele só vive com uma... aqueles negócios... que ele faz bem, porque ele não é egoísta” (L);

“Eu acho que os indígenas são muito bons nisso até porque tem pessoas que são gananciosas, tipo, ah, a minha família é rica, só meu pai morre... Ele tem 4 noivas, só que as noivas disputam pelos objetos, os dinheiros... então, isso é ganância já” [como se ela fosse contra a ganância.] (N);

“Bom, porque tem muitas pessoas que só querem dinheiro, só dinheiro que elas querem e aí quando elas conseguem muito dinheiro vão destruir as matas, cortar as árvores. Ruim, muito ruim” (O);

“Que eles são bom. Porque eles dividem com os outros” (P);

“Eles são bem... Porque eles não são gananciosos, não pegam as coisas dos outros, não querem a riqueza dos outros, não querem a beleza dos outros. Bom. Eles são pessoas boas. Ahã!” (Q).

D considerou esse estilo de vida melhor do que o que vigora entre nós (“Uma experiência legal. Boa, melhor do que ser mau, gente que não gosta de dividir, gente ganancioso”), ou seja, de pessoas más, gananciosas, que não gostam de dividir. Tais respostas – como a de Q: “são pessoas boas” – nos deixam esperançosas na humanidade, acreditando que ainda há fé em dias melhores no mundo, desde que se invista em uma educação diferenciada para as crianças, como aconselha Adorno (2000) quando nos fala do tipo de educação empregado nas escolas atuais, conduzindo à barbárie, da necessidade de ações mais conscientizadoras que precisam iniciar-se logo na primeira infância.

Quando, na questão onze, indagamos às crianças sobre a temática das terras indígenas: **Os índios costumam lutar por suas terras – que, para eles, é sagrada e sua própria sobrevivência. Você acha que eles estão certos ou errados por lutar por elas? Por quê?**, explicamos antes sobre a importância que estas exercem na cultura indígena para poder situá-las. Afinal, tratava-se de difícil tema para crianças de nove anos, mas mesmo assim, obtivemos sucesso com algumas delas, pois todos foram unânimes e se mantiveram a favor dessa importante luta indígena pela terra, pela proteção da natureza, fauna e flora e sua gente (A, E, F e O com grande consciência ecológica) e, apenas uma (C) manteve-se confusa:

“Acho que eles devem proteger as árvores, as florestas e o povo deles” (A);

“Porque muitos vão morrer e eu não gosto. Uma coisa ruim porque eles vão estar lutando e também vão fazer bom [bem] pois se eles ganharem eles podem viver feliz lá na terra deles” (C);

“Certos! Porque tem varias pessoas que querem quebrar [destruir] as árvores. Os índios não gostam disso” (E);

“Eu acho isso feio porque nós não devemos tirar as terras do índios. Esse pensamento [indígena]... A gente deve sempre pensar, porque tem várias coisas na terra deles que a gente tem que ver que não devemos destruir várias coisas” (F);

“Lutar, concordo. Porque a terra sempre foi deles e vivem na mata, eles que tem que tomar

conta da natureza” (O).

Quinze¹⁰⁵ mostraram-se simpáticos e receptivos para com a causa indígena, assim como foram unânimes ao vê-los como os verdadeiros donos do solo:

“Estão certos porque foram eles que descobriram o lugar primeiro antes dos portugueses. Bom” [o pensamento] (B);

“É muito bom porque aí assim eles estão lutando pelas terras, estão demonstrando que eles amam as terras deles e não querem sair de lá” (H);

“ Tão, porque os índios foram os primeiros que a gente, os índios moravam antes... Se os portugueses não chegassem aqui, ninguém ia existir agora, só os índios” (K);

“É... eles têm que lutar pra viver no ambiente deles” (L);

“Eu acho que tá certo, porque a terra é deles” (M);

“Acho certo porque é a terra deles, não dos outros. Terra do indígena não deve ser tirada dele” (N);

“Estão certos, porque a terra é deles. Eles têm que brigar pelas terras deles” (Q).

Dada a complexidade dessa questão, alguns encontraram dificuldade para respondê-la, como D (“Eles estão certos, porque tem gente que gosta de invadir, de matar eles né?”). Tocaram-nos posturas sensíveis e empáticas – demonstradas em olhares, gestos e palavras – como as de C, imaginando que os índios possivelmente viriam a morrer num enfrentamento bélico contra os brancos; F, considerando “feio” tirar as terras deles; a entonação quase exaltada de outros entrevistados: “Eles podiam fazer alguma coisa pra eles, né? De bom!” (G), ou ainda a comparação das posturas de brancos X índios em I, a demonstração de consciência ecológica (que muitos adultos não têm) de J e finalmente o senso de justiça de P:

“Eu acho que eles deveriam ser assim, mas também *eles* [brancos] não têm respeito pelas terras dos índios. Mas os índios respeitam a terra dos outros. É isso mesmo!” (I) [grifo nosso];

“Sim, porque senão eles vão ficar *sem nada para comer...* Frutas...” (J) [grifos nossos];

“Sim. Porque eles estavam lá... os outros querem... vieram querendo matar e atacar a terra deles” (P).

Enfim, foram muitas as demonstrações de empatia encontradas nas colocações das crianças

¹⁰⁵ Não repetimos algumas respostas por já estarem registradas anterior ou posteriormente.

entrevistadas, o que se coaduna com o pensamento dos psicólogos sociais, ao defender que as pessoas são solidárias quando se deparam com outras em situação de necessidade, por motivos verdadeiramente humanísticos (A. Rodrigues, Assmar, & Jablonski, 2015). Impossível não se emocionar com a empatia e o respeito à terra manifestos por H e I tão necessários hoje num país – e mundo – carente de sentimento ecológico ou pela opinião concorde daqueles que afirmam que a terra pertence realmente aos índios por direito! Ao mesmo tempo pensam que os índios fazem bem em lutar, pois há esperança de que poderiam ganhar essa luta. É difícil vencer essa batalha, mas a luta vale a pena! Tais colocações também nos deixaram esperançosos quanto ao futuro da humanidade.

A questão doze especulava sobre o ponto de vista do aluno acerca do que deveríamos fazer a fim de preservar a cultura indígena: **Em sua opinião, que medidas o governo ou a sociedade deveriam tomar para preservar a cultura e língua indígenas? Por quê?** Embora alguns não soubessem responder: D (“Isso eu não sei...”) e O (“Não sei...”), muitos nos surpreenderam com suas posições um tanto politizadas, ou seja, que deveríamos fazer manifestações pró-índios conforme as de C, E e M:

“A gente pode pegar eles e falar com o governo. Aquele cara lá chamado de Trump, chato!” (C);

“Tem que fazer greve. Várias pessoas querem matar índios. Antigamente tinha muitos índios pelas florestas, daí os brancos mataram bastante os índios, como escravos. A gente devia chamar várias pessoas das escolas, adolescentes, crianças e fazer uma greve total” (E);

Protestar. Não sei...” (M).

Outros posicionaram-se de modo similar a esse, isto é, contra a violência (implícita e explícita) exterminadora de índios, a qual é comum e ignorada em nossa sociedade:

“Hum... Não invadir mais os povos, as terras que são deles” (A);

“Eles não deviam cortar as árvores e também não maltratar os índios” (H);

“Não fazer mais guerra” (L);

“Eles não iam tomar...” [os brancos não deveriam tomar mais as terras indígenas] (Q).

Respostas como essas e as de J e K comprovam que as crianças têm consciência em se tratando de assuntos importantes como esse, devendo apenas ser estimuladas por professores, pais, responsáveis e demais pessoas que lidam com elas, assim como toda a sociedade, a fim

de que possamos vislumbrar novos, agradáveis e promissores horizontes:

“Não sei... Plantar árvores, não jogar lixo nos rios” (J);

“Carinho... Deixar o índio lá na casinha dele, não perturbar ele, parar de cortar as árvores, parar de matar os animais (K).

O diminutivo empregado por K, entendemos como de uma linguagem tipicamente infantil e feminina, expresso em alguns momentos pontuais da entrevista. Mais além, demonstraram carinho, outros respeito, solidariedade e consideração para com o índio e sua cultura, inclusive referindo-se ao preconceito sofrido por este o qual deve ser combatido por todos nós:

“Deveríamos cuidar dele bem e cuidar bem da natureza também” (F);

“Eu acho bom pra eles. E pra todo mundo. Porque as árvores, tudinho que existe aqui no mundo é muito bom pra gente e ainda mais pros índios” (G);

“Hum... Não sei. Tem que deixar eles fazerem a cultura deles assim..” (I);

“Eles deviam preservar, não matar eles e também fazer o preconceito que geralmente a gente faz, preconceito com o índio” (N);

“Não sei. *Ajudar os índios*. Boa... [Al. distante, indiferente, alheia, difícil de entender” (P) [grifos nossos].

Saltou-nos aos olhos a reflexão de B, acerca de que devemos divulgar mais a cultura e literatura indígenas para esquecermos os preconceitos, deixando perceber que até as crianças sentem necessidade de ler mais livros de Literatura Indígena para outras crianças poderem conhecê-la e apreciá-la:

“Cuidar mais dos livros, da cultura indígena pras crianças para poderem ler e conhecer mais” (B).

Nessas questões, que se complementavam – lembre-se de que essa categoria tratava da educação multicultural exigindo mais respeito pelo índio e sua cultura –, registramos sete questionamentos que falavam do modo de viver indígena, sua simplicidade, o contato com a natureza, enfim, sua cultura. A questão treze abordava esse tema: **Os indígenas têm sua maneira de pensar: gostam de cuidar da natureza e preservá-la. Para eles, a natureza é sagrada (tem qualidades superiores; inviolável). Que você pensa sobre isso?** Para o pensamento indígena, a natureza é divina. Em face disso, de todos os entrevistados, apenas

um (H) não soube responder, fugindo à questão por parecer-lhe complexa. Os demais, sabiamente, consideraram a natureza bela (como em G: “Acho bonito”) e outros, e ainda importante à vida humana:

“Uma coisa linda e porque também eu gosto daquela coisa que brota água. Olho d'água. Lá na minha vila tinha um olha d'água. Só que os meninos ficaram mexendo lá aí a mulher veio e botou uma lajota. Aí parou de sair água. Só que ainda sai um pouquinho de água. Antes chega ficava escorrendo água na vila” (C);

“É que é bom não sujar a natureza, pras flores não morrerem também, os animais...” (D);

“Bom, porque vai ter árvores” (J);

“Bem. Bem. Porque a natureza é tipo a casa deles, a natureza, os índios que cuidam” (O);

“Eles gostam de cuidar dos animais, dos bichos. Eu acho uma coisa maravilhosa” (Q).

Há quem admire o estilo de vida indígena – mesmo tendo-se desviado da resposta algumas vezes –, seu culto à natureza e a necessidade de preservá-la:

“Legal, porque 'tá protegendo as florestas, a natureza... não pode deixar cortar as árvores” (A);

“Hum... Bom, porque tem que ser preservada mesmo” (B);

“Eu adoro a natureza, adoro viajar, a coisa que eu adoro mesmo é ir na floresta, só que eu tenho bastante medo de onça, cobra. Eu gosto muito dos animais. [Desvio de assunto] Bem. Eles têm uma maneira ótima de amar os animais, de amar as árvores...” (E);

“Eu penso assim que eles gostam de lá, aí não querem sair por isso eles fazem isso” (H);

“Eu acho bom, porque eles não destroem a natureza, eles não desmatam, não tem... Aí é bom” (I);

“Eu acho bom, porque a natureza tem vida, eles querem cuidar mais ainda da natureza porque os caçadores querem destruir a natureza e não cuidar, os índios já é outra coisa, eles querem ficar com a natureza, ser livres pra viver” (K);

“Que eles não maltratam a natureza. Bom” (L);

“Não sei. Eu acho que... acho bom. Porque eles cuidam da natureza” (M);

“Eu acho que os indígenas... até por parte de homens... eles cuidam mais do que os homens da cidade, porque hoje em dia os homens da cidade [es]tão destruindo as árvores, [es]tão queimando as plantas, tão tirando folha pra só pra fazer um material só pra vender pro indígena, para ele me dar outra coisa” (N).

Destacamos a contradição de F, e P, que, embora tenha classificado o pensamento indígena como “legal”, não foi convincente e, mantendo-se confuso, considerou a questão difícil de

responder:

“A natureza a gente não deve destruir porque a maioria das coisas que a gente consegue é da natureza... Essas coisas de cortar madeira da árvore não deve ser feito” (F);

“Não sei. Difícil! Legal” (P).

A criança percebe a importância e a necessidade de cuidar da natureza, porém, muitas vezes é contraditória. Todos nós o somos, porque queremos os produtos que as árvores nos dão, mas não desejamos destruí-las, o que detectamos na resposta de F. Nestas, vemos os discursos repetidos pela mídia, que se constituem, porém, em falácias, uma vez que as empresas de papel, móveis e outras mais, continuam a fabricar tais produtos, mesmo tendo que destruir as florestas, transformando-as em pasto de gado, plantação de soja etc.

A penúltima questão apelava à lembrança das crianças acerca de alguma notícia sobre os indígenas, tendo em mente que apresentamos duas em sala de aula com esse tema: **Você se lembra de alguma notícia sobre os indígenas? Que achou dela?** Um (K) fugiu à questão e não respondeu (“Só me lembro que falaram... nem sei se é verdade... que eles comem eles mesmos”); onze responderam “não” e cinco lembravam-se de uma outra notícia, mas nenhuma veiculada em nossa oficina:

“Já passou uma no jornal na TV. Que os índios estavam na floresta deles... Chato porque queriam matar eles” (D);

“Sim, já vi na televisão que os indígenas estavam fazendo greve por causa das árvores... [os “brancos”] estavam matando os animais da natureza **só pra fazer comida...**” [grifos nossos para retratar ênfase] (E);

“Já... pessoas estavam falando que os índios queriam matar eles, mas os índios disseram que eram eles é que queriam matar os índios” (J);

“Eu lembro que eles estavam protestando na frente de um... um.. lugar em outro país deles, por causa da terra deles. Eu achei que estavam justos, até porque eles devem lutar pela terra deles, porque os outros aí por fora acham que eles são preguiçosos, são essas coisas e tem gente até que acha que os índios são canibais, que comem as pessoas quando vê” (N);

“Sim, eu vi uma vez que ficaram caçoando dos indígenas porque pensavam que foi ele que atirou uma flecha no braço de uma mulher, mas era um homem que 'tava atirando arco e flecha” (O).

Os dados mostram que ainda pouco se divulga acerca dos povos indígenas e de sua cultura, e a apreensão ao que se propaga vem sobretudo pela televisão – inclusive vimos em respostas da primeira entrevista já abordadas –, meio deficiente, passivo e fácil de se conhecer a

realidade brasileira. Atente-se que muitas vezes a imprensa no Brasil difunde notícias de modo parcial, com objetivo de influenciar os receptores, sem falar das publicidades, que igualmente ensinam condutas esperadas de *cidadãos* pacatos e ordeiros, assim como valores e visões de mundo (P. D. de Andrade, 2016, p. 109). O fato é que nenhum aluno se recordou da oficina em que apresentamos duas notícias acerca dos indígenas.

A última questão constituiu-se na mais trabalhosa, pois pretendia que se comparasse a cultura e a religião indígenas com a cultura e religião não indígenas: **A cultura indígena, assim como a religião indígena, é diferente da cultura e religião não indígenas. Existe uma melhor do que a outra? Por quê?** A totalidade, com exceção de E, que não soube dizer bem o que seria religião e que se manteve confuso, por mais que repetíssemos a indagação, afirmou que todas as religiões são iguais, independentemente de ser branca, negra ou indígena, mostrando que, ou repetem o que a sociedade proclama – que todos são iguais, embora no fundo não acreditem em tal assertiva, haja vista os preconceitos e racismos – ou que têm realmente consciência da igualdade de todos, pois naturalmente as crianças não se revelam preconceituosas, mas apenas refletem o que absorvem dos pais e outros com quem tenham relação. As respostas seguintes são similares:

“Não. É tudo igual. Os deuses deles protegem a floresta...” (A);

“Não, porque tudo é a mesma coisa” (B);

“Não. Todas são melhores, todas são boas” (C);

“Não. Porque todas as duas são boas” (F);

“Não, são todas iguais” (J);

“Não. Tudo é a mesma coisa. Pra mim” (L);

“Não. Porque não, cada um segue sua religião” (M);

“Não, não existe, porque todas são iguais” (N);

“Não. Porque tudo são as mesmas” (Q).

Chamaram-nos especial atenção algumas crianças (D, E, G e H) que, em princípio, tenderam a considerar a religião indígena **melhor** que a dos brancos, porém, alguns, depois de reflexão, corrigiram-se a si mesmos [grifos nossos]:

“Acho, por causa... Eu não entendi. Eu não sei. Vou à missa. A deles é *melhor* do que a da gente, porque eles ouvem música, dançam. Igual na novela (TV). Acho que tem Não. Tem umas que são todas legais. Tem umas que são erradas. Por causa os ladrões que andam agora matando. É igual. A gente tem que respeitar a religião dos outros” (D);

“A religião do índio é *melhor* do que a do branco. Porque eu não gosto que os brancos... é... matam [sic] os indígenas. Eu acho bem melhor os indígenas. Ah! Existe religiões melhores. São diferentes. Tudo é igual. Bem... eu me lembrava de uma religião dos índios, que tinha o... Era! Existe. Eu não conheço muito de religião...” (E);

“Eu acho a dos índios *melhor* do que a nossa. Porque é. Antes tudo era floresta, né? Aí eles [brancos] tiraram as árvores e começaram a fazer estradas, prédios. Aí os índios tinham que sair desse lugar e ir pra outro. Aí eu não achei tão legal. Não” (G).

Tratou-se de uma questão complexa para crianças de nove anos, a nós, que tivemos de repeti-la muitas vezes. Mostraram-se confusas e, ao repetir a questão e fazê-los refletir mais sobre esta, concluíram que ambas são boas e que nenhuma é melhor ou pior. Consideramos que esse posicionamento deveu-se mais à empatia pelo indígena detectada por nós, simpatia por seu amor à natureza (fauna e flora), amor pelo qual as crianças também nutrem. A visão edênica que muitos têm do índio – e a suposta harmonia propagada –, deveras enfatizada pelos românticos do século XIX, ainda faz parte de seu imaginário.

Encontramos na resposta de H uma relevância, embora antes tenha se sentido confuso com a pergunta, embaralhando-se com as palavras. Ainda assim pudemos entender o que ele destacou, assim como I e K: a beleza de ambas as religiões, não necessitando-se de discussões sobre esse assunto:

“Hum... Sim. Não, a deles é legal, porque a nossa... É legal a deles e também a nossa, eu gosto porque a deles a gente pode explorar lá... Aqui também a gente pode ficar segura. Porque cada um fica nessa... eles gostam da religião deles a gente da nossa... todas são bonitas por isso que todo mundo tem que ter sua religião” (H);

“Não, cada um tem a sua religião, não tem esse negócio de religião ficar brigando com religião” (I);

“Sim, não muito. Não sei... Acho horrível uns se acharem melhores que os outros” (K);

“Não sei. Eu acho que as duas são melhor. As duas são importantes” (O);

“Não. Porque... se eu sou de um religião, eu não vou falar que aquela outra religião é feia, aquela religião deles. Os alunos faltam muito...” (P).

Reforçamos, mais uma vez, a televisão e suas telenovelas influenciam – como a que estava

sendo exibida no momento das oficinas na escola¹⁰⁶ Bem Querer – na mente de nossos jovens, como na resposta (inclusive de questões anteriores) de D: “Igual na novela”. Foram inúmeras as referências à televisão e ao que ela divulga, nas duas entrevistas, o que se reflete em algumas de suas colocações e posicionamentos.

Casagrande e Valério (2012) afirmam que as crianças, por constituírem-se em destinatários ainda em formação, permanecem suscetíveis a influências extras. Normalmente, as crianças assistem a tudo o que aparece na televisão, sem critério de seleção ou exigência, não importando se o conteúdo apropria-se a sua faixa etária ou se adequa-se a seu nível de maturidade – os pais é que deveriam ter esse papel – e, o que é pior, muitas vezes a telinha funciona como companhia a crianças solitárias, impossibilitadas de saírem de casa em razão de inúmeros perigos que rondam cidades violentas como as brasileiras e que as obriga a um estilo de vida passivo e inativo.

No livro *Um mundo uma escola: a educação reinventada*, Salman (Khan, 2013), fundador da Academia Khan, um sistema de ensino gratuito em ambientes virtuais, admoesta-nos a outra realidade cruel: o antigo paradigma da escola tradicional, com suas aulas discursivas não satisfaz mais às necessidades de um mundo como o nosso, em constante transformação. Esse modelo ainda em vigor agrupa as crianças de uma mesma faixa etária em fila indiana, obrigando-as a se manterem caladas em posição passiva, em um mundo que exige constante movimentação e criatividade, pois as informações são geradas de segundo em segundo. Mais tarde, o professor alerta-nos para o que há de mais grave, isto é, que muitos ignoram essa crise na educação, a qual não está relacionada com os indicadores de graus baixos de aprendizagem dos alunos, mas “Trata-se do significado de tudo isso para a vida das pessoas. Trata-se de potencial realizado ou desperdiçado, dignidade viabilizada ou negada” (Khan, 2013, p. 11). O mais importante é viver a vida em plenitude.

Em síntese, as crianças ouvidas deixaram perceber, explícita ou nas entrelinhas, que almejam uma vida mais digna e que têm admiração pelo estilo indígena de viver, em contato com a natureza, respeitando-a, por ser desapegado de bens materiais, não ter ganância, enfim, um modelo de vida mais livre do que o das crianças da cidade. Elas apoiam a luta indígena pela

¹⁰⁶ Referiram-se à telenovela *Novo Mundo* exibida em 2017 pela Rede Globo.

terra – e cultura –, que julgam ser sua por direito. A maioria respeita o índio e o considera igual a ele mesmo – não indígena –, respeita sua religião tanto quanto outra religião qualquer, por pensar que todas as culturas são iguais.

No geral, cem por cento dos entrevistados mirins apreciaram as narrativas indígenas, assim como a cultura de nossos nativos ameríndios e também cem por cento dos que assistiram à oficina afirmaram ter gostado em demasia da canção indígena apresentada, assim como do grafismo, por considerarem-no bonito. E cerca de noventa por cento rejeitaram as ideias estereotipadas e preconcebidas que existem em torno do indígena, que apenas reforçam o preconceito contra ele.

Embora alguns o julgando indolente ou ignorante, talvez por ideias negativas propagadas intensamente pela mídia – lembre-se de que a televisão os influencia muito –, percebemos aí uma contradição, pois demonstraram-se empáticos ao índio. Outro paradoxo encontramos quando algumas das crianças consideram o índio ignorante, como se não pudéssemos aprender nada com ele; no entanto, durante as oficinas, aprenderam vários saberes oriundos da cultura indígena.

Constatamos falta de conhecimento acerca do nativo e da cultura indígena, o que poderia justificar certas falas preconceituosas, mas também encontramos crianças conscientes do respeito para com ele. Temas complexos deixaram-nas confusas, fazendo com que fugissem a determinadas questões, entretanto muitos conseguiram suplantar suas dificuldades e responderam, depois, satisfatoriamente. Lembraram-se das narrativas indígenas e de seus autores, manifestaram gosto por aprender novidades, como é para eles a cultura indígena, e reforçaram a ideia de que desconheciam a cultura indígena antes das oficinas.

Demonstraram que seriam receptivos com um índio se o encontrassem, isto é, a maioria absoluta o receberia bem, o que nos entusiasmou tanto quanto, ao escolherem um tema preferido dentre os estudados nas oficinas, o maior número optou pela Literatura Infantil Indígena, por suas histórias saborosas e diferentes daquelas com as quais estão acostumados na escola. A cultura indígena em geral os fascinou, por seu colorido e a alegria dos adereços, o que pudemos constatar na linguagem gestual de nossas crianças entrevistadas.

A esse ponto, da linguagem gestual, abriremos um parênteses especial, visto que é, na criança,

marcante. Em nossas duas entrevistas, observamos a espontaneidade infantil, gestos e trejeitos como que a enfatizar suas afirmativas e negativas, dando a impressão de terem alcançado, em sua maioria, o sentido das perguntas. Bakhtin (2000, p. 290) sustenta que o locutório, ao interagir com outrem, assume postura ativa: “o ouvinte que recebe e compreende a significação (...) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*”, aceitando ou refutando suas ideias, moldando-as a cada nova situação, como no momento das entrevistas. Sorrisos, olhares, murmúrios, enfim, todos os gestos das crianças reforçaram suas descrições e explanações, condizendo com elas (S. J. e Souza & Castro, 2008).

Por fim, cabe ressaltar que, mesmo as crianças que se mostraram empedernidas ou não receptivas nas duas entrevistas, ao final da última delas, nas derradeiras respostas, elas demonstraram certa sensibilização pela causa indígena, pelos índios e por sua cultura. Fazendo um balanço do que foi planejado e realizado nas oficinas e comparando as duas entrevistas – antes e após nossa intervenção –, constatamos que foram profícuas, levando-se em conta o grande desconhecimento anterior revelado pelas crianças em relação aos povos indígenas e sua cultura, e depois, já com algum repertório adquirido com as leituras, contações, atividades lúdicas e outras mais, elas puderam conhecer um pouco do universo e da riqueza milenar de nossos ancestrais.

Conclusões

A partir de nossa questão inicial de investigação: De que modo a intervenção didática do professor ancorada na exploração da Literatura Infantil Indígena pode contribuir para um maior conhecimento e respeito aos povos indígenas e sua cultura e, conseqüentemente, amenizar processos de discriminação em sala de aula?, junto aos objetivos que a permearam: conhecer as atitudes e concepções dos alunos do quarto ano do ensino fundamental relativamente às populações e culturas indígenas; preparar e orientar uma intervenção didática apoiada no recurso sistemático à Literatura Infantil Indígena, que ajude a modificar as concepções e as atitudes dos alunos para com os povos indígenas, particularmente as que se revelem de natureza discriminatória; analisar em que medida essa intervenção didática serviu como meio de aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a cultura indígena e, simultaneamente, como forma de promover a educação multicultural com maior respeito pelo indivíduo indígena e sua cultura – buscamos, aqui, mostrar se atingimos, em nossa intervenção, tais objetivos.

Para tal empreitada, apoiamo-nos em alguns teóricos que, com suas ideias, mostraram-nos caminhos de reflexão para alcançarmos nossos propósitos. Adorno (2000), ao enfatizar que uma educação mais humanizadora deve ser feita desde a mais tenra idade, o mais cedo possível a fim de desbarbarizar a sociedade pós-moderna a qual aí está a oprimir e afastar o homem de sua plenitude. Paulo Freire (1967; 1987; 1997; 2007; 2008; 2016), que nos apresentou as reflexões a perpassarem tanto seu pensamento quanto sua prática. Nele, descobrimos que muito se aprende com as crianças, pois na relação educador/educando, ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende, desde que se esteja aberto ao diálogo. A educação é um processo conjunto, em diálogo permanente de construção recíproca, assim como em luta para que a conscientização se concretize, buscando a desalienação de uma sociedade que vive sobretudo para a aparência e indiferença aos oprimidos. Conscientização que vise à ação.

A esta mesma linha crítica, pertencem as ideias de Adorno (2000), quando trata da educação na atualidade. Seus estudos e reflexões nos ajudaram a enxergar a realidade “bárbara” que

presenciamos hoje no dia a dia¹⁰⁷, e nos fizeram crer na necessidade de uma educação para a autonomia do sujeito, elencando basicamente os fatores a saber: a necessidade da reflexão, a autodeterminação (que considera a coragem de decisão sem influências exteriores) e a não-participação (ou seja, ter o senso crítico tão aguçado que o sujeito possa ser capaz de enfrentar todo tipo de pressão da sociedade).

O filósofo alemão concebe a maldade humana não provinda de sua natureza, como se pensa, mas a consequência de sua formação – inclusive escolar. Formar um homem digno e mais humano é tarefa, portanto, inclusive das instituições escolares. Também a filósofa Nussbaum (2005; 2015) nos deu sua contribuição nessa mesma linha da educação humanizadora, que, junto com Drobniowski (2012), proporcionaram reflexões acerca da educação que ansiamos para os bancos escolares, onde se devem enfatizar conteúdos de disciplinas das áreas humanas, tais como a Literatura, as Ciências Sociais e a Filosofia.

Num outro viés, mas também humanizador, encontram-se Orlandi (2008), Todorov (2003), Bhabha (2014) e Canclini (2015), nomes consagrados dos estudos sobre a cultura do “outro”. No nosso caso, esse outro seria o índio ou nativo destas terras, e suas sociedades ancestrais, sofrendo discriminação em injustiças seculares as quais o tornaram silenciado e esquecido pelos próprios brasileiros. O resultado desse processo é o que vem apontando Graúna (2013) e Munduruku (2013), a nos alertar para a beleza e a riqueza da Literatura Indígena e, nesta tese, da Literatura Infantil Indígena.

Destarte, todas as teorias ora citadas, e outras mais, que serviram de arcabouço a nossa investigação, sustentaram nossas ideias, tornando-a relevante e necessária ao contexto de hoje, de violência contra minorias tidas como somenos e passíveis de sofrerem discriminações, racismos e preconceitos da sociedade que as envolve. Nosso estudo mostrou, mormente a lacuna que existe nas escolas – e nas consciências das crianças que as frequentam – acerca da cultura e das sociedades indígenas que fazem parte desta nação, mas que não são reconhecidas como formadoras de nossa cultura. E tal desconhecimento constitui o principal motivo de haver sentimentos de repulsa em relação à cultura dos povos indígenas.

¹⁰⁷ Com notícias de assassinatos em massa, ataques planejados e executados por estudantes, contra seus próprios colegas na escola.

Verificamos serem as crianças receptivas naturalmente, em relação à cultura indígena, sem precisar de muito esforço de nossa parte para que essa receptividade se concretizasse, já que elas demonstraram apreciar o que lhes expusemos de imediato: a Literatura Infantil Indígena. Para conseguir atingir nossos objetivos, preparamos e orientamos nossa intervenção didática apoiando-nos principalmente na Literatura Indígena para crianças com o intuito de desfazermos concepções que se revelassem de modo discriminatório nas falas dos alunos. E, ao final, analisamos se as oficinas colaboraram para o conhecimento junto aos alunos da cultura indígena visando à promoção de uma educação multicultural.

Ao empregarmos as entrevistas semiestruturadas em dois momentos diferentes, observamos, precipuamente na primeira delas, esse desconhecimento, apontado em relação à literatura e cultura das sociedades e etnias indígenas, minorado após os trabalhos de intervenção. Tal desconhecimento veio acompanhado de expressões de grande curiosidade e do desejo de conhecer essa cultura ancestral por parte das crianças.

Acerca de tais colocações, de natureza muitas vezes discriminatória, retratadas no primeiro momento das entrevistas, pudemos observar, nas oficinas, grande interesse das crianças por conhecer parte do universo indígena na hora da contação das histórias, comprovadamente a preferida por elas, tendo-se mostrado abertas à novidade. As crianças demonstraram alegria e entusiasmo ao ouvir ou ler as narrativas indígenas, constatados em suas falas e gestos durante as oficinas. Algumas das narrativas apresentam teor maravilhoso e outras trazem mensagens que fazem com que o/a menino/a sinta-se mais forte – mesmo identificando-se com a personagem (animal) mais fraca e menor –, como um/uma herói/heroína das histórias, aprendendo a perseverar nos momentos mais difíceis.

Parte da insciência acerca da Literatura Infantil Indígena, constatada nas respostas das crianças entrevistadas (na parte I e até na parte II), provém de não terem sido divulgadas tais obras na escola, o que corre o risco de gerar e eternizar o preconceito na instituição escolar e na sociedade, num círculo sem fim. Daí a necessidade da intervenção em sala de aula, a fim de instigar mudanças que, neste trabalho de pesquisa, foram detectadas nos sujeitos-crianças.

A estratégia a fim de atingir nossos objetivos consistiu em levar histórias contadas tanto por escritores indígenas quanto por não indígenas e introduzi-las às crianças de forma lúdica,

mostrando também a elas outros artefatos próprios da cultura indígena. Ao levá-las à sala de aula, tencionamos oferecer um pequeno contributo para uma mudança de perspectiva, a fim de que possamos ver a História brasileira com outro olhar, inclusive indígena e de suas inúmeras sociedades e *ethos*.

A receptividade de nossos alunos quando lhes apresentamos escritores indígenas como Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé, Yaguarê Yamã, e não indígenas a exemplo de Antônio Juraci Siqueira, Clarice Lispector e Marion Villas Boas, foi observada e constatada por nós, pois as crianças passaram a conhecer autores que lhes mostraram um mundo novo e desconhecido, com seres habitantes de outros universos paralelos, mas também de personagens comuns a elas mesmas.

Observamos uma evolução, se compararmos as respostas da primeira entrevista com as da segunda, embora algumas crianças ainda tenham apresentado demonstrações de desconhecimento da cultura indígena e, em pequeno grau, de preconceito na segunda parte da entrevista. Quanto à literatura, não podemos afirmar o mesmo. Elas expressaram e ratificaram o conhecimento que obtiveram nas oficinas a respeito dos escritores indígenas e não indígenas e de suas obras e recontos, tendo lembrado-se dos títulos de tais obras, e, quando esqueciam, aludiam ao enredo e às personagens.

Ao confrontar tais momentos – primeiro da entrevista inicial, depois das oficinas, seguidas da entrevista final – confirmamos que este estudo obteve alguma transformação, se observarmos que as crianças mostraram-se entusiasmadas e bastante receptivas à literatura bem como à cultura indígena. Real melhora, porém não absoluta. E tal entusiasmo revelou-se em seus gestos de alegria e interesse estampados nos rostos e palavras das crianças.

A segunda entrevista, momento derradeiro e de culminância desta investigação, revelou a espontaneidade dos sujeitos entrevistados. Suas demonstrações de empatia ao índio, a suas etnias e cultura, através de expressões reveladoras de admiração pelo jeito de ser indígena, seu modo de vida, livre, em contato com a natureza, o profundo respeito por ela, a alegria de viver, encontraram na criança um destinatário profícuo. Para tais crianças, a preocupação com o meio ambiente – da qual faz parte a ideologia indígena – e as narrativas protagonizadas por animais hilariantes fizeram com que elas se identificassem naturalmente com a cultura

indígena.

Finalmente e de modo conclusivo, pudemos constatar as pequenas alterações que se estabeleceram nas concepções das crianças, em relação à cultura das sociedades indígenas. Estas, embora não sendo mudanças absolutas, indiciam que propostas didáticas como esta e um trabalho sistemático e consistente sobre a literatura e a cultura indígenas, poderão contribuir progressivamente para a mudança de atitude da sociedade em relação aos povos indígenas.

Referências

- Abramovich, F. (2010). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Acevedo, C. R., Nohara, J., & Ramuski, C. L. (2010). Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. *Revista Psicologia Política, 10*(19), 57–73.
- Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. (W. L. Maar, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado de http://www.academia.edu/download/37979933/ADORNO_Educacao_Emancip....pdf
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, R. M. C. (2016). *A avaliação de desempenho docente vista por professores: realidades, expectativas, desafios e oportunidades* (Tese de Doutorado). Universidade de Évora, Évora.
- Agliard, D. A., & Ramos, F. B. (2016). Pesquisa-ação como exercício de mediação de leitura dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola. In *7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil* (Vol. 7, p. 285–292). Florianópolis.

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Portugal: Universidade Aberta.
- Almeida, D. M. de. (2015). A menina negra diante do espelho. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18852>
- Almeida, E. Á. F., & Saravali, E. G. (2015). Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula, 18.
- Alves Filho, A. dos S., Souza Júnior, J. A., & Bezerra Neto, J. M. (2001). *Pontos de História da Amazônia* (3^o ed). Belém: Paka-Tatu.
- Alves, I. M. F. (2013). Gardens in the Dunes: Indigenismo, natureza e poder em perspectiva ecocrítica. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (100), 213–234. <https://doi.org/10.4000/rccs.5288>
- Alves, J. C. (2012). *Amor de índio* (3^o ed). São Paulo: Paulinas.
- Alves, R. (2011). *A pedagogia dos caracóis*. Campinas: Verus.
- Amaral, B., & Ferreira, D. (2014). *Amazônia Legal: história e geografia* (1^o ed). São Paulo: FTD.
- Amaral, M. B. (2003). *Histórias de viagem e a produção cultural da natureza: a paisagem do Rio Grande do Sul segundo os viajantes estrangeiros do século XIX* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Amarante, D. W. do. (2013). *Pequena Biblioteca para Crianças: um guia de leitura para pais e professores* (1^o ed). São Paulo: Iluminuras.

- Andrade, C. D. (2007a). *Carlos Drummond de Andrade: poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Andrade, C. D. (2007b). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Andrade, P. D. de. (2016). *Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Antunes, C. (2010a). *Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como espaço do crescimento integral* (7^o ed). Petrópolis: Vozes.
- Antunes, C. (2010b). *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula* (7^o ed). Petrópolis: Vozes.
- Arena, D. B., & Lopes, N. R. (2013). PNBE: personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, 38(4), 1147–1173.
- Aristóteles. (2006). *A Política* (3^o ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Arroyo, L. (1990). *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- Arroyo, L. (2011). *Literatura Infantil Brasileira* (3^o ed). São Paulo: UNESP.
- Azeredo, J. C. de. (2012). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (3^o ed). São Paulo: Publifolha.
- Azevedo, I. C. M., & Damaceno, T. M. dos S. S. (2017). Desafios do BNCC em Torno do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. *Revista de Estudos de Cultura*, (7), 83–92.

- Bachelard, G. (1993). *A poética do espaço*. (A. de P. Danesi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. (E. dos S. Abreu, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bachelard, G. (1997). *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. (A. de P. Danesi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bandeira, M. (2005). *Meus poemas preferidos*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Baniwa, G. (2012). A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In *Constituições Nacionais e Povos Indígenas*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Banks, J. A. (2006). Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. *Cadernos Penesb - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - FEUFF*, (7), 14–40.
- Barbosa, P. A. L. (1951). *Pequeno Vocabulário Tupi-Português*. Rio de Janeiro: Livraria São José.
- Barreiros, R. C. (2016). Literatura infantojuvenil no PNBE: um cenário temático das africanidades e afrobrasilidades. In *7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil* (p. 873–882). Florianópolis.

- Barros, F. C. O. M. de. (2009). *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. (M. Gama & C. M. Gama, Trans.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bhabha, H. (2013). *O local da cultura*. (M. Ávila, E. L. de L. Reis, & G. R. Gonçalves, Trans.) (2º ed). Belo Horizonte: UFMG.
- Boas, M. V. (2013). *Estórias de Jabuti*. Rio de Janeiro: Florescer.
- Boff, L. (2001). *O casamento entre o céu e a terra: contos dos povos indígenas do Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.
- Bonin, I. T. (2007). *E por falar em povos indígenas... Quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bonin, I. T. (2010). Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 73–83.
- Bonin, I. T. (2012). Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 36–52.

- Bonin, I. T. (2013). Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (27). Recuperado de <http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/191>
- Bonin, I. T. (2014). Culturas indígenas na sala de aula. *Porantim*.
- Borges, P. M. de B. (2016). Violência e apagamento da voz indígena no Brasil-O caso Yanomami. *Literatura e Autoritarismo*, (16). Recuperado de <http://periodicos.ufsm.br/index.php/LA/article/viewFile/21513/13035>
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. Recuperado de <https://www.rdpc.uevora.pt/handle/10174/13771>
- Bouloumié, A. (2005). O ogro na literatura. In P. Brunel (Org.), *Dicionário de Mitos Literários* (4^o ed). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Boyer, R. (2005). A Grande serpente. In P. Brunel (Org.), *Dicionário de Mitos Literários* (4^o ed). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988).
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).
- Brasil. (1997a). Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. MEC/SEF.
- Brasil. (1997b). Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado de

https://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/GestaoDiretores/GEDPedg_2011_2012/GE_D_ProjPed_v2.pdf

Brasil. (1997c). Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil. Lei 11.645/2008 (2008).

Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. MEC/SEB/DICEI.

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular. MEC.

Brighenti, C. A. (2015). Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. *Revista Percursos*, 103–120. <https://doi.org/10.5965/1984724616322015103>

Brighenti, C. A. (2017). Ensinar e aprender sobre a história indígena. *Revista SURES*, 1(9). Recuperado de <https://ojs.unila.edu.br/sures/article/view/642>

Brito, A. L. C., & Barbosa, E. M. (2016). A Gestão Ambiental das Terras Indígenas e de Seus Recursos Naturais: fundamentos jurídicos, limites e desafios. *Veredas do Direito: Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável*, 12(24), 97–123.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura. *Dossiê*, 24(2), 103–116.

Brunel, P. (Org.). (2005). *Dicionário de Mitos Literários* (4^o ed). Rio de Janeiro: José Olympio.

Bulfinch, T. (2006). *O Livro de Ouro da Mitologia*. São Paulo: Martin Claret.

- Cabral, F. A. (2011). *Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Cabral, F. A. (2016). *Investigação do potencial de desenvolvimento do preconceito em crianças pequenas* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cámara, C. P., Martín, J. J., & Eguizábal, A. J. (2015). Ocio, Política y Educación. Reflexiones y retos veinticinco siglos después de Aristóteles. *revista española de pedagogía*, 5–21.
- Campos, K. C. de. (2016). *Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Campos, M. de D., & Guimarães, G. (2016). A Disciplina na escola e os Limites para a Formação do Homem Livre: uma perspectiva foucaultiana. *Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus Anápolis de CSEH (SEPE)*, 2(1). Recuperado de <http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7045>
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (1º ed, p. 388). São Paulo: Cortez.
- Campos, R., & Barbosa, M. C. S. (2016). BNC e educação infantil-Quais as possibilidades? *Retratos da Escola*, 9(17). Recuperado de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>

- Canclini, N. G. (2015). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade* (4^o ed). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Candau, V. M. (2006). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Candau, V. M. (2016). “Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. *Educação em Revista*, 32(1), 15–34.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698140011>
- Candau, V. M. F. (2013). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (10^o ed). Petrópolis: Vozes.
- Candido, A. (1993). *Na sala de aula: cadernos de análise literária* (4^o ed). São Paulo: Ática.
- Candido, A. (2000). *A formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (6^o ed, Vol. 1). Belo Horizonte: Itatiaia.
- Candido, A. (2004). *Vários escritos* (4^o ed). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Carbello, S. R. C. (2016). A atuação do pedagogo na gestão democrática da escola pública: A participação da comunidade como um desafio. *Administração Educacional-ISSN: 2359-1382*, 4(10). Recuperado de <http://www.periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2302>
- Carvalho, A. C. L. (2006). *O Picapau trabalha a favor dos jovens brasileiros: educação e cidadania na literatura infanto-juvenil de Monteiro Lobato*. University of Georgia. Recuperado de https://getd.libs.uga.edu/pdfs/carvalho_alessandra_c_200605_ma.pdf

- Carvalho, B. V. (1961). *Compêndio de Literatura Infantil* (2º ed). São Paulo: Leia.
- Carvalho, M. W. P. L. (2015). Perspectiva freudiana de inconsciente em Alice no País das Maravilhas. *DLCV-Língua, Linguística & Literatura*, 11(1), 119–128.
- Carvalho, R., & Ponte, J. P. (2016). Desenvolver o cálculo mental: Construção de uma teoria local de aprendizagem através de uma Investigação Baseada em Design. Recuperado de http://www.apm.pt/files/_20_C12_Carvalho_Ponte_56f877dd833bc.pdf
- Casagrande, M., & Valério, A. C. (2012). A influência da televisão na educação infantil. *Revista Advérbio*, VII(14), 14.
- Cascudo, L. da C. (1962). *Dicionário do Folclore Brasileiro* (2º ed). Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Cascudo, L. da C. (1984). *Literatura Oral no Brasil* (3a.). Belo Horizonte: Itatiaia.
- Cascudo, L. da C. (2002). *Lendas Brasileiras* (8º ed). São Paulo: Global.
- Castro, E. B. V. de. (2017). Os involuntários da pátria. *Cadernos de Leituras n. 65*, 1–9.
- Castro, E. V. de. (2002). O nativo relativo. *Mana*, 8(1), 113–148.
- Celestino, G. C. M. (2015). *Da linguagem textual à audiovisual no aprender e ensinar literatura na perspectiva da pesquisa-ação* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10757879>

- Cesarino, P. (2015). *Histórias indígenas dos tempos antigos* (1^o ed). São Paulo: Claro Enigma.
- Charlot, B. (2013). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. (M. J. do A. Ferreira, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Chevallier, J., & Gheerbrant, A. (1988). *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* (6^o ed). Petrópolis: Vozes.
- Cobb, P., Jackson, K., & Dunlap, C. (2014). Design research: An analysis and critique. *Handbook of international research in mathematics education*, 481–503.
- Coelho, N. N. (1982). *A Literatura Infantil: história - teoria e análise*. São Paulo: Global.
- Coelho, N. N. (2010). *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil* (5^o ed). São Paulo: Amarilys.
- Coelho, W. de N. B. (2010). *A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicoculturais*. Belém: Unama. Recuperado de <http://www.unama.br/editoraunama/images/stories/livro/a-questao-racial-na-escola.pdf>
- Cohn, C. (2005). *Relações de Diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus outros* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cohn, C. (2009). *Antropologia da Criança* (2^o ed). Rio de Janeiro: Zahar.

- Collet, C., Paladino, M., & Russo, K. (2014). *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. [Rio de Janeiro, Brazil]: Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa ; LACED, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: theoretical and methodological issues. *The Journal of The Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Colomer, T. (2017). *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual*. (L. Sandroni, Trad.). São Paulo: Global.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* (L. T. Brandini, Trad.) (2^o ed). Belo Horizonte: UFMG.
- Corrêa, R. W. (2015). *Implementação de uma sequência de ensino e aprendizagem sobre tópicos de astrofísica de partículas para o ensino médio* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Costa, A. M. R. F., & Coenga, R. E. (2016). A literatura infantil e juvenil indígena brasileira contemporânea: uma leitura da obra Irakisú: o menino criador, de Renê Kithãulu. *Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, 1(28). Recuperado de <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/11955>
- Couffignal, R. (2005). Éden. In P. Brunel (Org.), *Dicionário de Mitos Literários* (4^o ed). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação unisinos*, 12(1), 5–15.

- Crochík, J. L. (2015). Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- Darnton, R. (2011). História da leitura. In Peter Burke (Org.), *A escrita da história: novas perspectivas* (2^o ed, p. 368). São Paulo: UNESP.
- Debus, E. S. D. (1995). Entre a visagem e a vertigem: a desconstrução da imagem indígena no discurso literário para crianças e jovens, *3*, 73–82.
- Delumeau, J. (2009). *História do medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais* (3^o ed). São Paulo: Atlas.
- Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (32^o ed, Vols. 1–108). Petrópolis: Vozes.
- Drobniewski, H. M. (2012). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático: La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Duarte, E. A. (2016). Literatura Infantil e Prática Pedagógica: representações de gênero e etnia no (des) tecer das tessituras literárias em sala de aula. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 9(1). Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1820>

- Duarte, É. F. C. (2006). De Peri a Munduruku: a inserção do indígena no contexto brasileiro.
- Duque, B. (2005). *Um livro... Uma história... Interculturais*. Lisboa: Textype, Artes Gráficas, Lda.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). Os Nomes dos Outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação & Realidade*, 25(2). Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/46855/29145>
- Dussel, E. (1993). *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- Eliade, M. (2007). *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva.
- Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. (J. L. Melo, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Fargetti, C. M., & Miranda, T. G. (2016). Plurilinguismo: a diversidade que não é abordada nos livros didáticos. *Revista Letras Raras*, 5(3), 79–88.
- Faria, A. L. G. de, & Santiago, F. (2016). Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças. Descolonizando a educação. In *III International Conference Strikes and Social Conflicts: combined historical approaches to conflict. Proceedings* (p. 850–863). CEFID-UAB,. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/158331/RZQ61UGoulart_Ana_Lucia_Flavio_Santiago.pdf

- Faria, R. E. O., Araújo, R. B., & Baumann, A. P. P. (2017). Jogo da Onça: um relato de experiência em aulas de matemática para uma turma de EAJA. In *Anais do VI Encontro Goiano de Educação Matemática* (p. 545–555). Urutai - GO.
- Feil, R. B. (2011). O (Não) Lugar do Indígena na “Literatura Brasileira”: por onde começar a inclusão? *Boitatá*, (12), 122–137.
- Fernandes, S. B., & Pereira, S. M. (2015). Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9(4). Recuperado de <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6997>
- Fernando, A. da C. (2016). Violência e espaço escolar: um estudo acerca das manifestações de bullying na cidade de Manaus. *Fragmentos de Cultura*, 26(1), 37–46.
- Ferreira, A. E. A. (2013). *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos*. Londrina: eduel.
- Ferreira, H. de J. G. P., Sousa, R. L. C., & Neris, W. S. (2015). A cultura popular como elemento para inserção da Lei 11.654/08 no currículo escolar, 22, 129–141.
- Figaro, R. (2014). A triangulação metodológica em pesquisas sobre Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras - Estudos midiáticos*, 16(2), 124–131.
- Figueiredo, G. G. (2017). Sou "indio"? *América Crítica*, 1(1), 159–164.
- Fleuri, R. M. (2017). Aprender com os povos indígenas. *Revista de Educação Pública*, 26(62/1), 277–294.

- Fonseca, I. M. (2015). *Considerações sobre as textualidades indígenas Watunna - Mitologias Makiritare* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.
- Franca, A., & Silveira, N. C. (2014). A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira, 10.
- França, V. A. (2008). *Da aldeia à favela: estudo da identidade de índios Pankararu no Real Parque* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987a). *Pedagogia do oprimido* (17^o ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987b). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (49^o ed). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. São Paulo: Cortez.
- Freud, S. (2004). *Totem e Tabu e outros trabalhos (1913-1914)*. (A. L. M. Lobo, Trad.) (Vol. 13). São Paulo: Editora Humanitas.

- Freud, S. (2006). *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: a interpretação dos sonhos (I)* (Vol. IV). Rio de Janeiro: Imago.
- Fries, A. (2013). Daniel Munduruku e Kaka Werá Jecupé: uma experiência de leitura do mundo do outro. *Revista Espaço Ameríndio*, 7(1), 287–308.
- Frigotto, G. (2017). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação brasileira*. (G. Frigotto, Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP.
- Gadotti, M. (2016a). Dimensão política do projeto pedagógico da escola. Recuperado de <http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/456>
- Gadotti, M. (2016b). O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. Recuperado de <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/handle/123456789/457>
- Gama-Khalil, M. M., & Souza, L. F. de. (2015). Literatura Indígena em Debate: superando o apagamento por meio do letramento literário. *Caderno Seminal*, 23(23). <https://doi.org/10.12957/cadsem.2015.14456>
- Ganzeli, P. (2016). O processo de planejamento participativo da unidade escolar. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (1). Recuperado de <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129>
- Geertz, C. (2008). *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6^o ed). São Paulo: Atlas.
- Góes, L. P. (2010). *Introdução à Literatura para Crianças e Jovens*. São Paulo: Paulinas.

- Goldemberg, D. (2009). A Concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. *Espaço Ameríndio*, 3(1), 42.
- Gomes, M. P. (2015). *Antropologia* (2^o ed). São Paulo: Contexto.
- Gomes, N. L. (2005). Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola* (2^o ed). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98–109.
- Gontijo, C. M. M. (2015). Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 2(1). Recuperado de <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/68>
- Goularte, R. da S., & Melo, K. R. de. (2013). A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. *Entretextos*, 13(2), 33–54.
- Graúna, G. (2013). *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Grupioni, L. D. B. (2005). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Guesse, É. B. (2014). *Shenipabu Miyui: literatura e mito* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Recuperado de <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123365>

- Gusmão, I. I., & Calderaro, K. C. L. (2006). O Universo Lúdico das Crianças Indígenas. Recuperado de http://200.208.100.67/pdf/uni_lud.pdf
- Hall, S. (2005). *A identidade na pós-modernidade*. (T. T. da Silva & G. L. Louro, Trans.) (10^o ed). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum Planning: integrating multiculturalism, constructivism, and education reform* (5^o ed). Illinois: Press, Inc.
- Hoffmann, E., Ferreira, L. da S., Gomes, M. G., & Silva, A. R. da. (2016). Estudo do conto Meu tio o Iauaretê, de Guimarães Rosa. *Revista ECOS*, 19(2). Recuperado de <http://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/viewFile/1169/1231>
- Hosseini, K. (2011). *O caçador de pipas*. (M. H. Rouanet, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. (J. P. Monteiro, Trad.) (4^o ed). São Paulo: Perspectiva.
- Huntington, S. (1997). *O choque das civilizações e a recomposição da nova ordem mundial*. (M. H. C. Côrtes, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Itaboraí, N. R. (2015). *Mudanças nas famílias no Brasil (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Itaboraí, N. R. (2016). A maternidade adiada e reduzida e a infecundidade no Brasil: transformações de gênero e desigualdades de classe. In *VII Congresso de la*

Asociación Latino Americana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Foz do Iguaçu - Paraná.

Jecupé, K. W. (2007). *As fabulosas fábulas de Iauaretê*. São Paulo: Peirópolis.

Jekupé, O. (2014). Olívio Jekupé: etnia e tradição na escrita de um povo [Francis Mary da Rosa].

José, E. (2007). *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação.

Kehíri, T., & Pãrõkumu, U. (1995). *Antes o mundo não existia: mitologia dos antigos Desana-Kehíripõrã* (2^o ed). São João Batista do Rio Tiquié: UNIRT.

Ketele, J.-M. de, & Roegiers, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. (C. A. de Brito, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Khan, S. (2013). *Um mundo uma escola: a educação reinventada*. (G. Schlesinger, Trad.). Rio de Janeiro: Intrínseca.

Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (2012). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Kishimoto, T. M. (2013). Gilles Brougère: O brinquedo e a produção cultural infantil. *Cultura e Sociologia da Infância*, (1), 84–97.

Koepke, H. (2014). *A criança aos 9 anos: a queda do paraíso*. (C. T. Bottura, Trad.). São Paulo: Antroposófica.

Konder, L. (2008). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.

- Kopenawa, D., & Alberto, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. (B. Perrone-Moisés, Trad.) (1º ed). São Paulo: Companhia das Letras. Recuperado de http://www.academia.edu/download/37856207/Prefacio_a_A_Queda_do_Ceu.pdf
- Kretzmann, C. G. (2007). *Multiculturalismo e diversidade cultural: comunidades tradicionais e a proteção do patrimônio comum da humanidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.
- Kristiuk, M. R. (2015). A Cultura Indígena nas Páginas da Literatura. *Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU*, 6(2), 157–170.
- Laburthe-Tolra, P., & Warnier, J.-P. (2010). *Etnologia - Antropologia*. (A. H. Cavalcanti, Trad.) (5º ed). Petrópolis: Vozes.
- Lajolo, M., & Zilberman, R. (2007). *Literatura Infantil Brasileira: História & histórias* (6º ed). São Paulo: Ática.
- Léry, J. de. (1961). *Viagem à Terra do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Lévi-Strauss, C. (1957). *Tristes trópicos*. São Paulo: Anhembi.
- Librandi-Rocha, M. (2014). A Carta Guarani Kaiowá e o direito a uma literatura com terra e das gentes. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, (44), 165–191. <https://doi.org/10.1590/2316-4018448>
- Lima, A. C. de S., & Barroso, M. M. (Orgs.). (2013). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers.

- Lima, A. C. de S., & Castilho, S. R. R. (2013). Povos indígenas, preconceito e ativismo político. In G. Venturi & V. Bokany (Orgs.), *Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Lima, L. O., Lima, F. L. A. O., & Rocha, T. L. da. (2016). As possibilidades de interlocução entre a matemática e a literatura juvenil: uma análise da obra literária Einstein, Picasso, Agatha e Chaplin, de Regina Gonçalves. In *7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil*. Florianópolis.
- Lima, S. A. de O. (2013). *Gregório de Matos: do Barroco à Antropofagia* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Lima, S. H. de O., Oliveira, F. D., Fialho, K. E. R., Deusdara, D. F. M., & Barros Neto, J. de P. (2014). Design Science: perspectivas paradigmáticas e comparações com estudo de caso e pesquisa-ação. In *VIII Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD* (p. 17). Gramado, RS.
- Lispector, C. (1999). *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lobato, J. B. M. (2008). *O Sítio do Pica-pau Amarelo: Caçadas de Pedrinho, Hans Staden* (Vol. 3). Globo Livros.
- Lobo, I. T. (2008a). Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. In *Leer la Interculturalidad*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Lobo, I. T. (2008b). *Leer la Interculturalidad*. Cantabria: Universidad de Cantabria.

- Luciano, G. J. dos S. (2016). A história e cultura indígena no contexto da Lei 11.645/08: reflexos na educação brasileira [Revista de Educação do CGEIME].
- Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, 12(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/766/76632904006/>
- Machado, A. M. (2004). *O veado e a onça*. São Paulo: FTD.
- Machado, L., Freitas Junior, J. C. da S., Klein, A. Z., & Freitas, A. S. de. (2013). A Design Research como método de pesquisa de Administração: Aplicações práticas e lições aprendidas, 1–16.
- Maciel, F. I. P. (2008). O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In A. Paiva & M. Soares (Orgs.), *Literatura Infantil: políticas e concepções* (p. 136). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Magalhães, C. de. (1940). *O Selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Maingueneau, D. (1997). *Os termos-chave da análise do discurso*. (M. A. P. P. C. da Silva, Trad.) (1º ed). Lisboa: Gradiva.
- Martha, A. Á. P. ([s.d.]). Autoria indígena na produção infantojuvenil contemporânea. *UEM*.
- Martins, A. (2016). A Literatura de Temática Indígena: múltiplas vozes e olhares. *Equipe Editorial*, 11.
- Martins, A. S. R. (2016). Práticas de leitura do texto literário (p. 47–56). Apresentado em 7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: II Seminário Internacional de Literatura

Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

Matos, C., & Araújo, M. (2016). Tempos e contratempos do (antir)racismo no Brasil e em Portugal: uma introdução. *REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS-POLÍTICA & TRABALHO*, 1(44). Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/31758>

Matta, A. E. R., Silva, F. de P. S. da, & Boaventura, E. M. (2014). Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 23(42).

Medeiros, S. (2016). *A única vida possível: itinerários de Ermanno Stradelli na Amazônia*. (L. Raponi, Org.). São Paulo: UNESP.

Meireles, C. (2001). *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Meireles, C. (2016). *Problemas da literatura infantil*. (A. Seffrin, Org.) (4^o ed). São Paulo: Global.

Meireles, M. do C. (2016). *Literatura infantil e juvenil e o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas práticas e nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas públicas* (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte. Recuperado de <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2016/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-MARLENE-DO-CARMO-MEIRELES.pdf>

- Mendes, F., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2016). Especificidades e desafios da design research: o exemplo de uma experiência de ensino no 1.º ciclo, 51–75.
- Monteiro, W. (2007). *Visagens e Assombrações de Belém*. Belém: Smith.
- Moraes, R. F. (2015). O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. *Revista História & Perspectivas*, 28, 239–263.
- Moreira, A. F., & Câmara, M. J. (2013). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (10º ed). Petrópolis: Vozes.
- Morgado, M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe*, (1). Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/6/0>
- Morgado, M., & Pires, M. da N. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil: vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Colibri.
- Mota, L. F., Echer, S. R., & Bonilla, M. H. (2016). A resignificação da arte de contar histórias na contemporaneidade. *Núcleos canônicos e periféricos em diálogo com os novos media*, 21, 13.
- Munduruku, D. (1996). *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Munduruku, D. (2001). *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. São Paulo: Pierópolis.
- Munduruku, D. (2003). *Coisas de Índio: versão infantil*. São Paulo: Callis.

- Munduruku, D. (2004a). *Histórias que eu ouvi e gosto de contar*. São Paulo: Callis.
- Munduruku, D. (2004b). *Sabedoria das Águas*. São Paulo: Global.
- Munduruku, D. (2005). *Contos Indígenas Brasileiros* (2º ed). São Paulo: Global.
- Munduruku, D. (2006). *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book.
- Munduruku, D. (2009). *Meu vô Apolinário* (2º ed). São Paulo: Studio Nobel.
- Munduruku, D. (2010). *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*. São Paulo: Manole.
- Munduruku, D. (2012). *Um dia na aldeia*. Melhoramentos.
- Munduruku, D. (2013). *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira* (1 edição digital). São Paulo: Global.
- Nascimento, E. A. do, & Costa, R. A. (2016). Indígenas e trabalho infantil: da fronteira étnico-cultural à perspectiva de uma ação institucional diferenciada no Brasil. *Revista Argumenta Journal Law*, (23). Recuperado de <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/672>
- Nascimento, M. B. do. (2015). Ciclo de debate e formação na EJA: enfrentando a violência (física e moral) na escola, 130.
- Navarro, M. A. (2014). *Daniel Munduruku: o índio-autor na Aldeia Global* (Tese de Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Recuperado de <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2344/1/Marco%20Aurelio%20Navarro.pdf>

- Negócio, C. D. L. (2017). A violência física e cultural contra os povos indígenas durante o regime militar. *ARACÊ–Direitos Humanos em Revista*, 4(5), 264–294.
- Nietzsche, F. (2005). *Humano, demasiado humano*. (P. C. de Souza, Trad.). São Paulo: Companhia de Bolso.
- Nobre, W. C. de A. (2011). *Introdução à História das Línguas Gerais no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador. Recuperado de <http://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8334/1/Wagner%20Carvalho%20de%20Argolo%20Nobre.pdf>
- Nóbrega, M. J. (2016). Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. *Cadernos Cenpec| Nova série*, 5(2). Recuperado de <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/338>
- Nogueira, E. S. (2013). A voz indígena em “Meu tio o iauaretê”, de Guimarães Rosa. *Nau Literária*, 9(2). Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/43371/0>
- Nunes, P. (1996). Belém e seus encantos de cobra, uma leitura-audição fragmentada da cidade. *Moara: Estudos da Narrativa Oral*, 5, 31–45.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. (F. Santos, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- OCDE, O. para a C. e D. E. (2016). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros (PISA)* (p. 274). São Paulo: Fundação Santillana.
- Oliveira, A. dos S. (2016). Encantamento com a literatura infantil: contribuições à prática pedagógica para formação de leitores. In *7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil*. Florianópolis.
- Oliveira, C. M., & Dias, A. F. (2017). A criança e a importância do lúdico na educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 13, 113–128.
- Oliveira, E. de, Belloni, M., Cassiano, A., Lima, J. de, Stefano, R. D., Santucci, J., ... Arruda Filho, N. de. (2000). *O índios do Brasil* (Vol. 2). Abril.
- Oliveira, K. de. (2007). *Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças guarani de uma aldeia em Aracruz - ES* (Mestrado). Vitória. Recuperado de http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_2195_.pdf
- Oliveira, M. A. de. (2012). *Dinâmicas em Literatura Infantil* (15^o ed). São Paulo: Paulinas.
- Oliveira, M. M. de. (2012). *Como fazer pesquisa qualitativa* (4. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Onyekwuluje, A. B. (2000). Adult role models: Needed voices for adolescents, multiculturalism, diversity, and race relations. *The Urban Review*, 32(1), 67–85.
- Orico, O. (1937). *Vocabulário de Crendices Amazônicas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Orlandi, Eni P. (2002). *Análise de discurso*. Campinas: Pontes.

- Orlandi, Eni Puccinelli. (1995). *Texto e discurso*, 9(23), 8.
- Orlandi, Eni Puccinelli. (2008). *Terra à vista: discurso do confronto: Veho e Novo Mundo* (2^o ed). Campinas: UNICAMP.
- Paiva Júnior, F. G. de, Leão, A. L. M. de S., & Mello, S. C. B. de. (2011). Validade e Confiabilidade na Pesquisa Qualitativa em Administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31), 190–209.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. (D. Bueno, Trad.) (8^o ed). Porto Alegre: Artmed.
- Pátaro, R. F., & Pátaro, C. S. de O. (2012). Ensino de História e Cultura Indígena: reflexões a partir da estratégia de projetos em uma perspectiva transversal. In *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul.
- Paula, E. D. de. (2017). Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. *Revista de educação Pública*, 26(62/1), 355–372.
- Pereira, G. de A. (2014). Racismo na infância: como as políticas públicas de valorização da identidade racial auxiliam no combate à discriminação. Recuperado de <http://www.bdm.unb.br/handle/10483/12836>
- Pereira, J. V. (1999). Novíssima Viagem Filosófica: da arte iberiana das viagens e aliança pós-colonial afro-ibero-americana. *Revista Iberiana: da Amazônia para a CPLP e países ibero-americanos*, 1(1), 327.

- Pereira, M. A., & Carvalho, E. (2008). Boaventura de Sousa Santes: por uma gramática do político e do social. *Lua Nova*, 45–58.
- Perrault, C. (2012). *Contos de Mamãe Gansa*. Porto Alegre: L&PM.
- Piaget, J. (2005). *A representação do mundo na criança* (2^o ed). Aparecida: Ideias & Letras.
- Ponte, J. P. da, Carvalho, R., Mata-Pereira, J., & Quaresma, M. (2016). Investigação baseada em design para compreender e melhorar as práticas educativas. *Quadrante*, 25(2), 77–98.
- Portella, O. (1984). Vocabulário etimológico básico do acadêmico de Letras. *Revista Letras*, 33, 103–119.
- Postman, N. (2006). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Potiguara, E. (2012). *O como que guardava a noite*. (B. J. Ponce, Org.). São Paulo: Mundo Mirim.
- Printes, R., & Tonini, I. M. (2010). Identidades aprisionadas? Os índios nos livros didáticos de Geografia. In *XVI Encontro Nacional dos Geógrafos: Crise, práxi e autonomia: espaços de resistência e de esperanças: Espaço de Diálogos e Práticas* (p. 11). Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- Queiroz, H. P. de. (2011). *Antropofagia ou Multiculturalismo? Oswald de Andrade na 24a Bienal de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). São Paulo.
- Ramos, A. R. (2012). *Constituições Nacionais e Povos Indígenas*. (A. R. Ramos, Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Ramos, I. S. (2013). *Construindo práticas cidadãs pluriculturais com as crianças de Mussurunga mediado pelo jogo RPG BY MOODLE em formato de HQ (História em Quadrinhos)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- Redü, I. N. (2013). A voz da mata: os traços testemunhais em Oré Awé Roiru'a Ma - Todas as vezes que dissemos adeus, de Kaká Werá Jecupé. *Nau Literária*, 9(2). Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/download/43358/27866>
- Reis, F. B. (2017). *“Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar”*: o cinema de Cláudio Assis em deslocamento (Dissertação de Mestrado). Universidad Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais.
- Ribeiro, B. (2009). *O índio na história do Brasil* (12^o ed). São Paulo: Global.
- Ribeiro, C. R. M. (2016). Literatura Infanto-Juvenil na Perspectiva acadêmica: investigação sobre e temática étnico-racial (Vol. 7). Apresentado em 7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, Florianópolis.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro* (2^o ed). São Paulo: Companhia das Letras.
- Rodrigues, A., Assmar, E., & Jablonski, B. (2015). *Psicologia Social* (32^o ed). Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, E. A. (2016). Obras infantis de Mia Couto e a Lei 10639/2003": propostas literário-pedagógicas para os livros O beijo da palavrinha e O gato e o escuro. In 7 *Seminário de Literatura Infantil e Juvenil* (p. 380–389). Florianópolis.
- Romero, S. (1954). *Contos Populares do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.

- Rosa, F. M. S. C. (2015). O papel da literatura nativa na construção de uma identidade étnico literária no pós-indianismo. *Revista Crioula*, (15). Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/85950>
- Rosemberg, F. (2010). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. In *Racismos: olhares plurais*. Recuperado de http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/12063/1/racismos-e-olhares-plurais_ri.pdf
- Rosemberg, F., Bazilli, C., & Silva, P. V. B. (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e pesquisa*, 29(1), 125–146.
- Russo, K., & Paladino, M. (2016). A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 21(67), 897–921. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>
- Sales, M. da L. L., & Balça, Â. (2014). *A presença das narrativas tradicionais no imaginário dos jovens em idade escolar* (Tese de Doutorado). Universidad de Évora.
- Sales, M. da L. L., & Brígida, M. do S. S. (2016). O espaço da literatura infantojuvenil indígena na biblioteca da escola pública (p. 664 a 673). Apresentado em 7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: II Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, Florianópolis, SC: Universidad Federal de Santa Catarina.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed). México, D.F: McGraw-Hill.

- Sant'Ana, A. O. de. (2005). *Superando o racismo na escola* (2^o ed). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Santiago, S. (2000). *Uma literatura dos trópicos: ensaios sobre dependência cultural* (2^o ed). Rio de Janeiro: Rocco.
- Santos, A. C. de L. (2016). Elas por ele X elas por elas: a representação da mulher indígena no indigenismo e na literatura de testemunho. In *Anais do XVI Colóquio de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras Neolatinas* (p. 478). Rio de Janeiro: Universidad Federal do Rio de Janeiro.
- Santos, A. de O., Sposito, F., Casco, R., & Fernandes, S. L. (2015). Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Universidad Federal de São Paulo.
- Santos, B. de S. (2014). *Para uma revolução democrática da justiça*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B. de S., & Santos, C. M. dos. (2010). Desafios aos direitos humanos e à justiça global: as lutas pela igualdade e pelo reconhecimento da diferença, 9.
- Santos, C. (2016). Avanços difusos e um atraso que persiste. *Revista Conjuntura Econômica*, 70(10), 52.
- Santos, A. de O. dos, Sposito, F., Casco, R., & Fernandes, S. L. (2015). Diretrizes curriculares nacionais da educação para as relações etno-raciais e para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana. Recuperado de <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/39188>

- Santos, F. L. de O., & Carrijo, S. A. B. (2016). Entre literatura e cinema: aspectos inventivos em contos de fadas contemporâneos. In *7 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil* (p. 423–431). Florianópolis.
- Santos, J. C. S. (2014). *Implementação da lei 11.645/2008: a gestão escolar no combate ao racismo*. Recuperado de <http://bdm.unb.br/handle/10483/13113>
- Saramago, J. (2009). *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sartre, J.-P. (2004). *Que é Literatura?* São Paulo: Ática.
- Schultz, R. (2016). Gestão da educação: inovação e mudança. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (5). Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9156>
- Sebastián, R. G., & Gutiérrez, B. R. (2008). Aproximaciones y propuestas para una didáctica de los valores a través de las lecturas literarias. In *Leer la Interculturalidad*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2005). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. (A. dos S. Sales, Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Segala, I. (2015). A literatura infantil contemporânea abordando questões como identidade. In *6 Seminário de Literatura Infantil e Juvenil* (Vol. 6, p. 334–342). Florianópolis.

- Sens, A. S. (2015). *Projeto Pedagógico da Escola*. Recuperado de http://antigo.fecam.org.br/arquivosbd/noticias/0.339244001284733185_artigo_projeto_pedagogico_da_escola__aracy_santos_sens_.pdf
- Siganos, A. (2005). Bestiário mítico. In P. Brunel (Org.), *Dicionário de Mitos Literários* (4^o ed). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Silva, A. C. da. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola* (2^o ed). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Silva, D. da. (2014). *De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa* (17^o ed). Rio de Janeiro: Lexikon.
- Silva, J. P. da, Barbosa, S. N. F., & Kramer, S. (2008). Questões éticas na pesquisa com crianças. In *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*.
- Silva, J. R. da. (2014). O desafio da obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula a partir da Lei 11.645/2008, 67.
- Silva, V. B. da, & Gallego, R. de C. (2011). O Projeto Pedagógico e Autonomia da Escola. MEC/SEF. Recuperado de https://midia.atp.usp.br/impressos/redefor/GestaoDiretores/GEDPedg_2011_2012/GED_ProjPed_v2.pdf
- Silva, E. H., & Melo, L. A. de. (2015). O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 12.

- Silva, H. X. (2017). A construção de imagens no cinema brasileiro e na sala de aula: os diálogos entre portugueses e indígenas no filme “Caramuru, a invenção do Brasil”. *Revista Ensino Interdisciplinar RECEI*, 3(8).
- Silva, P. B. G. (2005). Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In *Superando o racismo na escola* (2^o ed). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Silva, P., Bloise, B., Bisacchi, R., Donda, B., & Lima, D. (2017). Infâncias e Educação das Relações Etnicorraciais: o Colégio Pedro II em questão. *Anos Iniciais em Revista*, 1–16.
- Silva, R. S., Macêdo, J. A., & Segabinazi, D. M. (2017). A Literatura Juvenil no Ensino Fundamental II: avanços e recuos na Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Estudos de Cultura*, (7), 31–42.
- Silveira, R. M. H., & Bonin, I. T. (2012). A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. *Educação*, 35(3). Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/11761>
- Siqueira, A. J. (2016). *Aumentei, mas não menti*. São Paulo: Paulinas.
- Sousa, A. G. de M., & Lima, A. S. de. (2017). Diversidade étnica na educação infantil: minimizando desigualdades ou difundindo estereótipos? *Imagens da Educação*, 7(2), 64–75. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34197>
- Sousa, M. de. (2003). *Manual do Índio do Papa-Capim*. São Paulo: Globo.

- Sousa, J. G., & Albuquerque, F. E. (2012). A Educação Escolar Indígena Krahô e o Ensino do Rito de pep Cahàc: uma dinâmica interdisciplinar. In *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural* (p. 369). Goiânia: América.
- Souza, B. dos S. (2016). Uma análise histórico-sociolinguística da presença de palavras de origem tupi no vocabulário da região Norte Fluminense, 27.
- Souza, S. J. e, & Castro, L. R. de. (2008). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (1º ed). São Paulo: Cortez.
- Souza, M. V. (2017). A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Nos Planos de Educação: os contextos nacional e local em perspectiva. *Revista Amazonida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, 1(1). Recuperado de <http://periodicos.ufam.edu.br/amazonida/article/view/3544>
- Souza, N. C., & Nascimento, D. R. (2014). O leitor e o ato de ler, 78–88.
- Stieg, V., & Alcântara, R. G. (2017). O Percurso Histórico do Ensino da Língua Portuguesa e os Documentos Oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). *Revista de Estudos de Cultura*, (7), 15–30.
- Stoer, S. R. (2008). O Voo das Andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 26, 185–211.
- Stradelli, E. (1929). Vocabularios da lingua geral portuguez-nheêngatú e nheêngatú-portuguez. *Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*, 158, 9–768.

- Stradelli, E. (2009). *Lendas e notas de viagem: a Amazônia de Ermanno Stradelli*. (A. F. Bernardini, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. Recuperado de http://biblio.etnolinguistica.org/stradelli_1929_vocabularios
- Tassinari, A. M. I. (2015). “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Revista de Ciências Sociais-Politica & Trabalho*, 1(43). Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/24748>
- Thiél, J. C. (2006). *Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19188/Tese;jsessionid=B7592CD08F4AF5124453ADB784882A7A?sequence=1>
- Thiél, J. C. (2012). *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19188/Tese;jsessionid=B7592CD08F4AF5124453ADB784882A7A?sequence=1>
- Thiél, J. C. (2013). A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. *Educação & Realidade*, 38(4), 1175–1189.
- Thiél, J. C. (2016). A literatura infanto-juvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. *Literartes*, (5), 88–99.
- Thomas, M. S., Alves, G. da S., & Bonin, I. T. (2017). Temática indígena vista sob a perspectiva de crianças da educação infantil (p. 664 a 673). Apresentado em 7

Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: II Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária, Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

Todorov, T. (2003). *A conquista da América: a questão do outro*. (B. Perrone-Moisés, Trad.) (3^o ed). São Paulo: Martins Fontes.

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. (C. Meira, Trad.). Rio de Janeiro: DIFEL.

Tomé, M. da C. (2014). Representações do cigano na literatura juvenil portuguesa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, (4), 117–132.

Tonini, A. M., & Oliveira, B. R. (Orgs.). (2015). *Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores*. Juiz de Fora: Editar. Recuperado de http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/Livros./02_10_2015_Coordenacao_Pedagogica_e_Formacao_Continuada_de_Professores.pdf

Triches, E. de F., & Aranda, M. A. de M. (2017). A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Ação da Política Educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016), 3(5), 81–98.

Trousseau, R. (2005). *Dicionário de Mitos Literários*. (P. Brunel, Org.) (4^o ed). Rio de Janeiro: José Olympio.

Vala, J., Brito, R., & Lapa, D. (2015). *Expressões dos Racismos em Portugal* (2^o ed). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Vasques, R. C. Y., Mendes-Castillo, A. M. C., Bousso, R. S., Borghi, C. A., & Sampaio, P. S. (2014). Dando voz às crianças: considerações sobre a entrevista qualitativa em pediatria. *REVE*, 18(4), 1021–1025. <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20140075>
- Veiga, J. J. (1997). *A estranha máquina estraviada* (9º ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Velthem, L. H. van, & Linke, I. L. van V. (Orgs.). (2010). *Livro da arte gráfica Wayana e Aparai*. Rio de Janeiro: Museu do Índio - FUNAI / IEPÉ.
- Vidal, L. B. (2000). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. (L. B. Vidal, Org.) (2º ed). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Vieira, F. M. S. (2016). Resistência e luta do movimento negro no Brasil: da rebeldia anônima na sociedade escravocrata ao enfrentamento político na sociedade de classes. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 8(20), 23–38.
- Villela, F. F. (2016). Comunidades Tradicionais e Preconceito: subsídios para a formação de professores. *Revista Contrapontos*, 16(1), 78–97.
- Volkmer, M. S., Castoldi, A. P., Westenhofen, É. R., Riedi, J., Gregory, J. L., & Johann, M. (2015). Educação e diversidade cultural: culturas indígenas e africanas na sala de aula. *Ágora*, 17(2), 46–57.
- Volmer, L. (2015). *Mostrar? Esconder? Seduzir?: o papel do narrador em obras do PNBE 2010* (Doutoramento). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Recuperado de <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/967>

- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wattier, L. (2008). A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influência na formação da identidade dos alunos. *Revista Urutágua*, 16(16), 47–54.
- Yamã, Y. (2001). *Puratig: o remo sagrado* (2º ed). São Paulo: Peirópolis.
- Yamã, Y. (2012). *Contos da floresta*. São Paulo: Peirópolis.
- Yamã, Y. (2014). *Yaguarãboia: a mulher-onça*. São Paulo: Leya.
- Yamã, Y. (2016). *Murûgawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa: do início ao fim*. (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Penso.
- Zilberman, R. (1982). *A Literatura Infantil na Escola* (2º ed). São Paulo: Global.
- Zilberman, R. (1988). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.
- Zilberman, R. (2009). Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista Desenredo*, 5(1). Recuperado de <http://www.seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>
- Zilberman, R. (2016). Os Congressos de Leitura [COLEs] e a crise de leitura, então e agora. *Leitura: Teoria & Prática*, 34(67), 27–38.
- Zotz, W. (1989). *Apenas um curumim* (14º ed). Rio de Janeiro: Nórdica.

Apêndices

Apêndice 1: Guiões das entrevistas

Guião das entrevistas - Parte 1

I. TEMA: A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural

II. ENTREVISTADOS: Alunos/as do quarto ano do Ensino Fundamental - Ano Letivo 2017

III. OBJECTIVO GERAL: Promover a educação multicultural na sala de aula, utilizando a literatura infantil indígena como meio de empatia nos discentes.

IV. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA PRIMEIRA PARTE DA PESQUISA, ANTES DA INTERVENÇÃO: Conhecer as atitudes e concepções dos alunos relativamente às populações, e culturas indígenas e perceber se a criança se identifica como de origem indígena.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de tarefas	Observações
A • Legitimação da entrevista: justificação e incentivo ao entrevistado.	Legitimar a entrevista: apresentar a entrevistadora e a investigação; justificar a entrevista e incentivar o entrevistado.	- Apresentar a entrevistadora e informar aos entrevistados os objetivos da investigação. -Informar os entrevistados sobre o trabalho em curso e sua importância. - Informar a coordenação acerca dos objectivos da entrevista. -Solicitar a colaboração dos entrevistados, que é fundamental para a consecução do estudo a realizar. -Garantir a confidencialidade das informações e o	Duração: 10 minutos

		<p>anonimato dos entrevistados.</p> <p>-Solicitar autorização para gravação de áudio da entrevista.</p> <p>-Colocar à disposição da escola os resultados da investigação.</p> <p>- Informar que os resultados da entrevista serão disponibilizados ao entrevistado, a seu pedido.</p> <p>-Agradecer a ajuda e a colaboração de todos.</p>	
--	--	---	--

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p>B</p> <p>Conhecimento das concepções dos alunos em relação às populações indígenas e à sua cultura</p>	<p>1. Conhecer as concepções dos alunos em relação às populações indígenas e à sua cultura</p>	<p>1.1. Você conhece algum/a menino/a indígena?</p> <p>1.2. Quero que você descreva o indígena para mim (fisicamente, seu jeito, seu comportamento, suas práticas, sua cultura).</p> <p>1.11. Você considera que as crianças indígenas são iguais às crianças não indígenas, isto é, elas têm os mesmos direitos</p>	<p>Duração: 10 minutos</p>

		que as não indígenas? Por quê?	
--	--	--------------------------------	--

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p>C</p> <p>Conhecimento das atitudes dos alunos em relação às populações indígenas e à sua cultura</p>	<p>2. Conhecer as atitudes dos alunos em relação às populações indígenas e à sua cultura</p>	<p>2.5. Gostaria de convidar uma criança indígena para conhecer sua casa, almoçar com você(s)? Já alguma vez convidou?</p> <p>2.6. Você brincaria com crianças indígenas, se tivesse oportunidade? Você gostaria de brincar com elas? Vocês brincariam de quê?</p> <p>2.7. O que você acha de ter colegas indígenas aqui na escola? Por quê?</p> <p>2.8. E se você, por acaso, fosse estudar em uma escola indígena? Você acha que iria gostar? Por quê?</p> <p>2.9. Você gostaria de conhecer uma aldeia indígena?</p> <p>2.10. Você gostaria de que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês? Por quê?</p> <p>2.12. Se você fosse nascer</p>	<p>Duração: 40 minutos</p>

		<p>de novo, gostaria de nascer um/a indígena? Por quê?</p> <p>2.13. Você acha que você tem alguma coisa a aprender com a cultura indígena? (Se sim: – O quê? Se não: – Por quê?)</p>	
--	--	--	--

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
D Identificação com a origem indígena	3. Perceber se a criança se identifica como de origem indígena	<p>3.3. Você tem algum parente (avó, avô...) que tenha origem indígena?</p> <p>3.4. Você percebe se tem alguma semelhança física com os indígenas?</p>	<p>Duração: 10 minutos</p> <p>Duração total da entrevista: 70 minutos</p> <p>Duração de cada oficina: 120 minutos</p> <p>Total de oficinas: 10</p>

1. Conhecer as concepções dos alunos relativamente às populações e culturas indígenas	2. Conhecer as atitudes dos alunos relativamente às populações e culturas indígenas	3. Identificação com a origem indígena
--	--	---

1.1. Você conhece algum/a menino/a indígena?		
1.2. Quero que você descreva o indígena para mim (fisicamente, seu jeito, seu comportamento, suas práticas, sua cultura).		
		3.3. Você tem algum parente (avó, avô...) que tenha origem indígena?
		3.4. Você percebe se tem alguma semelhança física com os indígenas?
	2.5. Gostaria de convidar uma criança indígena para conhecer sua casa, almoçar com vocês? Já alguma vez convidou?	
	2.6. Você brincaria com crianças indígenas, se tivesse oportunidade? Você gosta gostaria de brincar com elas? Vocês brincariam de quê?	

	2.7. O que você acha de ter colegas indígenas aqui na escola? Por quê?	
	2.8. E se você fosse, por acaso, estudar em uma escola indígena? Você acha que iria gostar? Por quê?	
	2.9. <i>Você gostaria de conhecer uma aldeia indígena? Por quê?</i>	
	2.10. <i>Você gostaria que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês? Por quê?</i>	
	1.11. <i>Você considera que as crianças indígenas são iguais às crianças não indígenas, isto é, as crianças indígenas têm os mesmos direitos que as não indígenas? Por quê?</i>	
	2.12. Se você fosse nascer de novo, gostaria de nascer um/a indígena? Por quê?	
	2.13. <i>Você acha que você tem alguma coisa a aprender com a cultura indígena? (Se sim: – O quê? Se não: – Por quê?)</i>	

Questões para a entrevista semiestruturada (Parte I: antes da intervenção)

1. Você conhece algum/a menino/a indígena?

2. Quero que você descreva o indígena para mim (fisicamente, seu jeito, seu comportamento, suas práticas, sua cultura).
3. Você tem algum parente (avó, avô...) que tenha origem indígena?
4. Você percebe se tem alguma semelhança física com os indígenas?
5. Gostaria de convidar uma criança indígena para conhecer sua casa, almoçar com vocês? Já alguma vez convidou?
6. Você brincaria com crianças indígenas, se tivesse oportunidade? Você gostaria de brincar com elas? Vocês brincariam de quê?
7. O que você acha de ter colegas indígenas aqui na escola? Por quê?
8. E se você fosse estudar em uma escola indígena? Você iria gostar? Por quê?
9. Você gostaria de conhecer uma aldeia indígena? Por quê?
10. Você gostaria de que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês? Por quê?
11. Você considera que as crianças indígenas são iguais às crianças não indígenas, isto é, as crianças indígenas têm os mesmos direitos que as não indígenas? Por quê?
12. Se você fosse nascer de novo, gostaria de nascer um/a indígena? Por quê?
13. Você acha que tem alguma coisa a aprender com a cultura indígena? (Se sim: – O quê?; Se não: – Por quê?)

Guião das entrevistas - Parte 2

I. TEMA: A literatura infantil indígena como meio de promoção da educação multicultural

II. ENTREVISTADOS: Alunos/as do quarto ano do Ensino Fundamental - Ano Letivo 2017

III. OBJECTIVO GERAL: Promover a educação multicultural na sala de aula, utilizando a literatura infantil indígena como meio de empatia nos discentes.

IV. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DA SEGUNDA PARTE DA PESQUISA, APÓS A INTERVENÇÃO: identificar o nível de conhecimento dos/as alunos/as em relação à cultura indígena, e promover a educação multicultural com mais respeito pelo índio e por sua cultura.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de tarefas	Observações
A	Legitimar a entrevista: apresentar objetivos da segunda parte da investigação; justificar a entrevista e incentivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos entrevistados os objetivos da segunda parte da investigação. -Informar os entrevistados sobre o trabalho em curso e sua importância. -Solicitar a colaboração dos entrevistados. -Garantir a confidencialidade das informações e anonimato dos entrevistados. -Colocar à disposição da escola os resultados da investigação. -Agradecer a ajuda e a colaboração. 	Duração: 10 minutos

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
B	1. Identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação à cultura indígena	1.1. Há ideias acerca dos indígenas, como por exemplo, que eles se alimentam de carne humana, que são despudorados ou preguiçosos. O que você acha disso? Por quê?	Duração: 10 minutos

		<p>1.2. Gostou de conhecer algo mais sobre a cultura indígena? Por quê?</p> <p>1.3. Você acha que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?</p> <p>1.4. Você conheceu algum escritor indígena? Qual seu(s) livro(s)?</p> <p>1.5. Você conheceu alguma história indígena? Qual/quais?</p> <p>1.6. Que achou da música indígena? Por que acha isso?</p> <p>1.7. Que achou da pintura corporal? Por que acha isso?</p> <p>1.8. Se tivesse que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo que não tenha tido contato com a cultura indígena, o que escolheria?</p>	
--	--	--	--

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
C Promoção da educação multicultural com mais respeito pelo	2. Promover a educação multicultural com mais respeito pelo indígena e por	2.9. Se você fosse viajar ao interior e encontrasse um indígena, como o receberia? Por quê? 2.10. O modo de viver	Duração: 40 minutos

<p>indígena e por sua cultura</p>	<p>sua cultura.</p>	<p>indígena é simples, desapegado de bens materiais, sem acúmulo de riquezas e sem ganância. Que acha disso? Por quê?</p> <p>2.11. Os indígenas costumam lutar por suas terras – que, para eles, é sagrada e sua própria sobrevivência. Você acha que eles estão certos ou errados por lutar por ela? Por quê?</p> <p>2.12. Em sua opinião, que medidas o governo ou a sociedade deveriam tomar para preservar a cultura e língua indígenas? Por quê?</p> <p>2.13. Os indígenas têm sua maneira de pensar: gostam de cuidar da natureza e preservá-la. Para eles, a natureza é sagrada (tem qualidades superiores; inviolável). Que você pensa sobre isso?</p> <p>2.14. Você se lembra de alguma notícia sobre os indígenas? Que achou dela?</p> <p>2.15. A cultura indígena, assim como a religião indígena, é diferente da cultura e religião não indígenas. Existe uma melhor do que a outra? Por quê?</p>	
-----------------------------------	---------------------	---	--

1. Aprofundar o conhecimento da cultura indígena	2. Promover a educação multicultural com mais respeito pelo indígena e sua cultura
1.1. Há ideias acerca dos indígenas, como por exemplo, que eles se alimentam de carne humana, que são despudorados ou preguiçosos. O que você acha disso? Por quê?	
1.2. Gostou de conhecer algo mais sobre a cultura indígena? Por quê?	
1.3. Você acha que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?	
1.4. Você conheceu algum escritor indígena? Qual(ais) seu(s) livro(s)?	
1.5. Você conheceu alguma história indígena? Qual/ quais?	
1.6. Que achou da música indígena? Por que acha isso?	
1.7. Que achou da pintura corporal? Por que acha isso?	

<p>1.8. <i>Se tivesses que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo que não tenha tido contacto com a cultura indígena, o que escolheria?</i></p>	
	<p>2.9. Se você fosse viajar ao interior e encontrasse um indígena, como o receberia? Por quê?</p>
	<p>2.10. O modo de viver indígena é simples, desapegado de bens materiais, sem acúmulo de riquezas e sem ganância. Que acha disso?</p>
	<p>2.11. Os indígenas costumam lutar por suas terras – que, para eles, é sagrada e sua própria sobrevivência. Você acha que eles estão certos ou errados por lutar por ela? Por quê?</p>
	<p>2.12. Em sua opinião, que medidas o governo ou a sociedade deveriam tomar para preservar a cultura e língua indígenas? Por quê?</p>
	<p>2.13. Os indígenas têm sua maneira de pensar: gostam de cuidar da natureza e preservá-la. Para eles, a natureza é sagrada (tem qualidades superiores; inviolável). Que pensa sobre isso?</p>
	<p>2.14. Você se lembra de alguma notícia sobre os indígenas? Que achou dela?</p>
	<p>2.15. <i>A cultura indígena, assim como a religião indígena, é diferente da cultura e religião não indígenas. Existe uma melhor do que a outra? Por quê?</i></p>

Questões para a entrevista semiestruturada (Parte II: pós intervenção)

1. Há ideias acerca dos indígenas, como por exemplo, que eles se alimentam de carne humana, que são despidorados ou que são preguiçosos. O que você acha disso? Por quê?
2. Gostou de conhecer algo mais sobre a cultura indígena? Por quê?
3. Você acha que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?
4. Você conheceu algum escritor indígena? Qual seu(s) livro(s)?
5. Você conheceu alguma história indígena? Qual/quais?
6. Que achou da música indígena? Por que acha isso?
7. E da pintura corporal? Por que acha isso?
8. Se tivesse que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo que não tenha tido contacto com a cultura indígena, o que escolheria?
9. Se você fosse viajar ao interior e encontrasse um indígena, como o receberia? Por quê?
10. O modo de viver indígena é simples, desapegado de bens materiais, sem acúmulo de riquezas e sem ganância. Que acha disso?
11. Os indígenas costumam lutar por suas terras – que, para eles, é sagrada e sua própria sobrevivência. Você acha que eles estão certos ou errados por lutar por ela? Por quê?
12. Em sua opinião, que medidas o governo ou a sociedade deveriam tomar para preservar a cultura e língua indígenas? Por quê?
13. Os indígenas têm sua maneira de pensar: gostam de cuidar da natureza e preservá-la. Para eles, a natureza é sagrada (tem qualidades superiores; inviolável). Que pensa sobre isso?
14. Você se lembra de alguma notícia sobre os indígenas? Que achou dela?
15. A cultura indígena, assim como a religião indígena, é diferente da cultura e religião não indígenas. Existe uma melhor do que a outra? Por quê?

Apêndice 2: Autorizações da escola

Autorização da diretora da escola

Pedido de Autorização

À Escola Bem Querer

Exma. Sr.^a Diretora Professora Flor de Maio

Venho por este meio solicitar autorização para desenvolver um estudo de investigação, relacionado com meu trabalho de doutorado sob o título *A Literatura Indígena como meio de promoção da educação multicultural*, que tem por objetivo maior: promover um diálogo intercultural. Farei meu estudo numa escola de ensino fundamental. Assim, contactei, de modo informal, com a professora desta escola Estrela do Mar, a qual se disponibilizou a colaborar, se possível, com meu trabalho. Neste sentido, venho solicitar a V^a Ex.^a autorização para que eu, professora Mestra Maria da Luz Lima Sales, possa estar presente, durante o ano letivo de 2017 (primeiro semestre), em algumas das aulas do(a) professor(a) Plácido Sicrano, em dias a combinar, para proceder aos registos de áudio e vídeo das mesmas, com vista a recolher dados que sirvam de objeto de análise no âmbito da investigação que me proponho fazer. Declaro que áudios e vídeos daí resultantes não serão divulgados nem serão utilizados para quaisquer outros fins. Também e após a vossa resposta, enviarei informação aos encarregados de educação da turma (pais ou responsáveis), através do(a) professor(a) da turma, solicitando autorização para os registos de áudio e vídeo das aulas referidas.

Com os melhores cumprimentos,

Belém, 18 de janeiro de 2017.

Maria da Luz Lima Sales,

Doutoranda da Universidade de Évora (Portugal) Mestre e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA

Deferido por

Sr.^a Diretora Professora Ana Farias Em ____/____/2017.

Autorização dos pais dos alunos ou responsáveis por eles

Autorização para trabalho com aluno da Escola Bem Querer

Ilustríssimo Sr. (Sr.^a) Responsável pelo(a) aluno(a) _____ do 4º Ano do Ensino Fundamental, da turma do Professor Plácido Sicrano.

Em continuação do trabalho que pretendo desenvolver na sala de aula, na área da Ciência da Educação, propus-me realizar, nesta turma, a recolha de dados para a minha tese de doutorado, no âmbito do desenvolvimento da investigação em tema ligado à Literatura Indígena no Ensino Básico. Assim, solicito a V. S.^a autorização para recolher dados usando meios de áudio e vídeo (além de entrevistas) sobre a forma como os alunos estudam a Literatura Indígena, resolvem tarefas, construídas em conjunto com o(a) professor(a) Plácido Sicrano, contribuindo, deste modo, para um melhor conhecimento sobre a temática em estudo.

Declaro, porém, que as imagens ou som daí resultantes não serão divulgados nem serão utilizados para quaisquer outros fins, sendo sempre preservado o anonimato dos alunos.

Coloco-me ao dispor para quaisquer esclarecimentos, com os meus melhores cumprimentos.

Belém, _____ de _____ de 2017.

Maria da Luz Lima Sales.

Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal)

Declaração de Autorização

.....

Declaro que autorizo o/a meu/minha filho/a _____ a participar na investigação desenvolvida pela professora Maria da Luz Lima Sales no âmbito da sua tese de doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Portugal).

Belém, _____, de _____ de 2017.

Assinatura do responsável pelo aluno

Apêndice 3: Observações ou Notas de campo

1ª Oficina (07/04/2017)

Os alunos demonstraram empolgação com a descoberta da origem e significado de seus nomes próprios. Tal demonstração pode indicar um certo orgulho pessoal pois, normalmente, os nomes próprios indicam ideias positivas: Beatriz (que traz felicidade), Célia (dos céus), Estefani (a coroada), Juan (agraciado por Deus), Mateus (dádiva de Deus) etc.

A maioria mostrou interesse na história na hora da contação (cerca de 80%). Revelaram-se muito barulhentos durante as atividades da oficina. Manifestaram pouca receptividade na hora da tarefa de se colocar no lugar da onça, de acordo com a proposta feita após a leitura da obra. Gostaram muito do jogo e aprenderam bem suas regras. São muito vivazes e buliçosos. Não deu tempo de falar da ideologia indígena (ecologia), por perder-se algum tempo pedindo silêncio.

O desinteresse de duas meninas mostrou-se mais evidente na hora do jogo Adugo, pois a maioria ficou interessada nele e aprendeu suas regras rapidamente. As duas pareceram não se importar com nada a não ser conversarem uma com a outra. Quando eu (professora) perguntei por que não estavam jogando, elas disseram que não gostaram do jogo, deixando para apenas os meninos (uma dupla) jogarem. A professora disse que para gostarmos de alguma coisa é necessário nos envolvermos com ela. E arrumou novamente as peças, insistindo que elas jogassem, inclusive ensinando, demonstrando ela mesma como se jogava. E deixou-as jogando. Mais tarde, observei que elas passaram a jogar, como as outras crianças da sala.

O que deu a perceber foi que as meninas não se interessam por nada quando não se trata de modismos e superficialidades, por exemplo. Essa apatia revelaria uma prevenção frente a outros assuntos, como é o caso do preconceito contra indígenas. Tal prevenção não é exatamente contra os indígenas, como observado nas respostas da primeira fase da entrevista, seria contra o que não está na mídia, na propaganda ou nas telenovelas. Tratar-se-ia de uma indiferença em relação aos assuntos da aula e a

tudo o que está relacionado à obrigação¹⁰⁸. Um desinteresse, apatia, que talvez se deva a uma alienação. Uma frieza que colabora para o desconhecimento, portanto, para o preconceito contra as minorias desprivilegiadas. Normalmente pessoas assim se interessam por pessoas ricas e vencedoras, que conseguiram sucesso na vida, daí porque as admiram.

Como era início da Páscoa, a professora distribuiu um chocolate para cada aluno.

2ª Oficina (20/04/2017)

Ao lhes perguntar se gostaram mais do texto da Ana Maria Machado ou do de Kaká Jecupé, a maioria disse gostar mais do primeiro. E justificaram que por ser maior, com mais detalhes que o texto de Kaká. Eis um dos motivos pelos quais escolhi o texto de Ana Maria Machado, pois imaginei que as crianças iriam gostar desse texto. E para fazer chegar a literatura indígena, tão distante ainda da realidade da sala de aula e do cotidiano dos alunos, pensamos que devemos fazer essa aproximação aos poucos. A realidade indígena, sua cultura, literatura para chegar às crianças, a fim de que elas gostem (de causar empatia nelas), deve-se usar livros (como os de Marion) que servirão como uma ponte até as crianças não indígenas.

Os alunos leram oralmente com muita dificuldade. Tinham vergonha, não queriam falar mais alto (suas vozes eram inaudíveis, na maioria das crianças). Constatei que muitos alunos ainda não sabem ler bem oralmente¹⁰⁹, ou são muito inibidos. Mas, ao perguntar à turma se eles gostavam de ler, responderam quase em uníssono que sim! Contradição.

Por isso, quase não entenderam o texto. Não se concentraram. Eram muito dispersos. Parecia que outros assuntos os interessam muito mais que o da aula. O mesmo que já havíamos observado na aula interior: se não for moda, cinema, o que está em voga, as notícias e fofocas das redes sociais, televisão etc., nada lhes atinge nem lhes chama a tenção.

Constatei que a escola está a anos luz da sociedade. Um abismo as separa. De uma lado está a vida lá fora da escola, com a Internet, o glamour, as redes sociais, os filmes hollywoodianos, celulares inteligentes, *tablets*, os games, as músicas da moda, a própria moda em si, a televisão e tudo o mais que deslumbra o jovem desde a tenra idade, a o iludir com seus fetiches miraculosos. De outro, estão as salas de aula das escolas brasileiras, ainda com seu quadro (que não é mais negro, mas branco, o

¹⁰⁸ Percebe-se hoje uma propensão das crianças, talvez movidas pelo consumismo exacerbado de hoje, a buscar sempre uma recompensa material por suas ações. É como se elas vissem as atividades escolares com desdém e má vontade, tendo-as como imposição.

¹⁰⁹ Tal falha pode ser oriunda da falta de exercício de leitura oral cotidianamente.

que dá quase no mesmo), em vez de giz temos canetas de ponta porosa e mais nada. As carteiras continuam perfiladas uma atrás da outra (em fila indiana) e as aulas são mais ou menos iguais às de outros tempos atrás, com a carteira do/a professor/a na frente. Aula tradicional, em que o/a professor/a fala a maior parte do tempo para as paredes, porque os/as alunos/as não o/a escutam.

A escola não evoluiu absolutamente nada. Com todos os modernismos do lado de fora, fica difícil para uma garotada buliçosa permanecer quieta, estática e em silêncio.

Como podem entender o texto? Impossível.

Também não tinham disciplina, muita dificuldade em seguir regras, por isso não acompanhavam direito as aulas.

No momento da leitura mediada (mais uma contação de história que leitura), eles ficaram bem atentos e participaram quase que 100%. Pareceram ter gostado muito da história indígena.

Na hora de construir a casinha de papel (era necessário seguir as regras com atenção), alguns não conseguiram por causa da falta de organização e disciplina. A professora falou-lhes de uma história interessante sobre disciplina¹¹⁰. Algumas casinhas ficaram tortas (era necessário medir os 26 centímetros de um lado do papel, se não a casa ficava enjambrada!), outra ficou sem telhado! Algumas ficaram boas pois eles conseguiram se concentrar e concluir a tarefa!

Gostaram da tarefa, por mais que não conseguissem alguns fazê-la, pois era lúdica. Porém uns não souberam aproveitá-la, e a casa não deu certo como deveria.

Uma aluna que demonstrou sentir dificuldade de concentração. Ela, no final da atividade, queria que a professora a ajudasse a fazer a casa, mas esta não pôde ajudá-la pois não seria bom fazer por ela (como a menina desejava), pois a atrapalharia. Era importante que a aluna fizesse sozinha. Lembrei-me dessa aluna no momento da primeira entrevista. Ela foi ausente, lacônica e quase indiferente a mim, o que considerei estranho pois eu estava tratando as crianças com muito cuidado e carinho pois

¹¹⁰ Engels narra um fato histórico: “Napoleão analisou as lutas entre a cavalaria francesa, bem organizada e disciplinada, e a cavalaria dos mamelucos (que eram hábeis cavaleiros, dispunham de excelentes cavalos, mas eram indisciplinados). (...) Dois mamelucos derrotavam seguramente três franceses; cem mamelucos enfrentavam, em igualdade de condições, cem franceses; trezentos franceses venciam trezentos mamelucos; e mil franceses derrotavam, inevitavelmente, 1500 mamelucos” (Konder, 2008, p. 59).

era nosso primeiro momento tão próximos assim. Portou-se como no dia da entrevista: apática. Essa aluna faltava muito às oficinas e não participou da segunda entrevista.

Ela foi a única que não conseguiu fazer a casa. Talvez porque tenha saído no início dessa atividade (tinha ido ao banheiro). Se ausentou, aliás, ela é ausente mesmo presente. Tem muita dificuldade na leitura oral.

A escola precisa tomar mais cuidado com esse tipo de aluno e fazer um trabalho de acompanhamento, inclusive com a família. Há que se conversar com os pais desses alunos que não conseguem acompanhar as aulas, mesmo nas atividades mais prazerosas. É inconcebível ignorar esse tipo de reação ou até de falta de reação, ou de falta (total ou parcial) de receptividade. Criança tem que ser vivaz, alegre e comunicativa! Criança apática é criança sem saúde.

As crianças não sabem ouvir.

Talvez hoje as famílias pensem que a escola tem que a obrigação de fazer tudo, inclusive educar seus filhos. Impossível fazer um bom trabalho na escola sem a ajuda e colaboração da família.

Pensei no que a professora poderia fazer para ajudar essa criança. Ela respondeu daquele mesmo jeito (lacônico, até com descaso) na entrevista não por que não gostasse dos indígenas ou por preconceito em relação a eles, mas por total indiferença a tudo e a todos. Uma apatia.

Não é que ela não se interesse por esse ou aquele assunto. Quase nenhum assunto a interessa. É como se tivesse preguiça de agir, reagir, de pensar.

3ª Oficina (27/04/2017)

A oficina iniciou pontualmente as 07h30 minutos, porém a maior parte da turma chegou aproximadamente 15 minutos depois. A falta de pontualidade foi um entrave para um perfeito desenvolvimento das atividades, pois a leitura era frequentemente interrompida pela chegada de um discente atrasado. Logo no início da aula, uma discente (Q) me procurou para relatar que havia ido à biblioteca emprestar um livro com temática indígena. Entretanto, ao ser questionada sobre a história lida, a mesma não soube contar de modo coerente o que havia lido, o que evidencia uma simples decodificação do código escrito e não uma leitura de verdade.

O número de alunos aumentou com a chegada de dois novos discentes, sendo que um deles possui necessidades especiais. Durante a contação da história “O pajé e o ratinho”, observei que a atenção

dos alunos foi significativa, evidenciando que eles preferiram esta modalidade de mediação em detrimento da simples leitura da narrativa.

Apesar da barulheira usual, a turma mostrou-se bem mais receptiva e participativa no momento de produção das charges. Porém, o ponto negativo da aula ficou por conta das frequentes interrupções na leitura da professora, motivadas pela entrada abrupta – duas vezes – de membros do corpo administrativo da escola, o que dificultou a concentração dos alunos e desviou, em alguns momentos, o foco da atividade proposta.

Em relação às aulas anteriores, percebeu-se que nesta, houve maior participação e atenção, talvez porque os alunos estivessem se acostumando com as metodologia e didática empregadas. Todos os alunos fizeram a charge, com a exceção do aluno novato, que tem alguma síndrome ainda não detectada pelo profissional de saúde (e não acompanhou a aula).

Analisando as charges dos alunos, pudemos constatar que estão muito boas, na medida do possível e para sua faixa etária. Foi-lhes pedido que fizessem uma charge, antes, explicou-se o conceito desta e mostrou-se um jornal, lendo-lhes uma notícia e alguns exemplos delas (da Internet) e falando-lhes que as charges costumam ser veiculadas em jornais e revistas. Alguns souberam fazer o que foi proposto, isto é, elaborar um desenho criativo em que houvesse a figura do indígena e de modo crítico ou humorístico.

Antes eram 27 alunos, nesse dia vieram 29, pois havia dois novatos. Deste total, 28 entregaram os desenhos – um não teve condição de desenhar, o qual apareceu somente nessa data. Desses trabalhos, apenas em dois não encontramos relação com a proposta; vinte e quatro foram bem criativos e condizentes com o que foi pedido deles; e apenas quatro não souberam ligar a questão do indígena com os textos lidos ou mostrados na aula (charges dos slides e a história lida), isto é, não fizeram o exercício com a atenção exigida.

Por motivo de muita claridade na sala, a professora não pôde mostrar os slides no aparelho de *datashow*. Em vez disso, ela foi levando cada *slide* no computador mesmo, a cada dupla de alunos para eles verem.

4ª oficina (05/05/2017)

As crianças demonstraram bastante interesse com a descoberta da origem e significado de seus sobrenomes – lembrando que Belém foi fundada em 1616 pelos portugueses, daí grande parte de sua população seja de origem portuguesa, dada a colonização.

Quando lhes foi indagado se tinham perguntado a seus pais e parentes de sua origem, muitos disseram ter esquecido, outros responderam que os pais desconheciam, mas alguns poucos disseram que tinham origem portuguesa e uma aluna falou ter origem boliviana. Esta tem traços nítidos indígenas: morena clara, cabelos lisos, negros, e olhos amendoados.

No início da aula, uma aluna contou “sua” história (narrativa) indígena *A lenda do amor*, de modo bem interessante, demonstrando que leu realmente em casa o livro e entendeu o texto.

Cerca de um terço da turma ainda se lembrava de detalhes da oficina anterior.

Outro detalhe chamou a atenção: os alunos estavam, nesse dia, mais atentos e receptivos. Talvez isso indique que estavam gostando do assunto das oficinas, uma novidade para eles, a temática indígena.

Houve uma ligeira melhora na leitura oral, mas ainda liam com voz muito baixa, como se tivessem vergonha de ler de forma audível.

Foi grande o número de alunos faltantes: faltaram onze alunos, ou seja, vieram apenas dezoito, sendo que alguns poucos chegaram atrasados.

A maioria mostrou-se bem interessada pela história na hora da contação e, à medida que se ia contando, crescia o interesse, percebendo-se pelos olhares das crianças e acompanhamento delas das peripécias da narrativa. Tratava-se de uma narrativa de autoria indígena: *Yaguarãboia, a mulher-onça*, de Yaguarê Yamã. O outro texto da aula, *O jabuti e anta*, foi recontado por Marion Villas Boas. Após a leitura – licenciada e oral – passamos à discussão sobre a história d’*O jabuti e anta*.

Certamente o interesse crescente pela oficina desse dia deveu-se à história ser de magia. Nossos indígenas são apaixonados por histórias de visagem e certamente nos deixaram como herança (entre outras coisas) essa tendência. Daí deve provir o grande número de narrativas de Botos, matintas e demais personagens visagentas que há por estas regiões, muito apreciadas em Belém e no Pará.

A atividade de dobradura de papel ou papiroflexia – arte antiga e conhecida pelos japoneses como origami – conseguiu “prender” a atenção dos alunos completamente. Detalhe: eles desconheciam o fato de a dobradura ser uma prática dos Caripuna (ou Karipuna), porém feitas com folhas de palmeira e não de papel.

5ª Oficina (12/05/2017)

Às 7:30 apenas 5 alunos na sala de aula. Depois, apenas 17 alunos vieram para a oficina. São 29 no total, então faltaram 12, o que representa muito. Conclui-se que a sexta-feira é um dia que eles faltam muito à aula.

Apenas 3 alunas entregaram a atividade de casa: o pequeno dicionário de palavras indígenas. Os outros ou esqueceram-se de fazer ou esqueceram-se de trazê-lo, deixando-o em casa. Quando lhes foi indagado se lembravam-se do nome de algum autor indígena, alguns respondera: Kaká Jecupé.

Enquanto abordava sobre os costumes indígenas, perguntei se eles sabiam que os indígenas acreditavam que os animais também têm alma; eles responderam que não, balançando a cabeça e alguns boquiabertos. Quando indaguei por quê, um menino disse: porque eles são burros! Este achava que apenas as pessoas têm alma e não os animais.

Precisei fazer uma explanação, dizendo que nem todas as pessoas pensam da mesma forma, que nem todas creem no(s) mesmo(s) Deus(es), que a maioria no Brasil assim crê, mas pessoas de outras nações, não. E que pensar diferente não significa que seja “burrice” da pessoa ou que ela seja pior, mas apenas que pensa de outra forma.

Os alunos demonstram interesse na leitura. Os meninos estavam, no geral, mais participativos da oficina, sendo que eles estavam mais atentos que as meninas nesse dia.

As crianças demonstraram grande aceitação pela atividade história em quadrinhos (HQ) da oficina.

De modo geral, as crianças estavam a cada dia mais interessadas nas oficinas e participativas. Só não faziam as tarefas direito como deveriam, parecendo-me que não havia acompanhamento nem cobrança dos pais em tais tarefas de casa.

O acompanhamento cada vez maior nas oficinas talvez deveu-se ao caráter de elas serem em formato de oficinas. A oficina exige que os alunos participem das atividades pois são mais ativas, exigindo que cada um trabalhe com as mãos e com a cabeça (atenção). Pode ter sido esse o sucesso das oficinas.

6ª Oficina (19/05/2017)

Estavam presentes 23 alunos. Demonstraram muito interesse e curiosidade pelos artefatos indígenas que foram apresentados pela professora. Mostrei-lhes: arco e flecha (de cipó, madeira e penas coloridas), peneira, cesto, uma arapuca (de tala de miriti), tipiti (de fibra natural), todos de material biodegradável, retirados da floresta.

Alguns alunos entregaram a atividade de casa: o pequeno dicionário de palavras indígenas, fato interessante pois a atividade desse dia foi um caça-palavras de origem indígena. Os outros ou esqueceram-se de fazer ou esqueceram-se de trazê-lo, deixando-o em casa, novamente.

Não sei que se passou nessa aula, mas eles estavam bastante agitados e conversadores.

Houve uma ligeira melhora na leitura oral, mas ainda liam com voz muito baixa. Tiveram dificuldade de abrir a boca para pronunciar as palavras do texto. Isso poderia indicar vergonha de se expor.

Observei que entre a leitura deles (silenciosa) e a minha (mediada), a atenção dos alunos era significativamente maior na segunda. Em relação à contação, também eles preferem esta àquela.

Na hora de falarem do texto, souberam dizer, mais ou menos, do que tratava a narrativa e o que ela nos tinha a dizer de bom.

Quanto à história que foi contada: Maracanã, de Daniel Munduruku, mostraram-se bastante interessados em ouvi-la. E no momento em que lhes foi perguntado sobre o que estavam aprendendo nas oficinas, se estavam gostando ou não, cada um teve seu momento para dizer o que aprendeu.

Uma aluna se destacou por citar não apenas as histórias e nomes indígenas mas também por falar da importância da não discriminação contra o indígena. Ela disse ainda que ele é como nós e por isso não devemos ter preconceito contra ele.

Um aluno lembrou-se do jogo Adugo, trabalhado na primeira oficina, o que considerei positivo, sabendo que a aula aconteceu há várias semanas. Lembravam-se também do significado da palavra Iauaretê (onça verdadeira).

Na hora de resolver o caça-palavras (encontrar no diagrama o significado de algumas palavras de origem indígena, o que consideramos difícil para uma turma de quarto ano, com idade de 9 anos aproximadamente), apesar do barulho que fizeram, ficaram tentando resolver tais enigmas.

Apesar de muitas conversas paralelas, acreditamos que a oficina foi boa.

7ª oficina (26/05/2017)

A oficina começou com apenas 4 alunos em virtude de haver uma feira de artesanato para se angariar fundos para a festa dos 70 anos da escola e, sendo assim, a aula terminaria às 9:45 e os alunos voltariam cedo para casa ou ficariam na feira. Total de frequentes depois: 7 alunos.

Apesar do número reduzido, demonstraram bastante interesse na correção da atividade da aula anterior: encontrar palavras de origem indígena no Caça-palavras. E, aparentemente, gostaram também da outra atividade: Palavras cruzadas de origem indígena. Pareceu-nos que acharam divertido, envolvendo-os plenamente nessa tarefa. Descobrir que tantas palavras (brasileiríssimas) fazem parte da língua que eles falam deve tê-los deixado surpresos. E assim foram se familiarizando com as palavras indígenas.

Um aluno manifestou preconceito¹¹¹ contra a cultura indígena no momento em que a professora falava sobre a diversidade étnica e linguística no Brasil. Ele falou que se fosse um índio, iria para a cidade e colocaria roupas bem bonitas. Quando a professora perguntou “Por que faria isso?”, ele respondeu que os índio não têm pudor pois andam nus.

Detalhe: tratava-se do mesmo aluno que, na quinta oficina, havia falado que os índios são burros por acreditarem que os animais têm alma. Percebeu-se que esse aluno estava mal-humorado e manifestava um comportamento agressivo para com seus colegas.

As crianças demonstraram bastante habilidade manual na tarefa da oficina: fazer um pote ou vasilha ou outro objeto com massinha para modelar. À medida que o tempo passava, as oficinas iam ficando mais animadas. O tema parecia agradá-los pelo menos à maioria.

8ª oficina (02/06/2017)

Iniciamos a aula com 17 alunos às 10 horas. Houve uma festinha na escola das 8:30 às 9:45 horas. Mais um aluno trouxe o minidicionário de palavras indígenas.

Os livros com temática indígena que a professora trouxe para mostrar aos alunos chamaram bastante atenção e eles queriam ler na sala mesmo.

A maioria (cerca de 80%) da turma prestava atenção à leitura mediada pela professora.

A produção de um maracá mobilizou consideradamente a turma. Aprenderam, assim, mais uma palavra de origem indígena: *maracá*, e porque tem esse nome, que vem de maracanã, pássaro que faz muito barulho.

¹¹¹ Esse menino insistiu na ideia de qualificar os indígenas como “despudorados”, por eles não usarem roupas. Esse aluno não participou das entrevistas pois era faltoso.

Na atividade de audição da canção indígena, cerca de 40% dos alunos estavam interessados em aprender a letra da mesma. O ritmo animado da música cativou a turma. Antes de a música ser tocada para a turma e cantada por ela, a professora pôs a letra em português no quadro e foi comentando-a para os alunos.

Eles precisavam de maior tempo para aprender a letra da canção (que está no idioma Guarani), por não ser fácil de ser cantá-la uma vez que os fonemas não coincidem com as letras.

Os alunos nesse dia estavam bem agitados, acredito que fosse devido à festa que houve antes. Pareceu-me que a aula sendo de manhã cedo, eles ficavam mais centrados nas atividades.

9ª oficina (09/06/2017)

Número reduzido de alunos. Começamos com 8 alunos apenas.

Os alunos responderam de modo entusiasmado à indagação sobre as palavras indígenas que aprenderam durante as oficinas.

Uma aluna (N) lembrou-se do outro mito, sobre o surgimento da noite, e conseguiu estabelecer uma relação entre o texto lido e o mito de Pandora.

Problemas técnicos (falta de pilhas no controle remoto) atrapalharam a aula pois não foi possível assistir ao vídeo exatamente conforme planejado (pela televisão da escola) e a professora teve de improvisar, mostrando o filme no computador (pequeno e quase inaudível). Apesar dos problemas, a maior parte da turma se interessou pela exibição do curta-metragem.

A atividade manual (confeção do colar) absorveu completamente a atenção da turma: eles ficaram quietos e concentrados na tarefa.

10ª oficina (14/06/2017)

A oficina começou com 12 alunos apenas. Depois 25 alunos no total.

Nessa data, houve três narrativas indígenas: um reconto e duas de autoria indígena (uma contada pela professora e a outra operou-se primeiro como leitura silenciosa e depois leitura mediada pela professora).

As crianças estavam perfeitamente silenciosas no momento da leitura. Estão mais atentas a ela. Os meninos ouviram com bastante atenção o poema. Até os mais agitados ficaram atentos à história lida.

Durante a contação da história eles ficaram bastante interessados e atentos. O vídeo foi passado novamente¹¹² e agradou à maioria.

Algumas meninas, na hora da leitura do poema, ficaram escrevendo e passando bilhetinho para a colega. O que se disse antes acerca de algumas meninas, foi mais uma vez observado nelas. Não se concentram nas atividades escolares, mesmo as mais amenas e mais divertidas.

O momento da pintura facial foi um sucesso total. Apenas um aluno recusou-se, primeiro, a que fizéssemos o grafismo no rosto dele. Porém, depois veio solicitar que fosse feita a pintura em seu rosto.

Íamos fazendo a pintura ou na testa ou no rosto. Outros quiseram que fossem feitos dois desenhos, e pediam que lhe fizesse novamente outra pintura em outra parte do rosto.

No final, fizemos uma pequena avaliação das oficinas e eles disseram que gostaram bastante delas e que puderam aprender muitas coisas que não conheciam. A maioria revelou que ia sentir falta das oficinas. No geral, acredito que o trabalho foi bem gratificante.

Apêndice 4: Plano das oficinas

Plano de Aula (1)

I. Data: 07/04/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

Professor (a): Maria da Luz

Disciplina: Língua Portuguesa, história (indígena), geografia, ciências (ecologia, fauna e flora), conhecimentos gerais

Série: 4º ano Ensino Fundamental

¹¹² O vídeo foi novamente exibido pois, na aula passada, havia pouquíssimos alunos e achamos por bem reexibi-lo para que a maioria dos alunos pudesse vê-lo.

<p>Turma: 2017</p> <p>Período: Manhã (7:30 – 9:30)</p>
<p>III. Tema: rápido histórico da aventura humana para explicar a presença do índio na Amazônia, a ecologia (ideologia indígena) e a alteridade.</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: observar a origem miscigenada do brasileiro, sua relação com o meio ambiente e alteridade no texto O buraco da onça (Kaká Werá Jecupé).</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer origem e significado de seu antropônimo¹¹³; • conhecer uma história indígena contada por um escritor indígena; • treinar a leitura oral; • refletir sobre tema ecológico (extinção de recursos naturais e da fauna) e alteridade; • aprender um jogo de origem indígena.
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contação de história pelo professor; • leitura oral pelos alunos (tertúlia literária¹¹⁴); • debate sobre alteridade, ecologia (extinção de recursos naturais e da fauna), tendo a narrativa como pano de fundo; • reflexão tendo como base a obra escutada e lida; • apresentação das regras do jogo Adugo para a turma jogar em sala.
<p>VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (jogar o Adugo), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.</p>
<p>VII. Recursos didáticos: <i>datashow</i> (imagem da onça pintada, animal que está na lista de extinção; a</p>

¹¹³ Antes de iniciar os trabalhos na escola, apresentei-me à turma e pedi que me escrevessem seu primeiro nome num papel, pois desejava pesquisar seu significado e origem para mostrar-lhes no primeiro dia de aula.

¹¹⁴ A tertúlia literária consiste numa leitura socializada: cada aluno lê oralmente uma parte do texto.

Terra, a água), folhas xerox, o livro paradidático e jogo Adugo (jogo – de origem indígena – da onça), tabuleiro e peças do jogo (em EVA – acetato-vinilo de etileno) com animação dos movimentos do jogo da Internet¹¹⁵.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- Criar um texto escrito (com 10 linhas) exercitando a empatia, a partir da história lida;
- atividade lúdica: jogar o Adugo;
- observar a criatividade do aluno acerca do texto escrito e se houve empatia.

XIX. Bibliografia:

- Abramovich, F. (1997). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione.
- Duque, B. (2005). **Um livro... Uma história... Interculturais**. Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas (coord.).
- Jecupé, K. (2007). **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Pierópolis.
- Munduruku, D. (2003). **Coisas de Índio: versão infantil**. São Paulo: Callis.
- Munduruku, D. (2002). **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.
- Lajolo, M., & Zilberman, R. (2007). **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática.

Plano de Aula (2)

I. Data: 20/04/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

¹¹⁵ Retirado, em 05/01/2017 do site < <https://www.youtube.com/watch?v=mFpWb4t-8PI>>

<p>Professor (a): Maria da Luz</p> <p>Disciplina: Língua Portuguesa, história (indígena), geografia, conhecimentos gerais</p> <p>Série: 4º ano Ensino Fundamental</p> <p>Turma: 2017</p> <p>Período: Manhã (7:30 – 9:30)</p>
<p>III. Tema: empatia com o índio e sua ideologia.</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: promover a cooperação e a alteridade com base no texto lido <i>O Veado e a Onça</i> (Ana Maria Machado) e outra versão.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer uma história de origem indígena recontada por escritora não indígena; • treinar a leitura silenciosa (das outras versões dessa história); • treinar a concentração; • comparar diferentes versões da narrativa.
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leitura mediada da história pelo(a) professor(a); • leitura silenciosa (das outra versão) pelos alunos; • debate sobre alteridade, diálogo e poder, tendo a história como base; • comparação das diferentes versões da narrativa contadas pelo índio e demais autores; • exposição de livros de literatura infantil indígena para que os alunos possam escolher um para ler em casa¹¹⁶.
<p>VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (construção de uma casinha de papel), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.</p>

¹¹⁶ Os alunos trarão o livro e contarão a história em sala. Cada um lê sua história a cada aula e, à medida que vão entregando, trocam os livros voluntariamente.

VII. Recursos didáticos: *datashow* (passos – animados – de feitura da casa de papel em vídeo da Internet¹¹⁷), folhas xerox; o livro paradidático, papel e canetas coloridas, tesoura, régua, lápis.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- Criação de texto escrito, exercitando a empatia, a partir da história: o aluno escolherá uma personagem (veado ou onça) e tentará se pôr no lugar dela (Duque, 2005);
- Observação da criatividade do aluno;
- Respostas às perguntas norteadoras acerca do texto;
- Atividade lúdica: construção de uma casinha de papel: colagem, desenho e pintura.

XIX. Bibliografia:

- Duque, B. (2005). **Um livro... Uma história... Interculturais**. Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas (coord.).
- Magalhães, C. de (1940). **O selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Machado, A. M. (2004). **O Veado e a Onça**. São Paulo: FTD. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.
- Romero, S. (1954). **Contos populares do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio.

Plano de Aula (3)

I. Data: 27/04/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

Professor (a): Maria da Luz

Disciplina: Língua Portuguesa, arte, história (indígena), geografia, conhecimentos gerais

Série: 4º ano Ensino Fundamental

¹¹⁷ Retirado, em 05/01/2017, do site < <https://www.youtube.com/watch?v=4ngrC3eJhgg>>

<p>Turma: 2017</p> <p>Período: Manhã (7:30 – 9:30)</p>
<p>III. Tema: reflexão sobre temas como a insatisfação e a coragem.</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: estimular a reflexão sobre a eterna insatisfação humana, com base no texto lido <i>O pajé e o ratinho</i> (Kaká Werá Jecupé).</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a)¹¹⁸; • conhecer uma história de origem indígena recontada por um escritor indígena; • treinar a leitura oral; • promover a discussão acerca dos temas: a coragem humana, o que é ser brasileiro; • conhecer a tela de um artista brasileiro (Oscar Pereira da Silva); • conhecer a história da família do aluno, suas origens, sobrenomes e significados¹¹⁹; • conhecer o conceito de charge; • criar uma charge a partir da leitura da tela, dos textos estudados, ou de notícia de jornal.
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contação (voluntária) de história pelo aluno e pelo professor; • debate sobre os temas: a coragem, o que é ser brasileiro; • leitura oral e do texto não verbal (slide da tela de Oscar Pereira da Silva: Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, Bahia, em 1500); • discussão sobre a origem da família do aluno, sobrenomes e significados; • conceito de charge; • apresentação de charges sobre o índio (em slides);

¹¹⁸ Esta história foi levada para casa por escolha do/a aluno/a e será recontada por ele/a em sala.

¹¹⁹ Esta tarefa deverá iniciar em casa e ser concluída (na medida do possível) em sala através de discussão sobre as origens familiares de cada aluno.

- criação de uma charge a partir da leitura da tela, dos textos estudados, ou de notícia de jornal.

VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (da pesquisa sobre a origem familiar), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.

VII. Recursos didáticos: *datashow* (charges sobre o índio e tela de Oscar Pereira da Silva, retiradas da Internet), folhas xerox, o livro paradidático, papel e canetas coloridas.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- Responder às perguntas do texto ouvido para uma reflexão;
- atividade lúdica: criar uma charge a partir de seu conhecimento sobre os índios, tendo como tema o índio;
- pesquisar com os pais sobre a origem familiar dos alunos.

XIX. Bibliografia:

- Abramovich, F. (1997). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione.
- Chemello, T. (2008). **Brincando com dobraduras**. São Paulo: Gaia.
- Jecupé, K. (2007). **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis.
- Oliveira, M.A. (2012) (2012). **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.

Plano de Aula (4)

I. Data: 05/05/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querere

Professor (a): Maria da Luz

Disciplina: Língua Portuguesa, história (indígena), geografia, ciências (fauna), conhecimentos

<p>gerais</p> <p>Série: 4º ano Ensino Fundamental</p> <p>Turma: 2017</p> <p>Período: Manhã (7:30 – 9:30)</p>
<p>III. Tema: ecologia, resiliência e a paciência.</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: estimular a reflexão sobre a resiliência e a paciência, temas presentes no texto lido <i>O jabuti e a anta</i> (Villas Boas).</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a); • conhecer uma história de origem indígena recontada por escritora não indígena; • treinar a leitura silenciosa; • promover a discussão sobre resiliência, paciência e luta desigual e sobre as consequências do desmatamento (ideologia indígena); • organizar as palavras em ordem alfabética; • conhecer as dobraduras de papel da etnia Caripuna¹²⁰.
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contação de história pelo(a) professor(a); • leitura silenciosa do poema <i>Anta</i>, de Juraci Siqueira (pelos alunos); • debate (reflexão) sobre os temas da história, o contexto negativo que a palavra “anta” pode assumir¹²¹; • apresentação do vocabulário indígena (para o dicionário); • comparação dos textos (prosa e poesia); • breve panorama sobre a cultura dos caripuna e a dobradura de papel (Sousa, 2003, p. 92).

¹²⁰ Observar (e explicar) aos alunos que pronunciamos e escrevemos Os Caripuna, sem “s” no final da palavra.

¹²¹ Em português (no Brasil), “anta” possui o sentido de “burro”, “imbecil”.

VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (trabalhar com dobradura de papel), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.

VII. Recursos didáticos: folhas xerox, livro paradidático, livro sobre dobradura, caderneta, lápis, papel e canetas coloridos.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- responder às perguntas do texto para uma reflexão;
- conhecer as diferenças entre dois tipos de texto (prosa e poesia);
- criar um pequeno dicionário com as palavras (de origem indígena) mais utilizadas em português¹²²;
- atividade lúdica: construir com dobraduras de papel um animal ao gosto do aluno.

XIX. Bibliografia:

- Abramovich, F. (1997). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione.
- Chemello, T. (2008). **Brincando com dobraduras**. São Paulo: Gaia.
- Jecupé, K. (2007). **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Pierópolis.
- Magalhães, C. de (1940). **O selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.
- Sousa, M. de. (2003). **Manual do índio Papa-Capim**. São Paulo: Globo.
- Siqueira, J. (2014). **Paca, Tatu; Cutia, não!** Belém: Papachibé.
- Villas Boas, M. (2014). **Estórias de jabuti: lendas indígenas reconto**. Rio de Janeiro: Florescer.

¹²² Esta atividade poderá ser feita (para ampliação de conhecimento da cultura indígena) com a ajuda de pesquisa na Internet. Portanto, deverá ser concluída em casa.

Plano de Aula (5)

I. Data: 12/05/2017
II. Dados de Identificação: Escola: Bem Querer Professor (a): Maria da Luz Disciplina: Língua Portuguesa, história (indígena), geografia, ciências (fauna), desenho, conhecimentos gerais Série: 4º ano Ensino Fundamental Turma: 2017 Período: Manhã (7:30 – 9:30)
III. Tema: reflexão sobre a resiliência e a esperteza.
IV. Objetivos: Objetivo geral: estimular a reflexão sobre a resiliência e a esperteza, temas presentes no texto lido <i>Iauaretê e o jabuti</i> (Kaká Werá Jecupé). Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">• contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a);• conhecer duas histórias de origem indígena contadas por escritores indígenas;• treinar a leitura oral;• promover a discussão sobre resiliência, esperteza, multiculturalidade e conflitos;• conhecer outros gêneros de histórias indígenas (de visagem).
V. Conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• contação (voluntária) de história pelo/a aluno/a;• leitura mediada da história pelo(a) professor(a);• leitura oral pelos alunos;

- debate sobre resiliência, esperteza, interculturalidade (multiculturalidade), conflitos;
- comparação das diferentes versões da narrativa contadas pelo índio e demais autores.

VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (construir uma história em quadrinhos), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.

VII. Recursos didáticos: *datashow* (imagens veiculadas pela Internet do jabuti e da tartaruga)¹²³, folhas xerox, o livro paradidático, lápis, papel e canetas coloridas.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- responder às perguntas do texto para uma reflexão;
- atividade lúdica: construir uma história em quadrinhos (com personagens indígenas) com base nas histórias lidas ou outro motivo que desejar.

XIX. Bibliografia:

- Duque, B. (2005). **Um livro... Uma história... Interculturais**. Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas (coord.).
- Jecupé, K. (2007). **As fabulosas fábulas de Iauaretê**. São Paulo: Peirópolis.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.
- Romero, S. (1954). **Contos populares do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio.

Plano de Aula (6)

I. Data: 19/05/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

Professor (a): Maria da Luz

¹²³ O objetivo, ao trabalhar com essas imagens, é observar que ambos são da mesma família, porém têm suas diferenças.

Disciplina: Língua Portuguesa, história (indígena), geografia, ciências (ecologia, fauna e flora), conhecimentos gerais

Série: 4º ano Ensino Fundamental

Turma: 2017

Período: Manhã (7:30 – 9:30)

III. Tema: reflexão sobre temas como a esperteza e a perseverança, e valorização da diversidade.

IV. Objetivos:

Objetivo geral: promover a reflexão sobre a esperteza e a perseverança, temas presentes no texto *O jabuti e a onça* (Villas Boas).¹²⁴

Objetivos específicos:

- conhecer uma história de origem indígena recontada por escritora não indígena;
- treinar a leitura silenciosa;
- promover a discussão sobre o que é ser diferente e também sobre esperteza, perseverança, diversidade, igualdade;
- mostrar a diversidade cultural indígena (linguística e étnica);
- conhecer mais palavras de origem indígena;
- apresentar alguns exemplos da diversidade de fauna/flora.

V. Conteúdo:

- leitura mediada da história pelo(a) professor(a);
- leitura silenciosa pelos alunos;
- conhecer as 10 maiores etnias indígenas brasileiras;
- debate sobre temas: esperteza, perseverança, diversidade, igualdade;
- apresentação de slides sobre diversidade de fauna/flora, diversidade cultural indígena (linguística e étnica);

¹²⁴ Utilizamos também a história Maracanã, contada por Munduruku.

- conhecer algumas palavras indígenas.

VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (palavras-cruzadas de origem indígena), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.

VII. Recursos didáticos: *datashow* (slides sobre a diversidade de fauna/flora e sobre as 10 maiores etnias indígenas brasileiras), folhas xerox, o livro paradidático.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- responder às perguntas do texto para uma reflexão;
- construir um outro final para a história;
- atividade lúdica: resolver as cruzadinhas (palavras-cruzadas de origem indígena).

XIX. Bibliografia:

- Duque, B. (2005). **Um livro... Uma história... Interculturais**. Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas (coord.).
- Magalhães, C. de (1940). **O selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Munduruku, D. (2003). **Coisas de Índio: versão infantil**. São Paulo: Callis.
- Munduruku, D. (2002). **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.
- Villas Boas, M. (2014). **Estórias de jabuti: lendas indígenas reconto**. Rio de Janeiro: Florescer.

Plano de Aula (7)

I. Data: 26/05/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

Professor (a): Maria da Luz

<p>Disciplina: Língua Portuguesa, arte, história (indígena), geografia, conhecimentos gerais</p> <p>Série: 4º ano Ensino Fundamental</p> <p>Turma: 2017</p> <p>Período: Manhã (7:30 – 9:30)</p>
<p>III. Tema: valores (respeito ao idoso e a importância do perdão)</p>
<p>IV. Objetivos:</p> <p>Objetivo geral: refletir sobre a alteridade, sobre a importância do idoso (na sociedade) e do perdão presentes no texto <i>O saber das avós</i> (Daniel Munduruku).</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer uma história de origem indígena contada por um escritor indígena; • conhecer mais palavras de origem indígena; • treinar a leitura oral; • promover a discussão sobre alteridade, a importância do idoso e também do perdão.
<p>V. Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • contação de história pelo(a) professor(a); • leitura oral pelos alunos (tertúlia literária); • debate (reflexão) sobre os temas da história; • apresentação do texto não verbal (slides) sobre a feitura de cerâmica.
<p>VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (modelar em massinha um pote), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.</p>
<p>VII. Recursos didáticos: datashow, folhas xerox, o livro paradidático, massa para modelar¹²⁵.</p>

¹²⁵ Esta tarefa está relacionada com as atividades tipicamente indígenas (e femininas) de confeccionar cestos, potes etc.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- responder às perguntas do texto para uma reflexão; entrevistar um familiar com 60 anos de idade ou mais (atividade a ser feita em casa);
- encontrar as palavras de origem indígena no caça-palavras;
- atividade lúdica: modelar em massinha um pote ou vasilha.

XIX. Bibliografia:

- Abramovich, F. (1997). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione.
- Duque, B. (2005). **Um livro... Uma história... Interculturais**. Lisboa: Gabinete de Educação e Formação do ACIME/Entreculturas (coord.).
- Munduruku, D. (2006). **Catando Piolhos: Contando Histórias**. São Paulo: Brinque-Book.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.

Plano de Aula (8)

I. Data: 02/06/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

Professor (a): Maria da Luz

Disciplina: Língua Portuguesa, arte, história (indígena), geografia, ciências (fauna), conhecimentos gerais

Série: 4º ano Ensino Fundamental

Turma: 2017

Período: Manhã (7:30 – 9:30)

III. Tema: divulgação da cultura musical indígena (música, instrumentos musicais); reflexão sobre atitudes agressivas e possessivas e a importância à aparência física.

IV. Objetivos:

Objetivo geral: refletir sobre a importância excessiva que se dá à aparência física presente no texto *O pássaro da sorte* (Clarice Lispector) e apresentar a cultura musical indígena.

Objetivos específicos:

- conhecer uma história de origem indígena recontada por uma escritora não indígena;
- treinar a leitura silenciosa;
- promover a discussão sobre fetichismo¹²⁶, bem como discutir sobre a importância excessiva que se dá à aparência física, sobre atitudes agressivas e possessivas;
- apresentar alguns exemplos da cultura musical indígena;
- valorizar a cultura indígena (música, dança, instrumentos musicais).

V. Conteúdo:

- leitura mediada da história pelo(a) professor(a);
- leitura silenciosa pelos alunos;
- debate (reflexão) sobre aparência física, atitudes agressivas e possessivas e demais temas acerca da obra;
- apresentação do texto não verbal (slides);
- audição e canto de uma canção indígena, com acompanhamento de instrumentos musicais indígenas.

VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (confeccionar um maracá, cantar uma canção Guarani), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.

VII. Recursos didáticos: *datashow* (vídeo e áudio retirados da Internet¹²⁷), folhas xerox (letra da canção), o livro paradidático, material para confecção de instrumento musical indígena (maracá): balão, lata de alumínio, elásticos, tesoura, grãos de milho, bico, arroz, feijão.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- responder às perguntas do texto para uma reflexão;
- participação na atividade de canto (canção Guarani);
- atividade lúdica: confeccionar um maracá.

¹²⁶ Há credices que são muito divulgadas entre a população mais simples, que consistem em atribuir sorte a partes do corpo de alguns animais, por exemplo: olho do Boto, ou de empalhar o uirapuru.

¹²⁷ Canção retirada, em 05/01/2017 do site <<https://www.youtube.com/watch?v=9Aznz1Cwzr4>>

XIX. Bibliografia:

- Lajolo, M., & Zilberman, R. (2007). **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática.
- Lispector, C. (1999). **Como nasceram as estrelas**. Rio de Janeiro: Rocco.
- Oliveira, M. A. (2012). **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas.
- Ribeiro, M. & Ferreira, D. (2014). **Amazônia legal: história e geografia**. São Paulo: FTD.

Plano de Aula (9)

I. Data: 09/06/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

Professor (a): Maria da Luz

Disciplina: Língua Portuguesa, arte, história (indígena), geografia, ciências (fauna), conhecimentos gerais e matemática.

Série: 4º ano Ensino Fundamental

Turma: 2017

Período: Manhã (7:30 – 9:30)

III. Tema: valorização da cultura indígena através das histórias e de adornos para o corpo.

IV. Objetivos:

Objetivo geral: refletir sobre a força de vontade e a perseverança presentes no poema *O mito da criação dos rios do Marajó* (Juraci Siqueira).

Objetivos específicos:

- contar a história lida em casa (um ou dois alunos, voluntariamente);
- conhecer uma história de origem indígena recontada por um escritor não indígena;

- treinar a leitura oral;
- comparar dois tipos de texto: prosa e poesia;
- promover a discussão sobre a perseverança.

V. Conteúdo:

- contação da história pelos alunos e pelo professor (o texto da aula);
- leitura oral pelos alunos;
- debate sobre a perseverança;
- observação de como montar um colar indígena.

VI. Desenvolvimento do tema: apresentação do texto norteador da oficina, com exposição do tema pela professora, com participação ativa dos alunos (fazer um colar de contas coloridas), com perguntas e respostas sobre questões acerca do texto.

VII. Recursos didáticos: folhas xerox, o livro paradidático e material para o colar.

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- responder às perguntas norteadoras acerca do texto para uma reflexão;
- atividade lúdica: fazer um colar contando o número simétrico de contas coloridas.

XIX. Bibliografia:

- Abramovich, F. (1997). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione.
- Munduruku, D. (2003). **Coisas de Índio: versão infantil**. São Paulo: Callis.
- Munduruku, D. (2002). **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- Oliveira, M. A. (2012). **Dinâmicas em Literatura Infantil**. São Paulo: Paulinas.
- Romero, S. (1954). **Contos populares do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio.

Plano de Aula (10)

I. Data: 14/06/2017

II. Dados de Identificação:

Escola: Bem Querer

Professor (a): Maria da Luz

Disciplina: Língua Portuguesa, arte, história (indígena), geografia, ciências (fauna), conhecimentos gerais

Série: 4º ano Ensino Fundamental

Turma: 2017

Período: Manhã (7:30 – 9:30)

III. Tema: apresentação de um mito indígena, reflexões acerca de seu tema e valorização da cultura indígena com a pintura corporal.

IV. Objetivos:

Geral: refletir sobre as vantagens e desvantagens da curiosidade presentes no *texto As serpentes que roubaram a noite* (Daniel Munduruku).

Objetivos específicos:

- contar a história lida em casa (pelo/a aluno/a);
- conhecer uma história de origem indígena contada por um escritor indígena;
- promover a discussão sobre as vantagens e desvantagens da curiosidade;
- assistir ao vídeo sobre outra versão do mito;
- comparar as diferentes versões desse mito (inclusive com a versão do vídeo);
- conhecer os grafismos indígenas;
- conhecer e valorizar a cultura indígena (pintura facial, corporal);
- avaliar as sessões por meio de um *feedback* da turma através de atividade escrita em que o aluno opine sobre os contributos delas para ampliação de conhecimentos da cultura indígena.

V. Conteúdo:

- contação da história lida em casa (pelo/a aluno/a);

- leitura dramatizada (pelos alunos);
- discussão sobre as vantagens e desvantagens da curiosidade;
- apresentação do mito de Pandora;
- exibição de um vídeo sobre outra versão do mito;
- comparação das diferentes versões desse mito (inclusive com a do vídeo);
- apresentação, em slides, sobre os anfíbios e sua utilidade no ecossistema;
- *feedback* da turma sobre as oficinas desenvolvidas através de atividade escrita em que o aluno avalia as sessões e verifica qual contributo delas para maior conhecimento da cultura indígena.

VI. Desenvolvimento do tema: responder às perguntas do texto para uma reflexão; participar da leitura dramatizada; o aluno oralmente deve apresentar as diferenças presentes nas versões do mito (inclusive com o do vídeo); participação ativa (pintura facial) e *feedback* da turma sobre as oficinas desenvolvidas.

VII. Recursos didáticos: datashow, folhas xerox, o livro paradidático, material de pintura corporal (no rosto) ou grafismo indígena: lápis *Cara pintada* (atóxico).

VIII. Avaliação: diagnóstica e formativa.

- atividade lúdica: pintar o rosto do colega com traços indígenas;
- *feedback* da turma sobre as oficinas desenvolvidas.

XIX. Bibliografia:

- Abramovich, F. (1997). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione.
- Magalhães, C. de (1940). **O selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Munduruku, D. (2001). **As serpentes que roubaram a noite: e outros mitos**. São Paulo: Pierópolis.
- Siqueira, J. (2016). **Aumentei mas não menti**. São Paulo: Paulinas.

Apêndice 5: Livros utilizados nas aulas do quarto ano pelo professor da turma

a) Passos, Celia Maria Costa; Silva, Zeneide Albuquerque Inocência da. *Língua portuguesa*. 5º ano. Ensino Fundamental. 5. Ed., São Paulo: IBEP, 2014.

- O livro não apresenta referências diretas à cultura indígena, embora aborde textos ligados à cultura popular, a exemplo dos contos Festa no céu e A gulosa disfarçada, narrativas de origem indígena ou com versões indígenas.
- Na página 67, embora se fale no conto popular, não é mencionado o costume indígena de contar histórias, entretanto na página seguinte, há uma ilustração que retrata esse hábito (índios norte-americanos, “o contar histórias”, 1974, de Howard Terpning).
- Nas páginas 74 e 75, há um artigo sobre a tradição oral, onde se fala dos griôs (narradores africanos), mas não é mencionada a cultura indígena nem seus contadores. Em seguida, na página 93, há uma lista de leituras de tradição oral, porém os índios e sua tradição narrativa não são abordados.
- O livro cita as religiões professadas no Brasil: catolicismo, candomblé, budismo, não havendo, porém, nenhuma referência ao xamanismo ou pajelança, a religião indígena. Igual tratamento receberam os brinquedos oriundos da cultura indígena, como a peteca¹²⁸, que, embora seja representada em imagem (ilustração), não tem sua origem explicada ou sequer mencionada no livro.

b) Ribeiro, Miriam Bianca do Amaral; Medeiros, Domingos Ferreira de. *Amazônia legal: História e Geografia*. 4 ano/5 ano. Volume único. Ensino Fundamental: anos iniciais. 1ª Ed., São Paulo: FTD, 2014.

- A obra apresenta uma proposta de trabalho voltada a história e geografia da região amazônica e por essa premissa enfoca várias lendas de origem indígena, além de apresentar fatos sobre as tentativas de desrespeitar as populações indígenas através da invasão de suas terras ou da desqualificação de suas tradições.

¹²⁸ Brinquedo feito de penas e couro. A palavra provém do tupi *petéca*: batido (Sousa, 2003; Stradelli, 1929; Barbosa, 1951), pois a peteca funcionaria como a bola num jogo de tênis, porém sem raquete.

- No capítulo 4, nas páginas 38, 39, 40 e 41, há uma breve narrativa sobre a história dos indígenas na Amazônia e também sobre os desafios que o governo e a sociedade como um todo têm para manter vivas as tradições desses povos que representam a origem da população brasileira. O livro apresenta lendas de origem indígena como a lenda do muiraquitã, porém essas narrativas não são contadas por um narrador de origem indígena. Também cabe destacar que os autores do livro demonstram uma preocupação em fortalecer a ideia de diversidade cultural, utilizando o livro como recurso para desmistificar ideias errôneas sobre os indígenas, a exemplo do pensamento de que eles seriam preguiçosos.
- No capítulo 5, temos a exposição dos problemas enfrentados pelos indígenas para conservar suas terras constantemente ameaçadas pela ambição do homem branco. Finalizando o capítulo, são sugeridas algumas obras que enfocam a história dos índios, sendo narradas por autores de origem indígena como Daniel Munduruku.
- O sexto capítulo aborda as diferentes etnias indígenas ainda presentes na atualidade e a importância de compreender suas diferenças, além de mostrar alguns aspectos da educação desses grupos, destacando a necessidade de se combater o preconceito presente em expressões como o termo “programa de índio”.
- As imagens referentes aos indígenas iniciam-se na página 36, com uma ilustração sobre índias guerreiras da lenda do muiraquitã; e continuam nas páginas seguintes. Na 39, temos uma pintura que remonta ao período do comércio de índios. Na página 40, há uma representação de uma dança tapuia. A página 41 exibe uma fotografia mostrando o almoço em uma aldeia indígena Yanomami. Na 49, temos uma imagem captada durante um protesto indígena contra a invasão de suas terras feita pelo homem branco. As páginas 54 e 55 exibem um total de cinco imagens sobre as atividades femininas na aldeia e as crianças estudando e brincando.
- Dos 10 capítulos destinados aos estudos geográficos da região amazônica três são dedicados aos indígenas, dois aos europeus, dois aos africanos e três são reservados à diversidade vegetal, mineral e cultural da Amazônia.

Observamos que os livros didáticos são utilizados em algumas atividades durante as aulas, mas superficialmente. Acreditamos que tais obras poderiam ser mais bem aproveitadas, pois apresentam informações suficientes para iniciar-se um trabalho de maior divulgação da

questão indígena em sala de aula e uma conscientização em relação ao preconceito que existe no Brasil contra as sociedades indígenas e sua cultura. Evitou-se, nas obras, usar estereótipos quando se referiam aos indígenas e à sua cultura.

Apêndice 6: Material didático produzido

Caça-Palavrinhas Indígenas

Encontre nos quadrinhos as palavrinhas de origem indígena e as vá marcando.

A	B	I	B	O	C	A	C	O
C	A	B	O	T	M	A	R	A
Y	J	A	C	A	U	K	I	Ó
B	A	C	Ó	D	N	A	M	O
U	C	B	O	R	D	U	N	A
C	A	C	I	Q	U	E	D	C
A	R	Ó	P	A	R	A	N	Á
P	É	J	U	R	U	R	U	Y
A	T	A	N	Í	K	S	F	H
N	Á	C	C	Ç	U	O	C	A
G	X	Y	T	A	N	A	U	Ê
A	I	D	U	B	N	E	Í	G
P	O	T	I	A	V	O	C	D
A	U	K	I	E	M	A	A	O
R	C	Ç	T	T	A	M	S	R

Á	A	O	A	É	B	O	C	A
---	---	---	---	---	---	---	---	---

1. Tacape, arma para defesa - Borduna
2. Chefe da aldeia - Cacique
3. Sobrenome do escritor mais conhecido de Literatura Indígena brasileira - Munduruku
4. Triste - Jururu
5. Grande (daí: Igarapé-Açu, Iguaçu) - Açu
6. Lugarêjo distante - Biboca
7. Pedra (daí: Itaúna, Itajubá, Itamar) - Ita
8. Rio caudaloso - paraná
9. Camarão - Poti
10. Homem verdadeiro - Abaeté
11. Embarcao (uma das primeiras palavras ser incorporadas pelo europeu) - Canoa
12. Crocodilo - Jacaré
13. Farinha fina: - Cu

Palavrinhos Cruzadas Indígenas

Complete os quadrinhos com o significado das palavrinhas de origem indígena, de acordo com a posição do número (para a direita, esquerda, para cima ou para baixo):

								6↓	
		14→							
						←1			
11→									
	2↓								
			9↓						
4→									
			10↓						
7↓				5↑	3↑				
		15→							
		8→							
13→									

12→								
-----	--	--	--	--	--	--	--	--

1. Arma para defesa; borduna (6 LETRAS)
2. Guri; menino (3 LETRAS)
3. Moça (7 LETRAS)
4. Água grande (6 LETRAS)
5. Frura que chora (4 LETRAS)
6. Refúgio das tartarugas (12 LETRAS)
7. Chuva grossa; coberta espessa; casca grossa (4 LETRAS)
8. Grão de milho que searrebenta em flor por efeito de torra (6 LETRAS)
9. Frura cheirosa, ananás (7 LETRAS)
10. Fogo interno; febre eruptiva; nome de doença (8 LETRAS)
11. Singela e branca flor (7 LETRAS)
12. Riacho das pacas, nome de um estádio de futebol (8 LETRAS)
13. Rasgar, rasgão; nome de uma cidade de São Paulo (8 LETRAS)
14. Progenitor, pai, Deus indígena (4 LETRAS)
15. Estrela; nome de menina (5 LETRAS)

Apêndice 7: Transcrições das entrevistas

7.1 Transcrições das entrevistas parte 1

Alunos	1. Você conhece algum/a menino/a indígena?	2. Quero que você descreva o indígena para mim (fisicamente, seu jeito, seu comportamento, suas práticas, sua cultura).	3. Você tem algum parente (avó, avô...) que tenha origem indígena?	4. Você percebe se tem alguma semelhança física com os indígenas?	5. Gostaria de convidar uma criança indígena para conhecer sua casa, almoçar com vocês? Já alguma vez convidou?
A	Não.	Ele caça... Eles pescam... O cabelo dele é assim [gestos: como compridos]	Não.	Não.	Sim. /Não.
B	Não.	Não sei.	Não.	Não. / Não.	Não. / Não.
C	Não.	É negro e usa... sem camisa, sem short, e usa umas folhas pra se vestir. É isso.	Sim, minha bisavó.	Acho que não. /Não. /Acho que não.	Não.
D	Conheço. /O nome dela é Maiane./Ela tem 7 anos, gosta de brincar e fazer várias coisas.	É legal. /A pessoa pode fazer tudo que ela quer./Os olhos são diferentes da minha mãe.	Minha avó.	Não.	Sim. Já levei várias. /Eles vieram do interior. [Os pais são indígenas.]
E	Não.	É... eu já li muito aquele texto que o professor deu da indígena, depois de repente dá um branco./Acho que ele é negro, olho preto, tipo enroladinho preto.	Não sei. /Mas acho que não.	Mais ou menos. /Não é que eu sou negra, sou morena, e até que eu tenho o cabelo enroladinho mas é liso ao mesmo tempo.	[Riso] Eu queria saber como é que eles eram, acho que eles eram escravos./Não [convidei]

F	Não.	Ele usa aqueles chapéus de pena, às vezes as mulheres usam aquelas saias, um coisa que é assim [gesto], em cima dos seios, tem aquelas tigelas [em] que eles comem as coisas, tem também os homens... que eles... eu não lembro direito o que eles usam, mas eu me lembro que tem alguns índios que usam aquele negócio no braço [gesto].	Não. Não.	Não. /Olha, a minha mãe me diz que quando eu sorrio, o meu olho fica puxado. /Estes olhos... eu já pensei que era coisa de índio.	Sim. /Não [convidei]
G	Não.[gesto afirmativo] Daqui do Brasil.	Ele é pelado, mas ele usa...[inaudível] Ele caça na floresta, ele mora numa aldeia. E ele tem uma família.	Corajoso.	Não.	Acho que sim. A cor da pele.

H	Não.	São livres, na vida deles, eles podem fazer o que eles quiserem. /Depende do índio, tem uns que são morenos, tem outros que são brancos, tem uns que são pardos. Os cabelos são pretos, loiros, olhos podem ser azuis, verdes, marrom, preto, castanho.	Não.	Não. /Sim.	Sim. Porque ia ser legal, ia conhecer melhor a vida deles./Não [convidei]
I	Não.	Não sei. Ele... é normal, só que ele... é de outro jeito. Ele pensa diferente.	Sim, eu tenho um avô que parece com um índio. Todo mundo acha ele parecido com um índio./Mas ele não é índio.	Eu acho que... sim. /Não sei... da cor da pele, no cabelo.	Ahã. /Não.
J	Não.	É... Sem roupa... pintado [pausa]. Só.	Não.	Não. [cor da pele, olho, cabelo] Não.	Sim. / Não.

K	Não... Não.	<p>Ele, ele tem um negócio na cabeça, bem aqui [gesto] assim, que Tem pena, ele usa... tem alguns índios que ficam pelados, tem alguns que ficam bem assim, com umas sainhas de... parece que é de palha e... eles usam assim umas armas... umas flechas... eles molham o dedo numa cuia...parece cuia e eu sei que quando eles não terem comida eles comem eles mesmos. Só isso. /A cor do olho deles... são uns que são pretos, tem alguns que são castanhos, tem alguns que eu não sei como... Tem o cabelo preto, a cor deles são morenas, bem morena e... eu não sei mais.</p>	Não.	<p>Não, a minha irmã, ela tinha uma amiga que era indígena, a minha irmã. Ela era muito bonita, a indígena. /Não. [não tem parente]</p>	Ahã / Não, eu nunca conheci, nem sei onde é.
L	Não.	<p>Só usa uma saia, Hum... Tipo uma saia, hum... se risca e vive na floresta. / Ele é moreno, cabelo preto e olho escuro.</p>	Não.	[Silêncio] A pele [é parecida]	Ahã. / Não.

M	Não.	O olho dele é preto, ele é moreno, ele usa tatuagem e usa tipo uma roupa de palha e... ele tem um chapéu que tem uma pena. / O cabelo dele é assim, tipo assim e o cabelo dele é preto / Ele é moreno.	Só a minha vó. / Não. Ela é normal. [sua avó]. / Tem. [origem indígena]	Porque eu sou humano também! / O cabelo e a pele [de índio].	Não sei... / Sim. / Só o meu colega [Ele é índio?] Não... A pele dele... Ele não é moreno.
N	Já, já conheci quando eu ia pra Mosqueiro no trem que a gente foi, tinha uma menina lá, aí ela era minha amiga, ela também 'tava indo pra Mosqueiro, ela era indígena, a gente começou a brincar lá.	Ela era, ela... ela sempre tinha trancinhas, tinha um vestido roxo, pulseiras assim... que ela sabia fazer e cordão. O olho dela era castanho, a cor era morena e... o cabelo dela era castanho misturado com preto.	Não.	Sim, meu avô. / É... Só o cabelo [de índio].	Sim. / Não.
O	Não. Ah! Uma criança indígena? Já conheci uma lá em Benevides.	Ele usa uma roupa... Não sei... Muito eu não sei... Vermelho [pele]. O olho azul, hum... aquelas peninhas vermelhas. Acho que é vermelho também.	Não.	Não sei. / Não.	Eu acho que não também, por que é lá em Benevides e eu moro aqui. Hum... [indecisa] Não.

P	Não.	Não sei. / Ele é preto, e... Ele não tem roupa, ele se com [incompreensível] [O cabelo dele como é?] Ele tem um negócio aqui grandão. / Não sei [descrever]	Não.	Não. / Não.	Ahã. / Não.
Q	Conheço... é lá na rua da minha casa tem um índio... esse índio é... [pausa] Esqueci o resto, ele é muito... Ele é legal, ele é bom com a gente, quando ele tem as coisas ele dá quando a gente tem a gente dá. Ele é legal comigo e com toda a minha família... O Messias. Não [ele não fala alguma coisa da aldeia, da cultura dele].	Ele é meio branco assim... A pele dele, ele tem o cabelo todo... Não lembro o resto... O olho dele preto. Ele... é legal.	Não.	Não. / Não, não me lembro...	Não. / Não.
Alunos	6. Você brincaria com crianças indígenas, se tivesse oportunidade? Você gostaria de brincar com elas? Vocês brincariam de quê?	7. O que você acha de ter colegas indígenas aqui na escola? Por quê?	8. E se você fosse estudar em uma escola indígena? Você iria gostar? Por quê?	9. Você gostaria de conhecer uma aldeia indígena? Por quê?	

A	Sim. / Sim. /De pira-pegas, queimada, de bola.	Muito bom. Porque eles gostam de brincar com a gente./Para eles aprenderem a escrever./Pra eles aprenderem a brincar com a gente e aprender a ler e escrever.	Ia (sim). /Porque os índios são muito legais. Para gente conversar, brincar, merendar no refeitório.	Sim. Porque eu queria ver eles caçando, eles pescando.
B	Talvez. Se tivesse./Brincaria. Sim./ Não sei [de que brincaria].	Não acho nada. Não sei.	Não.	Não. Porque não. Porque eu não conheço ninguém.
C	Sim. / Não. /Sim [brincaria.] /Sim [gostaria] porque meu avô 'tá com o braço quebrado. E aí não dá pra ir lá. / De algumas brincadeiras que eles gostassem.	Ia ser bom, porque eles iam saber estudar.	Sim. Porque aí se eu não fosse estudar lá, eu não ia ter nenhuma escola mais. Gostaria [de estudar lá]. Porque lá tem muito mato e ar puro pra gente brincar.	Sim. Porque ia poder tomar banho nos igarapés.
D	Sim. /Pira se esconde, pira-pegas, pira maromba./Gosto.	Legal. Porque eles são meus amigos.	Ia. Porque lá... eu me esqueci. Porque lá é legal. Minha irmã já estudou. Porque antes, o meu pai não gostava dessas escolas e botou ela numa escola indígena.	Ahã. Porque já ouvi falar na TV e achei legal.

E	<p>Não sei isso. [Riso] /Se... desde aquele tempo, eles... é... os homens brancos não cuidavam muito bem dos indígenas./É... se tivesse na minha sala aqui, eu gostaria [de brincar]./Pira-pega, de boneco, sei lá ... bonequinha.</p>	<p>É, talvez, se tivesse uma mãe indígena que botasse o filho aqui e ele tivesse 8 ou 9 anos e fosse da nossa sala, tudo bem, né? / Sim. [Gostaria] Porque os filhos dos indígenas queriam brincar, mas só que eles eram escravos. Sim. Hoje não tem mais essa coisa de escravos e nem nada.</p>	<p>Não. É... porque normalmente eu sou difícil de ter colegas, que eu tenho muita vergonha. Eu estudo aqui dede o Jardim 2.</p>	<p>Não sei . Não sei como é. Não [gostaria de conhecer] Eu gosto de ficar aqui. Gosto da minha cidade, gosto daqui do Pará, gosto de Belém, né? E eu não queria sair daqui.</p>
F	<p>Sim. /Ahã. /Não, eu gosto bastante de desenhar, de brincar de pira-pega, de esconde-esconde e também eu gosto de brincar de pira-alta. Brincaria [dessas brincadeiras com elas].</p>	<p>Acho bastante legal. Porque eu sempre quis conhecer um indígena.</p>	<p>Ia [gostar] porque eu gosto bastante de índios e então gostaria de estudar com índios.</p>	<p>Sim. Porque eu gosto de saber o que eles fazem, essas coisas de índios.</p>
G	<p>Sim. Não. /Sim. Sim. Com certeza, de brincadeiras de índio.</p>	<p>Legal. Porque ver um índio bem de perto é bem legal.</p>	<p>Iria. Porque lá tem vários índios.</p>	<p>Sim. Porque eu queria ver como as casas são, como são as brincadeiras e as outras coisas que a gente vê lá.</p>

H	Brincaria. Porque deve ser legal brincar, conhecer novas brincadeiras. /Não sei... amarelinha, pular-corda... essas coisas.	Não sei, pode ser legal. A gente pode ajudar melhor eles a eles terem mais amigos.	Iria. Eu ia conhecer novas coisas lá.	Sim. Porque eu ia conhecer como era lá as casas, como era feita as casas, como é que eles ficavam o dia deles.
I	Eu acho que sim. Ahã. /Não sei... lá das brincadeiras que eles inventam lá.	Ia ser bacana. Porque eu queria conhecer um índio.	Eu acho que sim, porque eu queria saber, aprender como os índios fazem, [como] eles aprendem.	Ahã. Porque eu gosto de mato.
J	Sim. / De futebol, pira-pega, pira se esconde... e outras coisas.	Bom. Porque eles estariam estudando,estariam aprendendo a ler.	Sim. /Porque é de indígenas, porque ensinaria outras coisas.	Sim. Porque eu queria conhecer... conhecer as coisas que eles fazem.

K	Ahã... / Gostaria. Eu sei que ela não sabe muita brincadeira, mas deve conhecer brincadeiras indígenas e eu ia aprender.	Ia ser ótimo pra gente brincar. / Porque eu já vi na televisão que os indígenas, eles são muito bem e eles não são aqueles malvados, eles não são malvados e as crianças de lá são super simpáticas. Ah! E também eles têm umas brincadeiras que ninguém conhece, só eles mesmo.	Eu nunca estudei, mas eu não sei se eu ia gostar ou não, eu acho que ia, ia ter novos colegas./ [indecisão] Eu nunca conheci um índio. Queria conhecer.	Eu nunca vi, mas já vi na televisão que... parece que não sei se foi os índios que construíram uma escola... parece assim, que é linda, mas destruíram /Eu sei que eles amam peixe, peixe eles gostam muito... Olha eles são super simpáticos, eu já vi na televisão... tem alguns índios que são brabos, mas tem uns índios que não. Os índios lá na televisão que eu já vi... apareceu lá na televisão, lá eles eram super simpáticos com as moças..., deu comida, uma comida bem gostosa que ela falou lá.
L	Ahã. / Pira pega.	Bom. / Porque sim, eles brincam comigo.	Ahã. /Porque eles são legais nas brincadeiras.	Sim. / Porque... eu gosto.
M	Brincava. Sim. De pira se esconde.	Mais ou menos /Porque eu não sei, nunca brinquei com indígenas / Eu acho... [que seria legal]	Acho que não.	Gostaria / por causa que lá é legal... por causa que dá pra brincar de qualquer coisa lá. lá é maior.

N	Sim, brincaria. / Sim./ Pira pega, pira, esconde esconde... É... cantiga de roda e outras brincadeiras que eu também conheço.	Acharia o máximo, muito legal, que eu poderia brincar, e seria uma espécie que não teria na escola.	Sim. / Porque eu ia aprender muitos modos dos indígenas, ia aprender as línguas deles, as brincadeiras, como fazer aqueles cordões e pulseiras.	Sim. / Porque lá eu ia aprender a caçar, eu ia aprender muitas coisas, eu ia aprender a cultivar a natureza, essas coisas...
O	Brincava. /Gostaria. Pira pega, pira alta, só.	Não sei. / Seria bom né? / Porque eu gosto dos índios.	[Movimento afirmativo]/ Não sei, não sei muito bem. / Acho que sim.	Eu acho que não. /Porque não gosto, eu gosto... Hum...[Confusa] *Contradição.
P	Brincava. /Gostaria. / [silêncio] Não sei... [risos] / Eu gosto de brincar de escola. /Brincaria.	Queria./ [risos] porque sim. / Porque eu queria brincar com eles.	[Risos. Gesto de sim com a cabeça] Porque ia brincar com os indígenas.	Gostaria / [risos] porque eu ia conhecer.
Q	Se eu tivesse eu brincava, se tivesse lá na rua da minha casa. /Pula-pula... Pira- pega, pira se esconde e... e pira-alta.	Sim. / Porque eles são legais comigo, eles são... de vez em quando a gente briga, aí depois a gente pede desculpa, como eu briguei com a minha amiga...	Gostaria. / Porque eu me dou com todas as crianças, bebês, grandes.	Gostaria. / Porque na minha casa não tem nada disso, como é uma passagem, não tem onde a pessoa ver as coisa e a gente não tem dinheiro pra viajar.

Alunos	10. Você gostaria de que seus pais trouxessem para sua casa uma criança indígena (menino ou menina) para morar lá com vocês? Por quê?	11. Você considera que as crianças indígenas são iguais às crianças não indígenas, isto é, as crianças indígenas têm os mesmos direitos que as não indígenas? Por quê?	12. Se você fosse nascer de novo, gostaria de nascer um/a indígena? Por quê?	13. Você acha que tem alguma coisa a aprender com a cultura indígena? (Se sim: – O quê?; Se não: – Por quê?)
A	Sim. Porque eu gosto muito deles. Ele pode brincar com a gente, aprender a fazer... Ele pode comer.	Queria que eles tivessem [os mesmos direitos] Para ele aprender a ler e escrever, falar com a gente, pra ele conseguir passar de ano, pra ele saber como são as coisas.	Sim. Porque índios, eles caçam, pescam, eles fazem dança./ Gosto [de caça]/ Gosto [de pesca]. Gostaria [de pescar].	Sim. Porque algumas coisas eu não sei. / [Aprenderia] A pescar e caçar. / Eu gosto.
B	Não sei. Não. Sim. Eu queria ver a luta bruta...	Não sei. / Não. Porque são diferentes da gente. [São diferentes] na linguagem. Lá não tem escola.	Não. Porque eu não ia estudar. Não ia saber nada disso.	Não sei. / Talvez. A caçar, a pegar no arco e flecha, aprender a sobreviver.

C	Sim. Porque ele ia fazer muita companhia pra minha família.	Não. /Tem, mas só que diferente. Porque eles têm que ficar só dentro de casa porque lá é mata e... a gente pode... eu tenho de ficar só dentro de casa porque lá só chove. Aí tenho que [me] socar só dentro de casa e eles, não sei. Sim [têm direitos], porque o governo, eu acho que não gosta deles e quer que eles fiquem lá na aldeia deles, pra não fazer... /Me esqueci o nome...	Sim, se não fosse pra não ser..., se eu nascesse... eu gostaria mais de nascer indígena. Porque a gente fica livre lá na aldeia... pode brincar.	Acho que não. [A gente] Já aprendeu tudo. Meu avô era indígena, a minha bisavó. /Sim, acho que aprender a comer outra coisa e a se vestir diferente. Ia aprender ...ia aprender... não sei mais.
D	Ahã. Porque eu ia ter alguém pra brincar.	Têm. Porque elas não podem ficar só sentada, parada. Elas têm o mesmo direito do que a gente. Elas têm que ter o mesmo direito.	Dessa vez não. Porque tem vez que eles nascem esquisitos, sei lá.	Tem várias coisas, tipo brincar, estudar, crescer, fazer faculdade, várias coisas.

E	<p>É... sei lá. Porque... eu nunca vi uma criança indígena. Normalmente eu já estou acostumada. Eu tenho um irmão de 12 anos chamado Caique e eu só tenho um irmão, não tenho mais.</p>	<p>Eu já: um menino que tem cabelos enroladinhos, moreno, e eu fiquei pensando, quando eu vi, quando fiquei lendo lá em casa, depois eu vi uma criança assim. Eu pensei, será que é indígena? Normalmente eu não sei como ela é mas acho que é assim. / Sim [tem os mesmo direitos]. / Sim. Todo mundo. Bem, eu acho que a minha avó já foi uma índia. Acho que foi uma tataravó né, acho que meu avô também. Eu não sei. Mamãe já me disse que eu já tive uma avó que era índia, daí eu acho os índios igual os não indígenas, só que eu já vi uma menina que ela é índia, um dia eu fui lá na Amazônia. Um dia eu fui e tinha aqueles protestos, e tinha uma índia, uma menina de cabelo lisinho, e tinha aqueles negócios de qualquer cor, vermelha etc.</p>	<p>Não. Eu gosto do jeito que eu sou. Também eu tenho um cabelo liso, normalmente enroladinho também. E meu irmão [riso] ele também é moreno com cabelo enroladinho, só que o cabelo dele é pequenininho.</p>	<p>É, sim, bem. Eu não sou muito fã de poema daqueles negócios de cultura. Até agora não sou muito fã de poesia.</p>
---	---	---	---	--

F	Sim. Ahã. Porque é bastante legal ter uma pessoa indígena na sua casa pra brincar com você.	Olha, pode ser tanto igual. Porque tem algumas pessoas que são indígenas e algumas não, mas parecem muito./ Tem, porque todo mundo tem o mesmo direito.	Sim. Porque ser índio, pra mim, assim, é porque eu nunca vi. Então eu gostaria de ser um.	Muitas coisas. / O que eles fazem, o que fazem na hora quando ficam ao redor da fogueira.
G	Acho que não, que eu acho a minha casa bem pequena.	Não. As crianças indígenas são diferentes das que não são indígenas. /Sim, tem [direitos]. Eles são pessoas bem amigáveis.	Acho que sim. Porque eles caçam, brincam de outras coisas. Eu ia gostar.	Sim. De como eles sobrevivem, de como eles são, de como são as brincadeiras deles, de como é a aldeia e de como eles moram lá.
H	Queria. Porque pode ser melhor pra gente, pra ensinar novas coisas, aí eu ia ensinar também pra eles novas coisas	Sim. Tem porque eles também são humanos igual a gente.	Sim. Porque eu ia conhecer melhor como é que eles fazem, como é a arte deles, a cultura indígena.	Sim. Lá eles fazem muita argila, muita coisa, colher açai, fazem muitas coisas lá na arte indígena. Como fazer a madeira também, eles fazem fogo, arco, eles não fazem fogo no fogão, eles fazem fogo a palha.
I	Ahã. /É que eu ia... não sei... eu ia... perguntar pra ele sobre o índio, sei lá o que.	[gesto afirmativo com a cabeça] Porque eles também são gente, são...	Eu acho... que... sim. / Porque eu queria morar na mata.	É... sim... eu quero aprender.

J	Sim. Porque... ele não ia passar fome.	Sim. /Não sei. /Ahã. [têm] Não [são iguais. São diferentes]. /Porque ela não tem hospital, lá não tem... / Ahã. Sim.[teria direitos]	Sim. / Porque aprenderia outras coisas. Aprenderia a pintar o rosto. / Ahã. / Ah!... não sei.	Cultura?... [silêncio], eu não sei. [Novamente a pergunta] Tem. / A se pintar...atirar arco e flecha, a escalar e outras coisas.
K	Olha já tenho três primos não aguento nenhum deles, mas... ia ser bom, mas tem que ser grande não pode ser pequeno, porque o pequenininho não, eu tenho muito, tenho a Cristal, tenho o Emerson, tem a Áldria, tenho outras primas que moram tudo fora, mas eu já sei todos os nomes delas e eu não aguento assim...	Olha, eu acho que sim / O índio tem direito à escola que eu sei, hospital, ele tem direito a um bocado de coisas mas... /O índio foi ele que... coisou o nosso planeta parece, parece que foi isso... foi ele que salvou né? Parece isso.	Ah! Isso não! [enfática] Não queria não, não queria... não queria! Olha o indígena vive no meio do mato e eu não... aí, como a gente... como eu ia ver, eu ver as minhas outras primas? Têm que andar de canoa pra ir lá... não queria e eles moram longe... porque eles têm medo dos portugueses.	Tenho. / As brincadeiras, as comidas, as casas, as roupas, as armas, eu acho lindas as flechas deles, as penas, como eles fazem aquelas travessas [cocares] [gestos], as pulseiras, os colares que eles fazem... eu não gosto de açaí, eles amam açaí, mas eu não gosto.
L	Ahã. / Pra poder ele brincar comigo [seria bom] ter um indígena na minha casa.	[Silêncio] Não. [novamente a pergunta] Não. / Porque eles moram na floresta. [novamente a pergunta] Ahã.	Ahã. / Porque eles fazem atividades legais: pesca e caça...	[silêncio] Não [não tem a aprender] / Não sei. [não sabe explicar por quê] / [Gesto afirmativo com a cabeça]: Ahã. /Acho [legal a cultura] Ahã. [tem a aprender] / [O quê]: Ajudar um pro outro.

M	Acho que não / Por causa que... já tem muita criança lá na minha casa... meus irmãos... [Insisti] Não. / Eu não sei... não consigo explicar.	Tem, por causa que eles comem, eles durmam... /Porque eles são humanos também, igual a gente.	Não. / Por causa que eu não sei o que o índio faz direito... por causa que não ia gostar de morar no mato.	Não, não sei... / [Refeita a pergunta] Tem. / Aprender a caçar.
N	Sim, gostaria muito. / Porque ele ia ser da família também, ia ser tratado com muito carinho.	Sim, tem. / Porque tem muita gente pelo mundo que é muito preconceituosa com os indígenas e com outras crianças de pele ou rosto, cabelo qualquer coisa assim, aí eu não gosto.	Sim, gostaria muito. / Porque eu ia aprender como é lá, como é caçar, como subir nas árvores pra tirar frutos.	Sim, tenho. / É... Aprender a caçar, cultivar a natureza, plantar árvores e aprender a não ser preconceituosa com outros de outra pele.
O	Não. /Porque ia dar muito trabalho.	Sim, eu acho que sim. / Não sei como dizer... [gesto com a cabeça] Tem [direitos] porque eles moram muito longe daqui.	Não. / Porque não.	Não sei, eu acho que não sei... Não sei, isso não sei / [repeti a pergunta] eu acho que temos. / Aprender sobre eles, como vivem na mata.

P	Gostaria. / Porque ia brincar todo dia com ela.	Não. [insisti] Não. / É por causa que lá eles não têm, lá onde eles moram eles não têm médico e também eles não têm alimentação e eles se alimentam só com peixes. / Deveriam [ter direitos].	Gostaria. / porque é legal. [risos] [expliquei] Não. / Porque não... [hesitação] é por causa que... é por causa que lá é... não tinha hospital e se ficasse doente não tinha ninguém pra me cuidar.	[risos] Não. / [risos] Não sei.
Q	Gostaria. / Porque como eu gosto de criança assim, eu até trataria bem.	Tem [direitos]. / Porque a gente... Se a gente tem saúde essas coisa, elas também têm que ter.	Gostaria./ Porque eu... [silêncio] / Eu ia gostar tanto que ia viver no rio.	Tenho./ Ir pra escola, é... Se comportar, fazer meu dever, e brincar com os meus colegas. / Tem. / Comportamento.

7.2 Transcrições das entrevistas parte 2

ALUNOS	1. Há ideias acerca dos indígenas, como por exemplo, que eles se alimentam de carne humana e são despidorados ou que são preguiçosos. O que você acha disso? Por quê?	2. Gostou de conhecer algo mais sobre a cultura indígena? Por quê?	3. Você acha que aprendeu alguma coisa em relação à cultura indígena? O quê?
A	É... é como é... que não pode ficar matando humano. Acho que é verdadeira.	Hum... Gostei daquela brincadeira que tem o cachorro e a onça [Adugo] porque eu acho que é muito legal. Gostei de brincar e de escutar as histórias .	Ahã. É... é... Não ficar maltratando os animais nem destruir as florestas.
B	Acho ruim, porque eles tinham que fazer alguma coisa . Acho que eles são um pouco preguiçosos.	Gostei de conhecer as histórias, porque elas contam sobre coisas indígenas... A Amazônia...	Eu acho que eu aprendi alguma coisa. Hum... tratar bem as florestas...

C	Maravilhoas [as ideias] Não [está certo] não gosto de xingar os outros. Porque eles fazem parte da gente.	Sim. Porque eles gostam de fazer muitas coisas legais. Por exemplo, fazer aqueles cordões. Fazer arco e pegar peixe no curral. Fazer as canoas, fazer a casinha lá.	Eu acho [que sim]. Eles são importantes para a gente porque eles fazem parte de preservar o lugar.
D	Tem vez que gente acha chata. Tem umas meninas que são meia [meio] índia. Elas comem só chibé. / Verdadeiras. Não [têm vergonha]. Eles têm [vergonha].	Ahã. /Porque é legal. Tem gente que acha muito chato trabalhar com os índios, tem gente que gosta até de escravizar os índios. Mas tem gente de gosta deles. / Ahã.	Ahã. /[Aprendeu com eles] as coisas deles, as penas, como eles fazem. Chibé... essas coisas. Lá em casa tem essas coisas, essas cuias. Os copos, as redes.
E	Não! Não é verdade. Eles não comem carne humana. Carne de peixe que eles pescam. Eles comem frutas, insetos, formigas. Não [são preguiçosos], eles trabalham muito [ênfase].	[Ênfase e um largo sorriso quando balançou a cabeça afirmativamente] Gostei de saber que os índios... é engraçado como é que eles pegam peixe, eles pegam aquele... [arpão] e jogam e cai certinho no peixe.	[Balançou a cabeça afirmativamente] É que eu não conhecia nada de coisas indígenas. Daí quando a senhora veio, eu aprendi muita coisa indígena.
F	Eu acho normal porque várias pessoas podem fazer isso (essas ideias estão corretas?) Não porque a gente não deveria comer carne humana. Eu acho que os índios não comem mais carne de gente.	Sim, porque tinha várias coisas que eu não conhecia (...) eu não sabia que eles faziam aquelas coisas e gostei bastante.	Aprendi várias coisas, aprendi vários desenhos que eles fazem no rosto, aquelas pinturas que eles têm no rosto, que eu não sei o nome... Achei bem legal porque eu não conhecia.
G	Não, eu acho que eles têm vergonha. [novamente a simpatia ou empatia] [perguntei se eles tinham vergonha de andarem nus pois ele não estava entendendo a pergunta]	Gostei. Porque é muito legal aprender sobre os índios.	Ahã. / porque nessas aulas você deu materiais indígenas... é ... eu achei bom / porque os índios são as primeiras pessoas que viveram no mundo, né? Eu acho legal aprender sobre eles e como eles são.
H	Eu acho que é muito preconceito com os indígenas porque eles também têm direito de comer carne, carne normal dos animais.	Sim, porque foi legal que a gente conheceu mais sobre os índios.	Hum... Sim, aprendi várias histórias... Como eles caçam, como eles comem lá, que eles aprendem muitas coisas divertidas, as brincadeiras.
I	Ah! Eu acho que não. Eu acho que essas ideias são erradas porque tem que respeitar o índio e... É a maneira deles né de fazer as coisas.	Sim, porque a gente aprendeu as palavras que eles usam. A gente aprendeu as palavras indígenas, a gente soube dos índios, a agente já estudou eles lá na frente.	Hum... Acho que não sei... Sim, aprendi que eles costumam pescar... Que eu não sabia que eles usavam aquele negócio lá... Como é... Aquele negócio lá e...
J	São falsas, porque eles... Porque o índio nunca comeu nenhuma pessoa.	Gostei porque foi divertido.	Aprendi a perder o medo, encarar os nossos medos e outras coisas.

K	Não, porque quando não tem comida pra eles comerem, eles comem eles mesmos. Assim que apareceu na TV. / Não acho boa não, fala muito mal deles.	Sim, porque achei bacana. A gente fez aquele negocinho que a gente viu, a arma deles... Flecha... Aquele chocalho, aquele negócio lá, peneira.	Ahã, aprendi como os índios ficam, das músicas deles, como eles vivem.
L	Que eles não comem carne humana, nem são preguiçosos, acordam cedo, eles trabalham.	Ahã. / Bom.	Achei bom, / porque aprendi muita coisa com a cultura. A fazer colar, chocalho...
M	Falsas. / porque... os índios não são maus.	Gostei. Porque é legal [conhecer a cultura].	Aprendi. Aprendi. / muitas coisas indígenas.
N	Acho que são horríveis [as ideias] porque culpar eles, não pode! Porque você primeiro tem que conhecer eles para poder dizer o que eles são. O que eles entende, o que eles fazem...	Sim, gostei muito. Porque a cultura indígena me ajudou muito, que meu pai era... ele é indígena, só que eu não entendo muito a cultura dele. Aí nesse trabalho eu comecei a entender. [Seu pai é indígena ou descendente?] O pai dele é indígena. Aí ele passou a ter o sangue de indígena.	Eu aprendi muito [ênfase]. Como a prender a fazer colares... Agora eu vou viajar pra Santarém. E eu fiz um pra cada um da minha família lá de Santarém. Aí eu vou dar pra minha madrinha, pro meu padrinho, pra minha prima e pra minha avó.
O	Hum... Eu acho que tá errado, eu acho que não é por aí, carne humana é? / Não, não comem. / Eu acho que não./ porque os índios não tem vergonha... / Ideia ruim porque os índios...	As palavras indígenas [gestonafirmativo] porque cultura a gente sempre gosta dela, cultura sempre é a gente [confuso] / Gostei, porque eu gosto dos índios e da cultura.	Eu aprendi uma coisa./ Como é que os índios vivem na mata. / Bacana, eu gostei disso.
P	Não. Não. / Porque sempre que eles não têm o que fazer, eles vão procurar.	Sim./ Porque é legal.	Sim. Sim. / As histórias. O caça-palavras... o vídeo...
Q	Se eles andam nus é porque eles não têm roupa para usar. / Acho que isso não tá certo./ Andar nu não 'tá certo, dá vergonha! Isso é feio, eles andarem nus. / Não. [preguiçosos]. Porque eles trabalham muito.	Ahã. / Porque eu acho legal, eu aprendo mais.	Ahã. / Eu aprendi muitas coisas que eu nunca sabia. Que eu não sabia.
ALUNOS	4. Você conheceu algum escritor indígena? Qual seu(s) livro(s)?	5. Você conheceu alguma história indígena? Qual/quais?	6. Que achou da música indígena? Por que acha isso?

A	Não... Já. Não lembro. Não peguei nenhum.	Da onça Iauaretê.	Legal.
B	Conheci... Esqueci o nome.	Uma história que contava sobre a mata.	Eu achei legal.
C	Já ouvi falar mas não me lembro o nome dele. A cobra grande.	A cobra grande.	Não vim no dia da música.
D	Ahã./ Meu tio. Pior que não. Só meu tio. Ele escreveu um livro sobre os índios. / Não.	Ahã. / É... Como é? Esqueci.	Legal. Mesmo que a letra seja um pouco assim... difícil de entender. [noutra língua]
E	Foi Kaká Jecupé. [Não lembra o nome da história.]	Só lembro da... Anta e a onça.	Gostei [da música]. Gostei na parte que eles cantam Iauaretê. [cantarola, só que a letra é diferente da que ela cantou].
F	Kaká Jecupé.	São vários que eu me lembro.... O buraco da onça e A onça e a anta...	Eu gostei... Ainda estou estudando para tentar cantar.
G	Conheci [as histórias]. Não lembro. Os livros eu conheci. Mas eu me lembro de Yamãboia [a mulher onça] [não lembrou o nome do autor]	Eu achei legal. [música] Era muito legal. Achei bonita.	Também achei legal [pintura], parecia com os índios mesmo. Achei bem bonita.

H	Sim, Kaká Jecupé[você lembra de algum livro ou história dele?] / Esquci.	A mulher onça.	Achei divertida porque aqui em Belém a gente não ouve muitas músicas indígenas, por isso que achei divertido porque a gente nunca escuta.
I	Sim, Daniel Munduruku e o Kaká Jecupé. Tem aquele lá... Eu não lembro o nome, tem um menino que foi lá e viu um pé de sete dedos parece, e tinha a da onça.	Tinha o da onça no buraco... Ah! Tinha o da onça e o veado .	É bacana, aquela lá que tinha o passarinho é...eu não tô me lembrando é... eu achei legal .
J	Daniel Munduruku.	O jabuti e a anta.	Bacana e é difícil de acompanhar.
K	Vi muitos. / Não. A mulher onça... O jabuti.	O jabuti e a onça.	Achei bacana, só que eu não sei cantar.
L	Conheci só que não me lembro. / Da cobra grande [livro].	Da... do Uirapuru. / ahã. [gostou]	Não entendi um pouquinho./ ahã [gostou da música].
M	Esqueci. Do jabuti (livro).	O jabuti e a onça, também tem O jabuti e a anta.	Eu gostei [da música]/ porque é bonita.
N	Já conheci numa peça de teatro que eu fui fazer. É Como nasceram as estrelas, um livro. De que as crianças sobem num cipó e viram estrelas. E as mães sobem no cipó aí cortam sem querer e aí caem no chão em forma de bicho. / Lembro, sim, é o Daniel Munduruku.	Já, já conheci. Meu avô me contou que quando ele vai na aldeia. Aí ele diz toda vez matam uma cobra lá, aparece uma nova, só que ela é maior do que antes. No dia que era para eu pegar o livro de história indígena eu tive que ir para o teatro, os Trovadores [da Alegria] e não consegui pegar. / Eu lembro... O pássaro da sorte.	Eu achei muito legal que eu até pedi pro meu pai pra fazer cópia pra dar pros meus amigos lá de Santarém [lá tem aldeias indígenas].

O	Não. Só que eu não sei, porque a minha cabeça...	A do índio que chamou o passáro da sorte. / Gostei.	Gostei muito, eu gosto de coisas de cultura, músicas, culturas. / Bonita. / Porque eu gosto de músicas quando elas são bonitas.
P	Não, não sei. Me esqueci. Não.	Não. Não.	Divertida.
Q	Ahã. / Lembro do Daniel Munduruku. Só ele. Da onça [a história].	Não. Não me lembro. Esqueci.	Legal. / Porque ela encanta muito a gente.
Alunos	7. E da pintura corporal? Por que acha isso?	8. Se tivesse que escolher aquilo que mais interesse lhe despertou, para contar a um amigo que não tenha tido contacto com a cultura indígena, o que escolheria?	9. Se você fosse viajar ao interior e encontrasse um indígena, como o receberia? Por quê?
A	Também, bacana.	As brincadeiras.	Ia receber bem, porque eu gosto do índio.
B	Achei legal.	De literatura porque achei interessante. Conta sobre a mata.	Eu não sei... ia ficar assustado porque nunca vi um indígena. /Receberia bem porque os índios são legais.
C	Legal, legal. Porque a gente se pinta e eu gosto de pintar.	A cultura indígena. Histórias indígenas. Porque eu gosto muito.	Eu ia falar com ele. Minha avó era indígena, só que ela faleceu. No hospital. /Porque eu gosto de fazer as coisas que eles fazem, aqueles cordões. Eles pegam a lança e jogam lá no peixe, pra pegar o peixe.

D	Legal.	Leitura. Histórias. Ahã. [Gostou das histórias].	Eu ia ficar surpresa. Tem muita gente que não acredita [que eles existam]. Tem gente que fala que eles não existem. / Sim.[receberia bem] porque, um dia que 'tava lá [no interior] com minha tia que mora lá e tinha uma tipo uma toca. Aí eu entrei e tinha um. Aí eu tentei tocar e sumiu. Pra ver se era verdade. [tocar o quê?] eu fui ver, eu saí da toca e depois entrei de novo né, aí não tinha mais ninguém.
E	Gostei muito [Muita ênfase nessa resposta]. É bem artista.	Sobre as histórias.	[Risinho] Eu não sei, só que eu já vi um indígena. Eles estavam fazendo greve [manifestação]. Eu gostei que tinha um índio que estava com toda a... a arte indígena! [ênfase na palavra "arte". Gesto como se tratasse de pintura corporal.]
F	Sim, porque eu não conhecia e as pinturas são bem bonitas.	Não sei. São vários....	Eu ia receber ele como todos devem ser recebidos, ou seja, com bom gosto e sempre receber ele com carinho.
G	Os instrumentos [musicais] porque... os índios tocavam com eles e eles eram muito legais. [ênfase]	[Receber os índios] Bem! / porque os indígenas sempre foram assim. Porque eles não faziam muito mal. E nem muito bem. Mas eu ia receber eles bem. [primeiro ele não tinha entendido] eu não sei.	Não acho nenhuma coisa porque os índios têm a comida deles na natureza. A água, mas a casa [deles] é muito pequena. Eu acho que eles vão viver pra sempre. [perguntei de novo]. Acho bonito [o modo de viver indígenas: simples, em contato com a natureza]. Porque a natureza é bem bonita. As árvores, tudinho. E as frutas.

H	Eu gostei porque a gente se pinta de animais aqui, mas a gente nunca se pinta de índio.	As histórias porque assim a gente pode se expressar mais, a gente pode falar como é que eles vivem lá na floresta.	Eu receberia normal porque eles são humanos como a gente.
H	É também bacana porque a gente se pinta todo.	As histórias indígenas.	Eu queria ser amigo dele... Porque eu queria ser índio... Ia ser legal.
I	Bacana.	A pintura.	Bem, receberia bem porque se eu ajudasse ele, ele iria me ajudar.
K	Achei bonitinha.	Da pintura, da música e da literatura... Não sei falar isso.	Ia ficar com vergonha... Eu ia falar oi, se ele falasse porque não entendo índio, se eu não tivesse vergonha, conversaria.
L	Bacana, gostei.	Das pinturas [ia falar ao colega].	Dando um presente pra ele [como o receberia]. É. [gostaria de recebê-lo].
M	Eu achei... eu gostei [da pintura]// Achei. [bonita].	Histórias indígenas.	Não sei. Eu ia conversar com eles [se encontrasse].
N	Eu gostei muito./ porque quando eu cheguei lá em casa a mamãe disse que eu não 'tava parecendo eu mesma, parecia que eu tinha ido na tribo do meu avô, e me pintaram todinha!	Escolheria as histórias... O meu avô ama histórias.	[Receberia] Com muita educação, com sabedoria e eu receberia ele como os outros indígenas recebem cada um dos índios.

O	Bonita também.	Não sei... / Os textos, as pinturas, ah! E as músicas.	Hum... Receberia ele bem. / Porque eu gosto de índios, eu já conheci um índio na mata... / Ele tinha uma pintura aqui. [gesto] Gostei dele, ele tinha quase o meu nome Carlos.
P	Legal.	As histórias.	Sim [falaria]. Sim [receberia bem]. Porque a gente não pode maltratar os índios.
Q	Legal. [sorriso]/ Porque ela faz a gente ficar mais bonito.	Os livros [as histórias].	Bem tratado. / Porque ele ia ser meu melhor amigo.
Alunos	10. O modo de viver indígena é simples, desapegado de bens materiais, sem acúmulo de riquezas e sem ganância. Que acha disso?	11 Os indígenas costumam lutar por suas terras – que, para eles, é sagrada e sua própria sobrevivência. Você acha que eles estão certos ou errados por lutar por ela? Por quê?	12. Em sua opinião, que medidas o governo ou a sociedade deveriam tomar para preservar a cultura e língua indígenas? Por quê?
A	É bom... porque assim eles se alimentam e dividem toda a carne que conseguirem caçar.	[Gesto afirmativo] Acho que eles devem proteger as árvores, as florestas e o povo deles.	Hum... Não invadir mais os povos, as terras que são deles.
B	Ele devia juntar pra poder sobreviver. / Não acho muito bom.	Estão certos porque foram eles que descobriram o lugar primeiro antes dos portugueses. / Bom [o pensamento].	Cuidar mais dos livros, da cultura indígena pras crianças para poderem ler e conhecer mais.
C	Uma coisa boa deles. Eles fazem... Eles são muito educados.	Porque muitos vão morrer e eu não gosto. Uma coisa ruim porque eles vão estar lutando e também vão fazer bom [bem] pois se eles ganharem eles podem viver feliz lá na terra deles	A gente pode pegar eles e falar com o governo. Aquele cara lá chamado de Trump, chato!

D	Uma experiência legal. / Boa, melhor do que ser mau, gente que não gosta de dividir, gente ganancioso.	Eles estão certos, porque tem gente que gosta de invadir, de matar eles né?	Isso eu não sei. / [não sabe responder]
E	Muito bom! Eles vivem na floresta, não em casa. Tem que dar comida para as pessoas que não têm. Tipo... não tem aquelas sem casa? Eu fico... sinto muita pena deles.	Certos! /Porque tem varias pessoas que querem quebrar [destruir] as árvores. Os índios não gostam disso.	Tem que fazer greve [manifestação, mobilização]. Várias pessoas querem matar índios. Antigamente tinha muitos índios pelas florestas, daí os brancos mataram bastante os índios, como escravos. / A gente devia chamar várias pessoas das escolas, adolescentes, crianças e fazer uma greve [manifestação] total.
F	Acho uma boa coisa porque a gente nunca deve pensar só em si.	Eu acho isso feio porque nós não devemos tirar as terras do índios. Esse pensamento (a terra é sagrada) A gente deve sempre pensar porque tem várias coisas na terra deles que a gente tem que ver que não devemos destruir várias coisas.	Deveríamos cuidar dele bem e cuidar bem da natureza também.
G	Tá certo eles lutarem, porque os índios são as primeiras pessoas que ficaram aqui na terra. Aí eu acho bom eles lutarem pela sobrevivência.	Eles [governo, sociedade] podiam fazer alguma coisa pra eles, né? De bom.	Eu acho bom pra eles. E pra todo mundo. / porque as árvores, tudinho que existe aqui no mundo é muito bom pra gente e ainda mais pros índios.
H	Muito divertido porque ele não é ganancioso e aqui tem muitas pessoas gananciosas que não gostam de emprestar as coisas e, eles emprestam pra todo mundo.	É muito bom porque aí assim eles estão lutando pelas terras, estão demonstrando que eles amam as terras deles e não querem sair de lá.	Eles não deviam cortar as árvores e também não maltratar os índios.
H	Eu acho bacana porque eles não brigam, não costumam ficar brigando como o povo assim da cidade, é mais calmo...	Eu acho que eles deveriam ser assim, mas também eles não têm respeito pelas terras dos índios, mas os índios respeitam a terra dos outros, é isso assim.	Hum... Não sei. Tem que deixar eles fazerem a cultura deles assim...

I	Bom porque ele não fica com riqueza e... Também...	Sim, porque senão eles vão ficar sem nada para comer... Frutas...	Não sei... Plantar árvores, não jogar lixo nos rios.
K	Acho ótimo, porque se aqui na cidade [incompreensível] isso ninguém ia ficar com fome, ninguém ia dormir na rua.	Tão, porque os índios foram os primeiros que a gente, os índios moravam antes... Se os portugueses não chegassem aqui, ninguém ia existir agora, só os índios.	Carinho... Deixar o índio lá na casinha dele, não perturbar ele, parar de cortar as árvores, parar de matar os animais.
L	Ele só vive com uma [gesto: tanga] ... aqueles negócios... / que ele faz bem, porque ele não é egoísta.	É... eles têm que lutar pra viver no ambiente deles.	Não fazer mais guerra.
M	Eu acho que eles não são egoístas. /Acho bom [modo de vida]/ porque sim... cultura indígena, coisas deles.	Eu acho que tá certo/ porque a terra é deles.	Protestar. / Não sei.
N	Eu acho que os indígenas são muito bons nisso até porque tem pessoas que são gananciosas, tipo, ah, a minha família é rica, só meu pai morre... Ele tem 4 noivas, só que as noivas disputam pelos objetos, os dinheiros... então, isso é ganância já. [como se ela fosse contra a ganância.]	Acho certo porque é a terra deles, não dos outros. Terra do indígena não deve ser tirada dele.	Eles deviam preservar, não matar eles e também fazer o preconceito que geralmente a gente faz, preconceito com o índio.
O	Bom / porque tem muitas pessoas que só querem dinheiro, só dinheiro que elas querem e aí quando elas conseguem muito dinheiro vão destruir as matas, cortar as árvores. / Ruim, muito ruim.	Lutar, concordo. / Porque a terra sempre foi deles e vivem na mata, eles que tem que tomar conta da natureza.	Não sei...
P	Que eles são bom. Porque eles dividem com os outros.	Sim. / Porque eles estavam lá... os outros querem... vieram querendo matar e atacar a terra deles.	Não sei. Ajudar os índios. / [de maneira] Boa... [não entendeu bem a pergunta] [Aluna distante, indiferente, alheia, difícil de entender.]

Q	Eles são bem... Porque eles não são gananciosos, não pegam as coisas dos outros, não querem a riqueza dos outros, não querem a beleza dos outros./ Bom. Eles são pessoas boas. Ahã. [acha bom eles serem desapegados]	Estão certos / porque a terra é deles. Eles têm que brigar pelas terras deles.	Eles não iam tomar [as terras indígenas. Quis dizer que eles – os brancos – não deveriam tomar aais terras.]
Alunos	13. Os indígenas têm sua maneira de pensar: gostam de cuidar da natureza e preservá-la. Para eles, a natureza é sagrada (tem qualidades superiores; inviolável). Que pensa sobre isso?	14. Você se lembra de alguma notícia sobre os indígenas? Que achou dela?	15. A cultura indígena, assim como a religião indígena, é diferente da cultura e religião não indígenas. Existe uma melhor do que a outra? Por quê?
A	Legal, porque 'tá protegendo as florestas, a natureza... não pode deixar cortar as árvores.	Não.	Não. É tudo igual. Os deuses deles protegem a floresta...
B	Hum... Bom, porque tem que ser preservada mesmo.	Não.	Não, porque tudo é a mesma coisa.
C	Uma coisa linda e porque também eu gosto daquela coisa que brota água. Olha d'água. Lá na minha vila tinha um olha água. Só que os meninos ficaram mexendo lá aí a mulher veio e botou uma lajota. Aí parou de sair água. Só que ainda sai um pouquinho de água. Antes chega ficava escorrendo água na vila.	Não. Não, mas não me lembro porque eu sou muito esquecido.	Não. Todas são melhores, todas são boas.
D	É que é bom não sujar a natureza, pras flores não morrerem também, os animais...	Já passou uma no jornal na TV. / Que os índios estavam na floresta deles... Chato porque queriam matar eles.	Acho, por causa... eu não entendi./ Eu não sei. / vou à missa. / A [religião] deles é melhor do que a da gente, porque eles ouvem música, dançam. Igual na novela. / Acho que tem [uma religião melhor do que a outra] / Não. Tem umas que são

			<p>todas legais. / tem umas [religiões] que são erradas./ por causa os ladrões que andam agora matando. / É igual [a dos índios]. / A gente tem que respeitar a religião dos outros.</p>
E	<p>Eu adoro a natureza, adoro viajar, a coisa que eu adoro mesmo é ir na floresta, só que eu tenho bastante medo de onça, cobra. Eu gosto muito dos animais. [Desvio de assunto. Fiz a pergunta novamente] Bem. Eles têm uma maneira ótima de amar os animais, de amar as árvores...</p>	<p>Sim, já vi na televisão que os indígenas estavam fazendo greve [manifestação] por causa das árvores... [os “brancos”] estavam matando os animais da natureza só pra fazer comida... [ênfase]</p>	<p>[Não sabe o que é religião.] A religião do índio é melhor do que a do branco. /Porque eu não gosto que os brancos... é... matam [sic] os indígenas. Eu acho bem melhor os indígenas. [Fiz a pergunta com outras palavras] Ah! Existe religiões melhores. [De novo:] São diferentes [as religiões uma da outra]. [Fiz a pergunta diferente, pra ela entender melhor] Tudo é igual. [por quê?] Bem... eu me lembrava de uma religião dos índios, que tinha o... [Tupã?] Era! [Fiz a pergunta diferente, pra ela entender] Existe. / Eu não conheço muito de religião... [Muita dificuldade para entender o que é religião].</p>
F	<p>A natureza a gente não deve destruir porque a maioria das coisas que a gente consegue é da natureza... Essas coisas de cortar madeira da árvore não deve ser feito.</p>	<p>Não.</p>	<p>Não. / Porque todas as duas são boas.</p>
G	<p>Acho bonito.</p>	<p>Não muito. Não.</p>	<p>Eu acho a dos índios melhor do que a nossa. / Porque é. Antes tudo era floresta, né? Aí eles [brancos] tiraram as árvores e começaram a fazer estradas, prédios. Aí os índios tinham que sair desse lugar e ir pra outro. Aí eu não achei tão legal. [empatia para com os povos</p>

			indígenas]. Não [existe uma religião melhor que outra]
H	Eu penso assim que eles gostam de lá aí não querem sair por isso eles fazem isso.	Não.	Hum... Sim/ não, a deles é legal, porque a nossa... É legal a deles e também a nossa, eu gosto porque a deles a gente pode explorar lá... Aqui também a gente pode ficar segura. / Porque cada um fica nessa... eles gostam da religião deles a gente da nossa... todas são bonitas por isso que todo mundo tem que ter sua religião.
I	Eu acho bom, porque eles não destroem a natureza, eles não desmatam, não tem... Aí é bom.	Não... Eu acho que não.	Não, cada um tem a sua religião, não tem esse negócio de religião ficar brigando com religião.
J	Bom, porque vai ter árvores.	Já... pessoas estavam falando que os índios queriam matar eles, mas os índios disseram que eram eles que queriam matar os índios.	Não, são todas iguais.
K	Eu acho bom, porque a natureza tem vida, eles querem cuidar mais ainda da natureza porque os caçadores querem destruir a natureza e não cuidar, os índios já é outra coisa, eles querem ficar com a natureza, ser livres pra viver.	Só me lembro que falaram, nem sei se é verdade, que eles comem eles mesmos.	Sim, não muito. / Não sei... Acho horrível uns se acharem melhores que os outros.
L	Que eles não maltratam a natureza. / [acha] bom.	Não.	Não. Tudo é a mesma coisa. Pra mim.

M	Não sei. Eu acho que... acho bom. Porque eles cuidam da natureza.	Não.	Não. Porque não, cada um segue sua religião.
N	Eu acho que os indígenas... até por parte de homens... eles cuidam mais do que os homens da cidade, porque hoje em dia os homens da cidade [es]tão destruindo as árvores, [es]tão queimando as plantas, tão tirando folha pra só pra fazer um material só pra vender pro indígena, para ele me dar outra coisa.	Eu lembro que eles estavam protestando na frente de um... um.. lugar em outro país deles, por causa da terra deles. /Eu achei que estavam justos até porque eles devem lutar pela terra deles, porque os outros aí por fora acham que eles são preguiçosos, são essas coisas e tem gente até que acha que os índios são canibais, que comem as pessoas quando vê.	Não, não existe porque todas são iguais.
O	Bem. Bem. /Porque a natureza é tipo a casa deles, a natureza, os índios que cuidam.	Sim, eu vi uma vez que ficaram caçando dos indígenas porque pensavam que foi ele que atirou uma flecha no braço de uma mulher, mas era um homem que 'tava atirando arco e flecha.	Não sei. Eu acho que as duas são melhor. / As duas são importantes.
P	Não sei. Difícil! Legal.	Não.	Não. Porque... se eu sou de um religião, eu não vou falar que aquela outra religião é feia, aquela religião deles. Os alunos faltam muito...
Q	Eles gostam de cuidar dos animais, dos bichos. Eu acho uma coisa maravilhosa.	Não.	Não. Porque tudo são as mesmas.

Anexos

Anexo 1: Desenhos elaborados pelos alunos: histórias em quadrinhos (HQ)



Figura 1 – Desenhos elaborados pelos alunos: histórias em quadrinhos (HQ) – 1



Figura 2 - Desenhos elaborados pelos alunos: histórias em quadrinhos (HQ) - 2

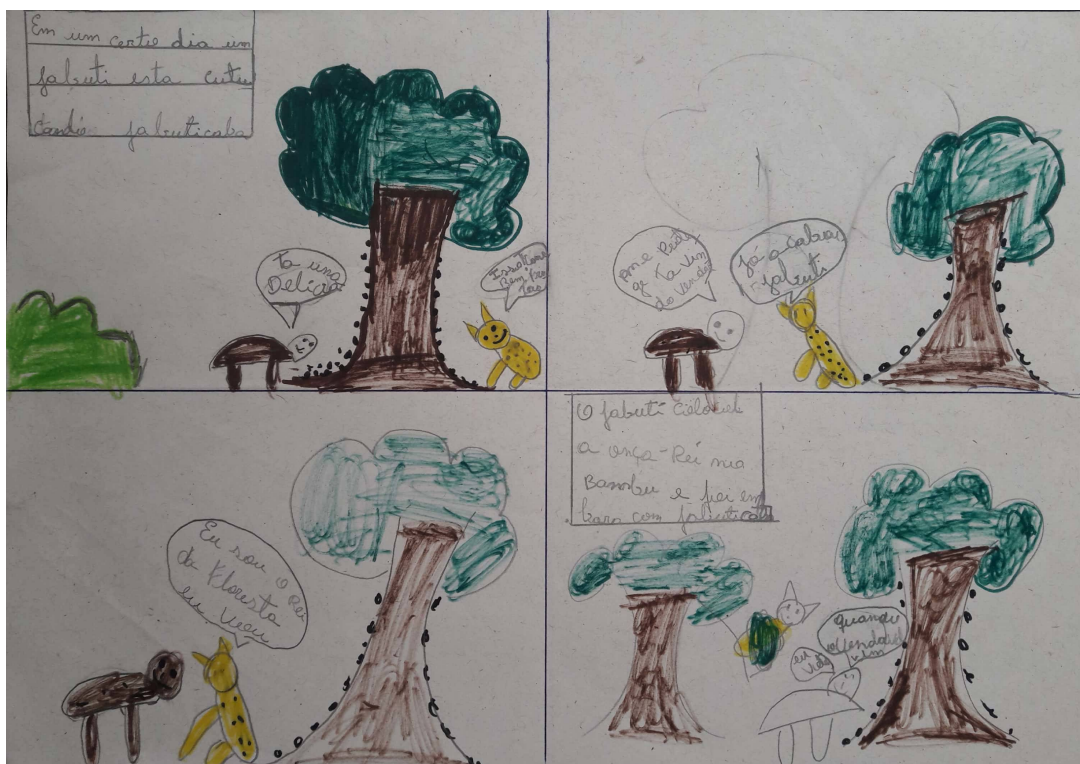


Figura 3 - Desenhos elaborados pelos alunos: histórias em quadrinhos (HQ) - 3

Anexo 2: Textos digitalizados utilizados nas oficinas

1) O buraco da onça. Kaká Werá Jecupé, do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*. São Paulo, Pierópolis, 2007, pp. 8-11.

Triste sina muitas vezes é a vida de onça. Os machos têm fama de rei da floresta; as fêmeas têm fama de rainha da floresta. São reis e rainhas que, pela sua pele vistosa, são perseguidos pelos caçadores. Eles adoram o pelo pintado das onças e inventam armadilhas mirabolantes para pegá-las. Uma delas consiste em fazer um imenso buraco e disfarçá-lo com uma armação de galhos e folhas; coloca-se uma isca no meio, de preferência um pedaço suculento de carne, e pronto! Mais cedo ou mais tarde, uma onça irá cair no buraco. Às vezes acontece de cair outro bicho, mas os caçadores já estão acostumados com isso!

Iauaretê não era uma onça qualquer! Era uma onça-rei. Mas não somente uma onça-rei; era uma onça-rei que, por magia de Tupã, de noite virava gente e de dia virava bicho – onça-pintada.

Foi justamente em uma manhã, quando tudo dava sinais que ia ser um dia tranquilo, que logo Iauaretê, entre meio distraído e faminto, caiu nessa velha armadilha. Caiu em um buraco profundo.

Só faltava essa! Já estava triste por perder sua esposa. Andava triste por perder seu filhote. Andava triste pela barriga que roncava de fome. Agora, estava lá, na mais profunda escuridão e profundidade! Será isso o inferno de que os humanos falam?

Daqui a pouco talvez chegaria o caçador, o dono da armadilha, e aí sim é que tudo estaria terminado. Começou a andar em círculos no buraco, rosnando raivosamente, até pedir socorro a Tupã!

Não ouvindo resposta, arranhou a parede, socou, gritou, grunhiu, chorou, se desesperou!

– Calma! – Ouviu o silêncio de Tupã dizer. – Quando se está no buraco, a única coisa que não ajuda é o desespero.

Iauaretê respirava ofegante e quente! Seu coração saía pela boca de tanto nervosismo. Tinha dúvida se estava ouvindo alguém ou algo, ou se era delírio. Tomou fôlego e começou a andar em círculos de novo. Seu nervosismo foi aumentando até socar novamente a parede e rosnar.

– Calma!

Suas orelhas ficaram em pé. Será que ouvira alguma coisa? E o silêncio disse novamente:

– Calma!

Os olhos ficaram procurando na penumbra o que não existia, mas ouvia. Os olhos buscaram uma vaga claridade no alto, na abertura do buraco, e ninguém estava lá. Os olhos pediram ajuda para o nariz e então começou um cheira daqui, cheira de lá, e nada. Os cheiros não enganam. O vazio do buraco não cheira. A terra cheira. A umidade cheira. Raízes de plantas e minhocas cheiram. Mas o vazio do buraco não cheira. O silêncio não fala. Mas ouviu novamente:

– Calma!

Será maluquice?

Realmente era o fim! Sem comida. Sem esposa. Sem filhote. No buraco e... maluco!

– Me chama, mas duvida quando respondo! Então, por que me chama?

Era Tupã, com sua voz invisível de silêncio:

– Respira e ouve, rei da floresta. Respira e acalma-te. Para de andar em círculos. Andar em círculos só te afunda mais no buraco!

– Tupã?! Tupã! Vai me ajudar?!

– Sim.

– Como?

– Vou manter o caçador longe daqui.

– E como vou sair desse buraco?

– Isso é com você. A minha parte é manter o caçador longe. A sua parte é ficar em paz. É pela paz que você vai encontrar a solução.

– Mas, Tupã?! Mas... Mas... Mas...

O sol estava no meio do dia, pois havia entrado uma luz clara no buraco. Iauretê ficou mais tranquilo em saber que pelo menos o caçador não viria, mas também não via ainda nenhuma solução. Sentou. O cansaço era grande. Ficou meditando sobre o que ouvira.

O buraco era grande demais para uma onça. Talvez nem tão grande para um ser humano. Pensou. Quando chegasse a noite e virasse gente, quem sabe essa seria a solução. Ou, então, quando descansasse mais e desse um de seus poderosos saltos de onça!

Acalmou-se. Isso! Só precisava descansar um pouco. Recuperar as energias.

Dormiu e ficou sonhando com a liberdade.

Pelas lambidas no beicho, sonhava também com outras coisas.

Os sonhos passavam como cenas. As cenas mostravam lembranças.

As lembranças foram embalando o seu descanso. Sonhava com sua casa, sua tapera querida. Sonhava suas aventuras e desventuras.

2) O Veado e a Onça. Recontado por Ana M. Machado. S. Paulo, FTD, 2004, p. 4-28.

Há muitos e muitos anos, quando as mulheres e os homens que viviam por aqui eram índios, quando o chão era só de terra e quem voava mais alto no céu era o gavião, morava lá no fundo da mata um Veado que um dia resolveu fazer uma casa.

Andou de um lado para o outro para escolher um lugar. Descobriu um platô interessante, no alto de um barranco, onde não ficava passando bicho toda hora. Era perto de um rio encachoeirado, se ele quisesse beber água. Era protegido por umas árvores grandes, que não deixavam o vento chegar muito forte.

O Veado resolveu que era esse o lugar que queria e começou a limpar o terreno. Arrancou uns matos rasteiros, tirou umas moitas que estavam atrapalhando, cortou os galhos mais baixos das árvores.

Trabalhou o dia inteiro. Quando o sol foi se pondo, estava cansado e foi dormir na casa dos pais, pra voltar no dia seguinte.

Quando já era noite alta e a lua brilhava no céu, apareceu por ali uma Onça, que ultimamente vinha pensando muito em fazer uma casa. Aproveitava quando saía para caçar e procurava um terreno bom.

A Onça viu aquela clareira já limpinha e disse:

– Que bom! Este lugar é perfeito! O deus da mata está me ajudando! Vou logo cortar umas varas para fazer os esteios da casa e amanhã à noite eu começo.

Trabalhou a noite inteira.

Quando o sol foi nascendo, estava cansada e foi dormir na casa dos pais, para voltar na noite seguinte.

Daí a pouco chegou o Veado. Viu aquela pilha de varas cortadas e preparadas e disse:

– Que bom! Estas varas estão perfeitas! O deus da mata está me ajudando! Vou marcar o lugar da casa e fincar os esteios no chão, bem firme...

Trabalhou o dia inteiro. Quando o sol foi se pondo, estava cansado e foi dormir na casa dos pais, para voltar no dia seguinte.

Daí a pouco chegou a Onça. Viu os esteios já colocados e disse:

– Que bom! O deus da mata continua me ajudando!

Foi até um taquaral ali perto e tirou uma porção de taquaras, que são uma espécie de bambu, levinho. Fez uma pilha enorme.

Trabalhou a noite inteira. Quando o sol foi nascendo, estava cansada e foi dormir na casa dos pais, para voltar na noite seguinte.

Daí a pouco chegou o Veado. Viu aquela pilha de taquaras e disse:

– Que bom! O deus da mata continua me ajudando!

Foi pegando as taquaras uma a uma e ficando entre os esteios, nuns espacinhos pequenos, só deixando livre o lugar das portas e janelas. Depois, cortou uma porção de cipós e embiras para no outro dia amarrar as outras taquaras atravessadas por cima daquelas, fazendo uns quadrados.

Trabalhou o dia inteiro. Quando o sol foi se pondo, estava cansado e foi dormir na casa dos pais, para voltar no dia seguinte.

Daí a pouco chegou a Onça. Viu as paredes adiantadas, os cipós cortados e disse:

– Que bom! O deus da mata continua me ajudando!

Tratou de usar os cipós e as embiras para prender o resto das taquaras, fazendo uma malha forte de quadrados.

Trabalhou a noite inteira. Quando o sol foi nascendo, estava cansada e foi dormir na casa dos pais, para voltar na noite seguinte.

Daí a pouco chegou o Veado. Viu aquela malha de taquaras pronta e disse:

– Que bom! O deus da mata continua me ajudando!

Foi buscar água no rio, misturou com a terra do alto do barranco, fez um barro bem barrento e foi jogando sobre a malha de taquaras para fechar os quadrados e ir fazendo as paredes. Conseguiu completar duas paredes antes de escurecer.

Trabalhou o dia inteiro. Quando o sol foi se pondo, estava cansado e foi dormir na casa dos pais, para voltar no dia seguinte.

Daí a pouco chegou a Onça. Viu aquelas duas paredes fechadas e disse:

– Que bom! O deus da mata está me ajudando!

Foi buscar mais água no rio, misturou com mais terra do barranco, fez um barro bem barrento, trabalhou a noite toda e completou as outras duas paredes.

Quando o sol foi nascendo, estava cansada e foi dormir na casa dos pais, para voltar na noite seguinte.

E assim ficaram os dois. O Veado alisou as paredes, a Onça fez a cumeeira da casa, o Veado cortou folhas de palmeiras, a Onça cobriu o telhado, o Veado foi buscar o bambu grosso, a Onça fez um encanamento vindo do rio e trazendo água, o Veado serrou umas tábuas, a Onça fez janelas e portas.

Trabalharam muito, dia e noite, sempre achando que o deus da mata estava ajudando. Até que a casa ficou pronta.

No fim do último dia de trabalho, todo animado, o Veado resolveu que não ia dormir na casa dos pais, mas ia ficar ali para passar a primeira noite em sua casinha nova.

Tomou banho, comeu umas folhas gostosas, fez uma fogueirinha no quintal para espantar mosquito e ficou em frente da casa olhando as estrelas enquanto o sono não chegava.

Mas quem chegou foi a Onça. Quando viu aquela cena, ficou furiosa:

– Mas que folga! Então não se pode mais nem sair para visitar uns parentes e logo aparece um malandro para invadir a nossa casa? Saia daqui imediatamente!

O Veado bem que ficou com medo, afinal onça é onça... Mas ele tinha trabalhado muito para fazer aquela casa e não ia entregar assim para a primeira valentona que aparecesse.

– Desculpe, dona Onça, mas deve haver algum engano. Esta casa é minha, fui eu que fiz. Quem sabe a senhora não se enganou de lugar, assim no escuro?

Primeiro, a Onça ficou ainda mais furiosa ao ouvir aquilo. Rosnou e berrou:

– Está achando que eu sou idiota, é? Que não sei onde foi que eu mesma trabalhei tantas noites?

Mas o Veado ficou firme:

– A senhora me desculpe, mas quem trabalhou aqui fui eu, muitos dias. Limpei o terreno, finquei os esteios, levantei as paredes, preparei o telhado, o encanamento, as portas e as janelas...

A Onça foi desconfiando de alguma coisa e respondeu, já berrando menos:

– E eu cortei as varas e as taquaras, completei as paredes, botei a palha no telhado, trouxe água do rio, fechei as portas e as janelas...

Ouvindo isso, o Veado entendeu alguma coisa. Os dois se olharam resabiados, cada um deu um sorriso sem graça...

– Quer dizer que era você... – disse a Onça.

– E o tempo todo eu achava que era o deus da mata me ajudando... – disse o Veado.

– Pois é... eu também achava – confessou ela.

– Então eu trabalhava de dia e a senhora trabalhava de noite...

Os dois entenderam tudo. Mas havia um problema: de quem seria a casa depois de pronta? Todos os dois achavam que eram donos da casa e não queriam desistir.

– Tenho uma ideia! – exclamou a Onça. – Se nós fizemos a casa juntos, podemos morar juntos. Somos sócios...

“Morar com uma onça”, pensou o Veado. “Não pode dar certo...”

– Acho até que vai ser muito bom – insistiu ela. – Você sai de dia para pastar, eu saio de noite para caçar. Nós não vamos nos encontrar nunca. E a casa vai estar sempre com alguém, sempre bem cuidadinha...

“Vai ser perfeito”, pensava a Onça. “Fico com uma casa ótima, que nem me deu muito trabalho, e ainda guardo uma reserva de comida dentro dela. Se algum dia não encontrar caça, créu! É só comer o sócio!”

O Veado acabou concordando, porque não queria entregar a casa que lhe dera tanto trabalho. Mas sabia que aquela sociedade era muito arriscada e tratou de ficar atento ao perigo.

Durante alguns dias, a combinação deles funcionou. Mas a Onça não aguentava mais e resolveu começar a assustar o Veado, pensando que se ele tivesse medo dela, não ia lutar quando ela avançasse nele um dia. E, para mostrar que era forte e sabia matar, começou a trazer para casa os restos da caçada da noite.

O Veado acordava cedo, ia saindo, e lá vinha a Onça com um coelho, uma paca ou um quati, que ela mesma tinha caçado.

O Veado foi ficando cada dia mais preocupado e acabou contando para os amigos o que tinha acontecido. Todos resolveram ajudar. Um deles disse:

– Eu vi lá na aldeia dos homens uma pele de onça esticada, para secar no sol. Podíamos pedir emprestada...

– Isso mesmo! – concordou o Veado. – Vou dizer que é um tapete novo para a casa.

E assim fizeram.

Quando vinham voltando com a pele de onça, aí, sim, que o deus da mata ajudou. Porque encontraram no caminho o cadáver de uma onça que tinha despencado de uma ribanceira e morrido. Resolveram levar também.

Era pesadíssima! Precisaram juntar quatro veados fortes para conseguir levar, e toda hora ela escorregava, eles tinham que aparar ajudando com os chifres, foi ficando toda espetada. Finalmente, quando já estava anoitecendo, foram chegando perto de casa.

O Veado, dono da casa, foi na frente, com a pele de onça. Os quatro amigos vinham mais atrás, devagar.

Chegando no quintal, com a pele enrolada, ele viu duas onças, e a que dividia a casa com ele foi dizendo:

– Você não se incomoda, não é? Chamei uma amiga para vir jantar comigo hoje...

Ele levou um susto, ficou com o coração batendo apressado. Mas aguentou firme, e respondeu como se não ligasse:

– Me incomodar? Por quê? Acho ótimo! Eu estava mesmo querendo dar uma festa hoje, para inaugurar este tapete novo que eu trouxe para nossa casa...

E desenrolou a pele.

As duas onças esperavam por tudo, menos aquilo. A dona da casa engoliu seco e perguntou:

– Onde foi que o senhor conseguiu isso, compadre?

E o Veado reparou que, pela primeira vez na vida, ela o chamava de senhor... Sinal de respeito.

Respondeu, com um ar distraído, aproveitando para chamar a Onça de você:

– Cacei lá para as bandas da figueira-brava... Como você deve saber, nós, os veados, temos um jeito secreto de dar chifrada em onça, que é tiro e queda. Morre na hora. Por isso é que toda casa de veado é sempre quentinha, toda furrada de pele de onça, bem macia. Você não sabia?

As duas se entreolharam. Ele continuou:

– Mas vocês não precisam ficar com medo. Acho que com estas duas peles já dá para furrar quase todo o chão da casa...

– O senhor disse duas? Mas é só uma...

– Uma aqui na minha mão, já pronta... A outra eu larguei ali no terreiro e os meus amigos já vão me ajudar a esfolar... – disse ele, mostrando o cadáver da outra onça no chão, todo marcado de chifradas, e quatro veados enormes ao lado.

As duas onças começaram a tremer, e um dos amigos dele olhou para elas e exclamou:

– Oba! Mais dois tapetes!

O Veado se adiantou, com um ar protetor, e disse:

– Não, nestas daqui ninguém toca. Uma é minha sócia, outra é minha hóspede...

Mas as onças foram recuando, meio sem graça, e a dona da casa disse:

– Na verdade, compadre, eu estava só esperando o senhor chegar para me despedir. Eu estou de mudança, sabe?

– É... – confirmou a outra – ela vai morar comigo. Eu tenho uma caverna muito jeitosa, fresquinha, com muito espaço, e ando querendo companhia...

Na mesma hora, o Veado aprovou a ideia:

– Bom, se é assim, seja feliz! E não me leve a mal, mas confesso que até acho bom, porque então meus amigos podem vir morar comigo, e num instante vamos conseguir as outras peles que faltam para forrar as paredes e o resto do chão...

Fez uma pausa e perguntou:

– Aliás, você não quer me deixar o endereço novo, explicar bem explicado onde fica essa caverna?

A Onça foi se afastando com a amiga. Já saindo da clareira, se virou para trás e disse:

– É muito longe, compadre, muito longe. O senhor não ia achar... Muito longe!

Devia ser. Porque elas nunca mais voltaram. Nunca mais mesmo.

3) Iauaretê e a anta. Kaká Jecupé, do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*. S. Paulo, Pierópolis, 2007, p. 12-13.

No fim da trilha da cutia, no alto da floresta, tinha uma vista linda e boa para observar toda a mata e seus movimentos. Além disso, dava para ficar de olho na aldeia dos homens, bem no fundo, divisando com o horizonte. Foi lá que Iauaretê teve a ideia de levantar uma tapera – uma pequena casinha – para morar.

Aqui será minha tapera. Daqui posso ver tudo: os movimentos dos ventos e dos bichos. O cheiro da caça e dos homens chega aqui. Muito bom este lugar.

Capinou, depois de demarcar, fazendo xixi nos quatro cantos da área. Depois de muito trabalho resolveu voltar outro dia para continuar, para cercar a construção.

Uma anta que por ali passava, seguindo a trilha da cutia, chegou ao alto e diante daquela vista maravilhosa disse:

– Que lugar maravilhosos para morar! E já capinado! Tupã está me ajudando! Vou tratar de cercar este lugar.

No dia seguinte, Iauaretê, a onça-rei, ficou muito surpreso:

– Ó! Tupã está me ajudando! Já está cercado!

Então colocou as paredes, colocou as varas de guatambu para o telhado e disse:

– Amanhã termino a casa! Ponho portas e janelas nas quatro direções.

Quando a anta chegou, ficou maravilhada:

– Tupã está mesmo me ajudando!

Colocou toda feliz as portas e janelas e saiu feliz pensando talvez na decoração.

Iauaretê não teve dúvida de que Tupã estava do lado dele.

– Tupã está me ajudando mesmo! Já está tudo prontinho! Vou buscar minhas coisas e me mudar amanhã mesmo.

Na manhã seguinte, chegaram os dois de mala e cuia e começou a confusão!

– Esta casa é minha! – disse a onça. – Eu limpei o terreno e cerquei, coloquei o telhado e decorei!!!

– Mas, dona onça, quem fez as paredes, colocou as janelas fui eu!

– Mas a casa é minha! – berrou a onça.

A anta mostrou os dentes afiados e a briga começou. Até que, cansados da discussão, a anta fez uma proposta.

– Moraremos juntos e juntos construiremos outra casa, igual a esta, e um de nós se mudará quando a nova estiver pronta!

A onça adorava ficar ali, olhando lá embaixo, bem ao longe, a aldeia do povo Kamaiurá, principalmente quando faziam festa pra ela. Enquanto a construção da outra casa se dava, ela ouvia ao longe os cantos.

Assim foi feito. Aprenderam a solidariedade. Talvez fosse isso que Tupã pretendia. Hoje em dia são vizinhos, embora um viva sempre prestando atenção no outro com toda a desconfiança de antas e onças que são.

4) O pajé e o ratinho. Kaká Jecupé, do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*. S. Paulo, Pierópolis, 2007, p. 16-18.

Na aldeia Kamaiurá das Águas Claras da Lagoa do Morená existe um pajé muito sábio e poderoso. Ele conhece os segredos da transformação. Ele tem a capacidade de se transformar em qualquer animal. E também pode fazer isso com qualquer pessoa ou bicho.

Havia um ratinho, que vivia próximo à aldeia, que tinha medo da própria sombra e ficou sabendo da fama do pajé. Então foi procurá-lo e pediu-lhe que o transformasse em um sapo; assim, o gavião, seu inimigo número um, não o pegaria.

O pajé assim o fez. E, uma vez sapo, ele passou a ter muito medo da cobra. Então implorou ao pajé que o transformasse em uma onça.

Assim foi feito. Não demorou três dias e lá apareceu ele morrendo de medo do caçador:

– Ah, se eu fosse um gavião! Ninguém me pegava lá no alto!

Foi o suficiente para o pajé transformá-lo em um gavião. Mas, em seu primeiro voo, fugiu de medo do bem-te-vi, indo direto à oca¹²⁹ do sábio pajé.

– O que você quer agora?!

– Sabe de uma coisa? Nós, animais, somos injustiçados. Todos temos inimigos. E vocês, pajés, são poderosos. Se eu fosse um pajé como você...

Plim! Foi o bastante para o pajé transformá-lo em nada mais, nada menos que um pajé.

– Pronto. Fique no meu lugar. Enquanto isso eu vou voar e passear um pouco.

Vupt! O pajé transformou-se ele mesmo em um gavião-real.

Não demorou muito tempo e os guerreiros da aldeia trouxeram uma notícia ao novo pajé:

– Vamos ser atacados pelo feiticeiro da aldeia da Escuridão, da outra margem do rio. O que o senhor nos aconselha, pajé?

Ao ouvir isso, ele saiu correndo imediatamente pela mata adentro.

– Gavião, gavião, gavião, cadê você? Não me deixe aqui! Socorro!!!

O gavião-real ouviu os gritos e pousou diante do ratinho metido a pajé, que lhe explicou o que estava acontecendo.

– O que faço? – perguntou ele tremendo e todo molhado de medo.

Pois é, já transformei você em tanta coisa, mas você continua com o espírito de um ratinho medroso.

O pajé-gavião retornou à aldeia para orientar os guerreiros, e no caminho ainda aconselhou o ratinho, novamente tornado em camundongo:

– Os ataques do feiticeiro funcionam somente naqueles que vivem fugindo de si e naqueles que não sabem que a verdadeira transformação acontece quando enfrentamos, antes de tudo, nossos próprios medos.

Dizem que o ratinho saiu da floresta e foi morar na cidade. Só não se sabe se ele aprendeu alguma lição.

5) Iauratê e o jabuti. Kaká Jecupé, do livro *As fabulosas fábulas de Iauratê*, 2007, p. 20-22.

¹²⁹ Oca é casa dos indígenas.

Estava lá o jabuti cutucando com uma vara de bambu uma jabuticabeira para colher alguns frutos para o almoço, quando sentiu um bafo faminto de onça no cangote.

– Isso! Come suas frutinhas que eu sou uma onça que adora jabutis com sabor de frutas! – disse a onça-rei, Iauaretê, lambendo os beiços.

Pronto! Tudo estava indo tão bem! O velho jabuti já tinha uma pequena montanha de jabuticabas, iria depois sentar no pé da árvore e ficar lá, meditando sobre a vida e saboreando sossegado seu almoço. Agora, de repente, por uma fatalidade do destino, estava prestes a ser almoçado! E, pelo jeito, com aquele bafo quente e – argh! – malcheiroso. A onça-rei deveria estar com muita fome.

Mas, como as tartarugas são lentas no andar e muitíssimo rápidas no pensar, ele logo teve uma ideia quando viu um cipó que se estendia até o chão.

– Onça-rei! Onça-rei! Que bom que o senhor apareceu! Vamos logo! Pegue aquele cipó e me amarre no pé da árvore, mas tem de ser agora! É por isso que estou limpando o tronco e os galhos...

– Calma lá! Não estou entendendo nada! O que está acontecendo? – perguntou a onça-rei, surpresa com a atitude do jabuti.

– É que está chegando o maior vendaval de todos os tempos! O maior vendaval de todos os séculos! O maior vendaval de todos os milênios!!! O gavião passou por aqui e falou que é quase um furacão! Está chegando, onça-rei!!! E eu tive uma ideia: se eu ficar amarrado na árvore, não serei arrastado. Por favor! Rápido, me ajude, o senhor sabe que eu sou lento!

– Vendaval?!

– Sim.

– Quase um furacão?

– Sim.

– E você quer se salvar sozinho?! Alto lá! Quem é o rei da floresta?

– O senhor, onça-rei.

– Então, primeiro eu. Afinal de contas, eu mando aqui – disse a onça, bufando.

– Mas, senhor... eu que tive a ideia!

– Nada de mas... Nada de mas... Vamos lá, que o tempo está passando. Você vai me amarrar. Se alguém tem de se salvar aqui na floresta, sou eu.

– Tá bem – disse o jabuti, fingindo-se transtornado.

E assim fez. Amarrou a onça bem amarradinha. Ainda dirigiu-se à sua montanhinha de frutos, colocou-os em um cestinho e saiu tranquilamente, provando as deliciosas jabuticabas.

– Tchau, “seu” onça! Quando passar o vendaval, eu volto pra soltar o senhor.

Dizem os outros animais que a onça-rei está amarrada no pé de jabuticaba até hoje, e que aquelas pintas que ela tem são de tanta raiva por ter sido enganada por um simples jabuti.

6) Jabuti e a anta. Marion Villas Boas, *Estórias de Jabuti*. Rio de Janeiro, Florescer, 2013, p. 9-12.

Jabuti é gente boa, não é gente má. Só quer sossego. Não quer atrapalhar a vida de ninguém. Mas também não quer que ninguém atrapalhe sua vida.

Pois, um dia, Jabuti estava debaixo do pé de taperebá, ajuntando sua comida, muito satisfeito com sua colheita da fruta, que amadurece logo no começo da seca.

Acontece que o taperebá não é só alimento preferido do Jabuti, mas é também o preferido da Anta. E logo veio chegando a Anta, que falou pro Jabuti:

– Retira daqui, retira daqui.

Jabuti logo respondeu:

– Daqui não saio; estou debaixo de minha árvore de fruta, ó Anta Jurupari.

E a Anta, zangada:

– Jabuti, Jabuti, sai já daqui, senão te piso!

A Anta é o maior mamífero terrestre brasileiro. Grande e pesada, sua pisada pode até matar.

Mas Jabuti nem saiu do lugar.

A Anta, com raiva, pisou o coitado até que ele ficou atolado na lama que restava da estação chuvosa.

A Anta foi embora e carregou todos os taperebá.

Jabuti pensou assim: “Deixa estar, Anta Jurupari, quando for de novo o tempo de chuva, vou te encontrar e dar o troco por me enterrares. Tu não perdes por esperar.”

E Jabuti ficou atolado durante todo o tempo da seca, que é quando Jabuti hiberna, por isso ele nem se importou.

Chegou de novo a estação da chuva, a terra amoleceu e Jabuti se desatolou. Saiu a procurar a Anta. Encontrou seu rastro e perguntou:

– Rastro, há quanto tempo teu senhor já te deixou?

E o Rastro respondeu:

– Há muito tempo me deixou aqui.

Jabuti continuou, andou, andou, até que encontrou outro rastro de Anta.

– Teu senhor ainda está longe?

Rastro respondeu:

– Quando tiveres andando dois dias vais encontrar ele.

Jabuti já estava cansado:

– Já estou aborrecido de tanto procurar; quero encontrar teu senhor logo de uma vez.

– Por que procuras tanto ele?

– Nada, não; só quero ter uma conversa com ele.

Rastro então falou:

– Pois vai até o paraná-mirim, lá vais achar meu Pai-grande.

– Então vou indo.

Quando chegou à margem do pequeno rio, Jabuti perguntou:

– Rio, que é de teu senhor?

– Não sei – disse o rio.

– Por que me falas assim?

– Porque eu sei o que meu Pai-grande te fez.

– Pois deixa estar que acho ele. E aqui me vou embora. Quando me avistares outra vez, vou estar com o cadáver de teu pai.

– Não bulas com meu pai. Deixa ele dormir.

– Ora, ele está dormindo? Pois agora me alegro bem.

Rio falou, zombando:

– Ah, Jabuti, acho que queres ser enterrado outra vez...

– Não estou no mundo pra pedra, ó rio. Agora vou indo. Vamos ver quem é o mais valente.

Jabuti continuou procurando nas margens do paraná-mirim, até que encontrou a Anta adormecida.

– Ah, te encontrei ou não? Agora vais ver que eu sou macho.

E pulou, pulou nas “partes” da Anta até amassar. Com a dor, a Anta acordou:

– Ah, Jabuti! Por Tupã, me solta!

– Não solto, não. Quero ver agora a tua valentia.

A Anta conseguiu se soltar e fugir, mas estava tão ferida, que dois dias depois morreu.

Jabuti voltou então pra sua arvore de taperebá, pois já estava na época de a fruta amadurecer de novo. E colheu alimento para ele e seus parentes.

7) Jabuti e a onça. Marion Villas Boas, do livro *Estórias de Jabuti*. Rio de Janeiro, Florescer, 2013, p. 17-20.

Jabuti encontrou o corpo da Anta que ele tinha matado e resolveu dividir a carne com seus parentes. Começou a chamar:

– Venham, meus parentes, venham!

Uma onça ouviu a gritaria e foi lá assuntar¹³⁰.

– Por que estás gritando tanto, Jabuti?

– Bom, é que matei essa Anta e quero dividir a carne com meus parentes.

– Cortar carne de anta é difícil. Quer que eu te ajude a partir ela?

– Quero, sim. Separa uma banda pra ti e outra pra mim.

– Está bem – disse a onça – então vai buscar a lenha para fazer fogo.

Jabuti foi. Quando viu que ele estava longe, a onça pegou toda a caça e fugiu.

Jabuti voltou e só encontrou cocô de onça no lugar da Anta. Ele ameaçou:

– Deixa estar, onça, ainda vou te encontrar...

O tempo passou, mas Jabuti não esquecia sua vingança. Pois, certa vez, a onça passou e viu Jabuti no alto de uma árvore. Estranhou: Jabuti não sobe em árvore, como é que ele foi parar ali?

¹³⁰ Prestar atenção.

A onça tinha razão. Você sabe, Jabuti não sobe em árvore... Como foi ele parar ali? Pois vou contar para você:

Jabuti estava com muita fome. Havia dois dias que procurava uma árvore de fruta e não encontrava. Até que viu uma, mas nela estavam uns macacos. Jabuti então pediu:

– Ô macaco, joga alguma fruta pra eu comer.

Mas o macaco respondeu:

– Sobe e vem buscar. Tu não és macho?

Disse Jabuti:

– Sou macho, sim, mas estou cansado, não posso subir.

– O que posso fazer é te buscar daí pra aqui – falou o macaco.

Jabuti aceitou:

– Então vem me buscar.

O macaco desceu e carregou Jabuti pra cima da árvore. Jabuti se fartou de comer. Macaco foi embora e lá deixou Jabuti.

E agora, como ele ia descer?

Quando Jabuti viu a onça, pensou logo num meio de descer. A onça falou assim:

– Ô Jabuti, como foste parar aí?

– Ora, subi por esta árvore de fruta para comer.

A onça, que estava com fome, pensou em comer o Jabuti e disse:

– Pois desce já.

Jabuti sabia que, se não descesse, a onça subia na árvore e ele estaria no papo. Por isso, falou assim:

– Pois abre a boca e me apara que vou saltar.

A onça ficou contente. Jabuti ia cair na sua boca, ia poupar trabalho...

Abriu a bocarra, mas Jabuti pulou foi bem no focinho da onça. Jabuti é pesado e seu casco é duro. A diaba da onça morreu logo.

Depois que ela apodreceu, Jabuti pegou o osso da canela da onça e fez um membi¹³¹. Contente, saiu cantando:

– Firuli, firulim, com o osso da onça fiz o meu membi...

8) O saber das avós. Daniel Munduruku, do livro *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo, Brinque-Book, 2006, pp. 36-39.

Às mulheres velhas chamamos avós. Todas são nossas avós e temos muito respeito por elas. São pessoas especiais, experientes, bondosas. Sabem acolher como ninguém e nada passa despercebido a elas. Funcionam como “antenas” da comunidade, pois sabem ouvir e dar conselhos a todas as pessoas.

Elas têm um carinho especial pelas crianças. Gostam de ensinar, contar histórias enquanto tecem os cestos ou confeccionam artefatos de barro.

Lembro de um dia em que cheguei junto de minha avó enquanto ela confeccionava um cesto novo. Seus dedos ágeis teciam as talas de bambu com tanta velocidade que era difícil acompanhá-la. Quando notou minha presença, convidou-me para sentar.

– Como vai o meu neto hoje?

– Estou bem, minha avó.

– Não diga que está bem quando você não está. O que aconteceu?

– Briguei com meu melhor amigo. Não foi por querer, mas ele me chateou muito.

– O que aconteceu para você ficar tão magoado?

– Ele disse que eu não era corajoso como ele.

Ao ouvir minhas palavras, minha avó levantou-se da esteira onde estava e veio ao meu encontro. Sentou-se num banquinho de toco de árvore e pediu-me para sentar no seu colo, pois queria ver se eu tinha piolhos. Obedeci.

– O que você acha que levou seu amigo a dizer isso a seu respeito?

– Não sei. Acho que pode ter sido por causa da menina Kaamá.

– Ele disse isso pra você na frente de Kaamá?

– Disse, sim. Eu fiquei envergonhado e muito bravo com ele.

¹³¹ Flauta.

– Compreendo. Apenas acho que ele não fez por mal, ou porque não gosta de você. Ele apenas viveu um momento infeliz. Você precisa procurar seu amigo e conversar com ele.

– Não estou com vontade de conversar com ele nunca mais.

– Você está crescendo, meu neto. Já é quase um homem e precisa encarar os desafios de frente, sem correr ou se esconder deles. Precisa entender que as pessoas erram. Algumas vezes, erram sem ter noção de que estão fazendo algo ruim. Os amigos, às vezes, cometem erros também.

– Mas, vó, ele sabe que eu gosto de Kaamá. Por que ele foi dizer isso logo perto dela? Assim, ela vai achar que não sirvo para ser seu namorado.

Minha avó deve ter sorrido por sobre minha cabeça. Senti seu peito sacudir meu corpo. Era um sorriso de compreensão. Ela já devia ter ouvido tantas vezes essas conversas que pensava como a história das pessoas se repete. Afagou meus cabelos compridos com muito carinho.

– Nada há que eu lhe diga que possa diminuir sua desconfiança. Só você poderá resolver isso junto com seu amigo e com Kaamá. Se fizer isso, nada ficará entre vocês, e aí verão que a melhor coisa é resolver o conflito que se instalou. Se não quiser fazer isso, tudo bem, mas lembre-se de que é dessa forma que demonstramos coragem. É, porque coragem não é só enfrentar onças e surucucus, bichos ferozes ou espíritos da floresta. Coragem é a gente olhar para dentro de si mesmo e ser capaz de tomar as atitudes mais adequadas para viver bem. Compreendeu, meu neto?

Fiz que sim com a cabeça e percebi que era hora de ir embora. No caminho, topei com meu amigo. Ele me olhou desconfiado. Talvez achasse que eu ia brigar com ele. Não fiz isso. Eu o abracei e fomos brincar no igarapé.

9) O pássaro da sorte. Clarice Lispector, do livro *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro, Rocco, 1999, pp. 16, 17.

Trata-se do uirapuru, pássaro encantado da sorte e que tem como moradia as ricas florestas da Amazônia.

A história é um pouco triste. Mas o canto dessa ave é tão plangente e mavioso que vale a pena contar.

Começa com um índio tocando flauta na selva. E as índias jovens ouviam-no. Daí para procurar ver quem era o guapo índio que tocava – foi um só passo. O segundo passo foi encontrar o músico e cair para trás com uma bruta decepção. Elas, tolinhas, achavam que coisa bonita só pode vir de gente bonita. E caprichosas, malcriadas, empurraram o índio feio para fora da clareira. Humilhado, ele então fugiu.

Na mesma hora as índias ouviram uma outra flauta tocada com delicadeza e doçura. E pensavam com esperança que talvez o tocador dessa nova flauta fosse um índio bonito. Seguiram pelas sendas da floresta, guiadas pelo cântico que cada vez parecia mais próximo. E não é que depararam, não com um índio, mas com um passarinho pousado num galho de árvore frondosa? Era o pássaro uirapuru. Uma

das índias, a mais formosa e esguia, era também a melhor caçadora. E, como as outras, quis ferir o pássaro para ele não fugisse e só cantasse para ela. Com arco e flecha, preparou-se. E, é claro, a ave caiu do galho.

Agora vem uma surpresa, tanto para as índias como para nós: uma vez por terra, o pássaro transformou-se num rapaz belíssimo.

Este índio, com um sorriso manso, dirigiu-se para a sua caçadora, enquanto todas as outras índias rezavam pela sua atenção e amor.

Estava tudo bem. Mas a primeira flauta começou a soar novamente: era a do índio feio. As moças sabiam que ele queria se vingar dos maus-tratos e procuraram rodear o índio bonito para escondê-lo. Mas o índio feio mandou rápido sua flecha, em direção do peito varonil do rival, só para assustá-lo. E não é que aconteceu um encantamento milagroso? Aconteceu, sim: o rapaz bonito se transformou num pássaro invisível, mas presente pelo seu canto. E as índias passaram, mesmo sem ver, a ouvir o trinado feliz.

Como é que se espalhou que o uirapuru dá sorte? Ah, isso não sei, mas que dá, dá!

10) O mito da criação dos rios da Ilha de Marajó. Juraci Siqueira, do livro *Aumentei, mas não menti*. São Paulo, Paulinas, 2016, pp. 23-36. (Fragmento)

Sou poeta ribeirinho,
sempre atrás de um conto novo;
da voz dos meus ancestrais,
velhas histórias renovo,
e as prendo, em temas diversos,
na tarrafa dos meus versos,
para entregá-las ao povo.

Todo encanto do meu canto,
Quer alegre, quer dolente,
Vem do riso, vem do pranto,
Vem do amor de nossa gente;
chega na chuva, no vento,
nas asas do pensamento
e na voz da água corrente.

E assim eu sigo plantando,
no chão, no vento e no mar,
histórias dos tempos idos,
prenhes de amor e pesar,
para serem recontadas
por quem quiser e aumentadas
a qualquer tempo e lugar.

Por isso, nestes meus versos,
rogo ao Pai de todos nós
que ilumine o meu cantar
e me faça porta-voz
dos saberes, da alegria,
do amor e da fantasia,
herança dos meus avós.

A história que vou contar
foi narração verdadeira
de Severino dos Santos,
índio Aruã da ribeira,
dita de forma intimista
ao sábio naturalista
Alexandre R. Ferreira.

Um dia, o velho Aruã,
sentindo-se triste e só,
contou ao sábio esta lenda
ouvida de sua avó,
que fala do nascimento,
num fabuloso momento,
dos rios do Marajó.

Portanto, eu peço que todos,
adulto, velho ou menino,
de olhos fechados embarquem
na igara do Severino

e sigam rumo ao passado,
atrás de um mundo encantado,
entre o lúdico e o divino.

Aconteceu quando o Tempo
era ainda bem novinho
e corria pelos campos
espantando passarinho,
apanhando tucumã,
e nos galhos da manhã
vendo o sol tecer o ninho.

Naquele tempo, crianças,
o mundo era diferente,
pois o homem não produzia
tanto lixo poluente,
e a Ilha do Marajó
não tinha nome e era só
dita a Ilha, simplesmente.

Porém, não era só o nome
que a ilha não possuía:
furos, rios e igarapés
por lá também não havia.
Só tinha uma lago gigante,
renovado a todo instante
pela chuva que caía.

Ao entorno desse lago
e nas águas abissais,
vivia naturalmente,
toda espécie de animais:
peixes de pele e de escama,
crustáceos soltos na lama
dos extensos manguezais.

Entre os bichos que aos milhares
a imensa ilha habitavam,
eram as cobras, no entanto,
que sobre todos reinavam.
Esses monstros colossais,
com forças descomunais,
a ser algum se curvavam.

Mas o vento, de repente,
por maldade ou distração,
soprou as nuvens de chuva
numa outra direção,
e a seca, então, firme e forte,
se instalou trazendo a morte
para toda a região.

A lama virando pedra,
as águas evaporando,
frutos secando nos galhos,
folhas e flores murchando...
Sem ter água nem comida,
todos davam adeus à vida
sobre o solo definhando.

Dava dó ver tanto bicho
morrendo de inanição:
peixes, pássaros, quelônios,
mamíferos de montão.
Por toda parte se via
animais em agonia
a caminho da extinção.

Foi quando as cobras gigantes,
sentindo a morte chegar,
em prol da sobrevivência
água tentaram encontrar.
Com força e fúria tamanhas,
retiradas das entranhas,
seguiram de encontro ao mar.

Impossível descrever
das serpentes o pavor.
Cada uma parecia
imenso e vivo trator
rasgando sulcos no chão,
indo em qualquer direção,
alheias à própria dor.

E assim, do centro da ilha,
elas seguiram aos trancos
derrubando, na passagem,
rochas, árvores, barrancos.
Pela sede enlouquecidas,
lutavam por suas vidas,
levando a morte nos flancos.

Ouvindo o bramir das ondas
sobre a praia a soluçar,
as Boiunas gigantes
ganharam forças sem par,
vencendo a grande batalha
e derrubando a muralha
que as separavam do mar.

No momento em que as serpentes
dentro do mar penetraram,
este, ferido em seus frios,
os rastros que elas deixaram,

invadiu sem qualquer dó,
e os rios do Marajó
nesse instante se formaram.

Dos rastros das sucuris,
os igarapés surgiram,
dos rastros das boioçus,
grandes rios emergiram,
dando vida nova ao lago,
num doce e líquido afago,
e em prol da vida se uniram.

Não há palavra que possa
expressar toda a beleza
desse grandioso espetáculo
das forças da natureza.
E em meio a tanta magia,
a mão de Deus concluía
mais um ato de grandeza.

Quati, mucura, veado,
anta, paca, gavião,
jacaré, onça, urubu,
preguiça, camaleão,
quer presas, quer predadores,
nesse encontro de emoção
sobre a terra redimida
renderam graças à vida,
na paz da ressurreição.

Essa história aconteceu
antes dos contos de fadas,
tempo em que os bichos falavam,
a mata era preservada,
e os homens, nossos avós,
não tendo grana nem voz,
não davam palpite em nada.

Hoje, perdido na selva
de asfalto e concreto armado,
sem autoestima e memória,
sofrido e desnorreado,
o nosso povo, em apuro,
nem sabe que o seu futuro
depende do seu passado.

Por isso é que a nossa gente,
vivendo em tempo enganoso,
não sabe que cada rio,
profundo e misterioso,
que no Marajó se expande,
é rastro de Cobra Grande

de um passado fabuloso.

A história aqui recontada,
Não tem fim, nunca terá.
Toda vez que alguém contá-la,
Outra face mostrará.
Na pauta de cada conto,
Introduzindo um só ponto,
Outra história nascerá.

Jamais permita que um conto
Um dia venha a morrer.
Reúna um pouco de sonho
Aos momentos de prazer;
Conte um conto, aumente um ponto,
Invente o próprio viver.

Seja um contador de histórias,
Inventor de alegorias,
Que este mundo, grave, anseia
Um pouco de fantasia.
Escreva uma história alegre,
Inspirada na poesia.
Rasgue as cortinas da noite,
Abra as portas do dia

11) As serpentes que roubaram a noite. Daniel Munduruku, do livro *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. São Paulo, Pierópolis, 2001, pp. 28-34.

Fazia pouco tempo que o mundo era mundo e que as garras da onça ainda não haviam crescido e já reinava a insatisfação. E isso porque a noite nunca chegava – ela, que iria permitir que as pessoas e animais repousassem um pouco.

O sol brilhava sem parar nos céus e nenhum daqueles infelizes conseguia sequer tirar uma pequena soneca! Os raios ardentes do sol queimavam tanto e durante tanto tempo que todos preferiam levantar. Apenas o papagaio continuava a protestar, mas não tão alto, que toda a floresta o ouvia, porém o sol pouco se importava com toda aquela gritaria e seguia brilhando tão alegremente como antes.

Após um certo tempo, o papagaio ficou rouco, e os outros seres arrastavam-se como sombras. No leito dos rios quase não se via uma gota d'água a correr.

Felizmente, um belo dia, os índios descobriram quem havia escondido a noite: as serpentes! Elas eram os únicos seres que não tinham definhado, continuavam sadias e passavam com um arzinho zombeteiro, como se estivessem guardando na cabeça pensamentos muito divertidos.

Então, os líderes da aldeia organizaram uma reunião para indicar aquele que deveria ir falar com as serpentes para que elas libertassem a noite. A escolha caiu sobre o jovem Karu Bempô por ser guerreiro valente e excelente corredor.

Karu Bempô, o mais valoroso dos guerreiros indígenas, foi falar com Surucucu, a grande chefe das serpentes.

A morada de Surucucu ficava escondida no fundo da floresta virgem, embaixo das folhas espalhadas pelo chão, e nem os macacos gostavam de se aproximar daquele lugar misterioso.

– Quem se atreve a me incomodar? – gritou a serpente, erguendo a cabeça.

– Sou eu, Karu Bempô, o grande guerreiro – respondeu o intrépido representante dos índios e prosseguiu: – Dizem que as serpentes esconderam a noite. Se me devolverem a noite, darei arco e flechas como presente do meu povo.

– De que me serviriam o arco e as flechas? – riu Surucucu. – Não tenho mãos para manejá-los. Meu rapaz, tens de me trazer outra coisa.

Após dizer essas palavras, ela deslizou por entre as folhas e desapareceu, e Karu Bempô se viu sozinho. Voltou à aldeia de mãos vazias, e todos ficaram quebrando a cabeça para descobrir o que dar à serpente. Finalmente, depois de muito pensarem, imaginaram que uma matraca contentaria a serpente, pois é um objeto que agrada a todos, e nenhum animal possui um objeto desses.

Fizeram então uma matraca, cujo som era ouvido para além das planícies e das montanhas. E Karu Bempô pôs-se novamente a caminho.

Dessa vez, Surucucu estava esperando-o.

– Sei que me trazes uma matraca – disse ela. – Evidentemente, não é coisa que se despreze, mas como vou usá-la? Não tenho nem mãos nem pés...

– Vou prendê-la na tua cauda – disse Karu Bempô, e imediatamente pôs mão à obra.

Mas que aconteceu? Ou a matraca tinha perdido a voz ou a cauda da serpente não era suficientemente forte para balançá-la. Quando ela tentou chacoalhar sozinha, ouviu-se apenas um *ch-ch-ch-ch* parecido com o ruído que as folhas secas fazem quase se espalham pelo chão.

– Não, isso eu não quero. Mas, para que não digam que sou insensível, te darei, em troca da matraca, uma breve noite – declarou afinal a serpente.

Deslizou para dentro do ninho e retornou trazendo um saquinho de couro, que entregou a Karu Bempô.

– E que faremos se esta noite não nos bastar? – perguntou ele.

– Deves saber que uma noite longa custa muito caro: nem por dez matracas eu poderia te dar uma – respondeu a serpente.

– Nesse caso, o que queres em troca?

– Conversei com as outras serpentes a esse respeito e decidimos que trocaríamos uma noite longa por uma jarra cheia daquele veneno que teu povo coloca nas flechas.

– Mas que ireis fazer com esse veneno? – recomeçou Karu Bempô.

Sua pergunta não recebeu resposta. Surucucu deslizou sob as folhas. A matraca presa à cauda fez-se ouvir por um momento, e depois a serpente desapareceu.

Caminhando lentamente, Karu Bempô retornou à aldeia com o saquinho de couro. Acalentava a esperança de que a noite curta seria suficiente para todos, mas em seu espírito permanecia o receio de um novo encontro com a serpente.

Assim que os índios abriram o saquinho, o mundo foi invadido pelas trevas e todos caíram num sono profundo, mas não por muito tempo. Passados alguns instantes, o sol voltou a brilhar e expulsou a escuridão para trás das montanhas e despertou sem piedade aqueles infelizes adormecidos.

Todo dia acontecia a mesma coisa, e logo ocorreu aquilo que Karu Bempô temia: perceberam que uma noite tão curta não bastava para descansar e todos começaram a juntar veneno – às vezes, apenas uma gota – para encher a jarra.

O jovem retornou à floresta pela terceira vez. Dessa vez caminhava com cautela, pois tinha receio de tropeçar e deixar cair a jarra. Surucucu estava enfiada em seu ninho, e via-se apenas sua cabeça. Ao lado dela havia um enorme saco, bem cheio.

– Eu sabia que voltarias – disse ela ao recém-chegado. – Vê, preparei um saco que contém uma noite longa.

Karu Bempô entregou-lhe a jarra e perguntou, curioso:

– Escuta, por que as serpentes precisam de veneno?

– Porque somos pequenas e fracas – respondeu Surucucu – e precisamos ter presas venenosas para nos defender... mas não tenhas medo: darei a cada serpente apenas uma pequena quantidade de veneno, a fim de que não possamos realmente fazer mal a ninguém...

– Mas é que... – estranhou o guerreiro, cético.

– Bem, já estás com o saco. Deves levá-lo para a tua aldeia e só abri-lo quando chegares lá. Se soltares a noite cedo demais, a escuridão vai impedir-me de distribuir o veneno a cada serpente como pretendo, e as consequências recairiam sobre todo o mundo...

Com essas palavras, ela se despediu e, sem tardar, convocou todo o povo das serpentes e começou a distribuir o veneno. Surucucu foi a primeira a se servir...

Karu Bempô voltou para a aldeia, carregando a bolsa com todo o cuidado. Pensava no que a serpente havia lhe dito e por isso não percebeu que o papagaio, excitadíssimo, voava acima dele, gritando:

– Venham ver, ele está trazendo a noite, Karu Bempô está trazendo a noite longa!

Evidentemente, todos os que lá estavam podiam vê-lo com os próprios olhos. Os macacos, loucos de alegria, saltavam no topo das árvores; o jacaré fazia ondas com o pouco de água que ainda restava. A onça, impaciente, arranhou-se.

– Solte a noite agora mesmo, o que estás esperando? – gritou ela, atirando-se sobre Karu Bempô.

Antes que o jovem entendesse o que estava acontecendo, a onça arrancou a bolsa das mãos de Karu Bempô, pulou para as urzes e abriu-a.

Uma densa escuridão caiu sobre a selva, surpreendendo a todos. Animais e pessoas procuravam caminhos para voltar a suas casas e colidiam uns com os outros. Mas o pior foi aquilo que ocorreu com as serpentes da chefe Surucucu: elas se atiraram sobre a jarra, empurrando-se umas às outras, e cada uma delas passou nas presas tanto veneno quanto podia. Em vão Surucucu tentava acalmá-las, dizendo que havia veneno suficiente para todas. Por fim, acabaram derrubando a jarra.

Mas quando, ao final de uma longa noite, voltou o dia, todos puderam perceber as consequências do que a onça havia feito: as serpentes tinham-se tornado inimigas poderosas e audaciosas que, com suas presas envenenadas, matavam todos aqueles de quem se aproximavam. Apenas o povo das Jiboias não foi atingido, e sempre avisava os índios com a sua matraca.

Depois desse episódio, as serpentes nunca mais foram amigas – cada uma procura viver sua vida, sem se preocupar com a dos outros.

Os Munduruku e os outros animais, por sua vez, adoraram ter conseguido a noite de volta. Assim, podem descansar durante a noite para iniciar um novo dia mais dispostos e alegres.

Textos complementares:

12) Yaguarãboia¹³², a mulher-onça. Yaguarê Yamã. FNDE PNBE, Leya, 2014.

Os Maraguá, um povo indígena que habita a região do rio Abacaxis, têm em sua cultura o costume de fazer suas casas longe umas das outras. Mas não tão distante, só o suficiente para haver quintais e criação livre, ou seja, com mais ou menos uns cem metros de distância entre elas. Fora isso, não é aconselhado morarem afastados de tudo e todos, pois, segundo os *malyli*¹³³, casas distantes atraem a malignidade das entidades e monstros da floresta.

Certa vez, um maraguá e sua mulher desobedeceram aos *malyli* e passaram do limite aconselhado. Aparentemente felizes, viviam numa casa de palha às margens do *Ygarapé*¹³⁴ Mereré.

Um dia, o marido foi caçar. Na volta não trouxe nada para o almoço a não ser uma onça morta.

A mulher perguntou:

– O que trouxe além desta onça?

– Nada. Não consegui caçar nada.

– Então o que iremos comer hoje?

– Por enquanto vamos enganar a fome com um *xibé*¹³⁵ – disse ele. – Logo que eu terminar de tirar os dentes da onça para fazer colar, irei atrás de caça.

A mulher chegou bem perto, olhou aquela carne vermelha e, com fome, passou a desejar-la.

Depois de tirar os dentes, o homem carregou o cadáver da onça para um lugar distante e o jogou.

Dentro da casa, a mulher, que observava, lamentou ver o marido se desfazer de grande quantidade de carne vermelha. Por isso pensou: “Mesmo sendo proibido aos Maraguá comer carne de onça, acho que irei tirar um pedaço para comer e saciar minha fome”.

¹³² Ser fantástico da mitologia Maraguá, parte mulher, parte onça e parte serpente.

¹³³ Pajé na língua maraguá, segundo o autor, Yamã.

¹³⁴ Rio pequeno na língua Maraguá.

¹³⁵ Hoje, grafa-se *chibé*, certo prato da culinária indígena e cabocla.

O marido entrou na casa, descansou um pouco na rede atada perto da cozinha e, depois de tomar um *xibé* com pimenta, disse: – Mulher, voltarei a caçar, dessa vez trarei alguma coisa para comermos.

Pegou suas flechas e o arco que ficavam metidos na parede de palha e saiu. A mulher não demorou nem um minuto; aproveitando-se da ausência do marido, foi até o resto da onça, com as mãos tirou um pedaço de carne, assou e comeu.

Depois de provar a carne, ela sentiu vontade de comer mais. Pegou uma faca, voltou ao lugar da carcaça, tirou um pedaço maior e comeu novamente.

Horas depois o marido chegou trazendo um *iñabu-tona*¹³⁶.

– Veja, mulher, trouxe nossa janta.

Ela respondeu:

– Ah, marido, estou com muita dor na barriga. Tomei um *xibé* com pimenta e estou cheia. Asse o *iñabu* para você, pois eu não quero.

O marido, sem desconfiar de nada, assou o *iñabu* e comeu sozinho.

No outro dia, ansiosa para comer carne de onça mais uma vez, a mulher disse:

– Marido, hoje sou eu que irei caçar.

– Você irá caçar? – estranhou ele. Você nunca caçou, o que a faz pensar que irá trazer comida?

A mulher insistiu e por isso ele deixou.

– Vai, mas volta logo.

Ela não perdeu tempo. Saiu e, com o comportamento claro de quem está possuído por um estranho desejo, entrou na floresta e tratou de procurar uma onça para caçar.

Depois de horas de busca, finalmente encontrou uma onça. Tanto lutou que conseguiu matá-la.

Ali mesmo ela tirou um bom pedaço de carne e, como não havia fogo para assá-la, comeu crua.

Satisfeita, a mulher procurou caçar outros animais para levar ao marido. Ao voltar trouxe pássaros, tatus e veados. O marido não podia acreditar.

– Mas como você fez isso? Eu, que sou caçador experiente, não consigo tanta comida.

¹³⁶ Certa ave galinácea.

A mulher manteve-se calada, guardando consigo o segredo de seu sucesso.

Agradecido, o homem fez fogo enquanto ela preparava a comida.

No outro dia, antes de o marido acordar, ela saiu com uma grande vontade de caçar onça. Ao aproximar-se da mata, sentiu uma transformação no seu corpo: suas unhas começaram a crescer e aos poucos ela se transformou num terrível animal comedor de onças. Mas foi só. Ao chegar em casa, já havia voltado à sua forma normal.

Desde então, foi assim. O marido já não caçava mais, deixava tudo por conta da mulher. Ela, como sempre, depois que entrava na floresta se transformava em animal e passava a caçar onça.

Até que um dia ela saiu para caçar e não mais retornou. Havia se transformado definitivamente num ser com cabeça de onça e corpo de mulher. Muitos a viam nos *yparapés* à procura de caça, principalmente de onças. Sempre que as pessoas faziam perguntas sobre sua mulher, o marido sentia muita vergonha. Finalmente, decidiu viajar para outra aldeia.

Enquanto isso, ela ficava cada vez mais selvagem e perdia definitivamente a razão. Certa vez, ao atravessar um *ygarapé* próximo a um *aningal*¹³⁷, uma *çukuriju*¹³⁸ a atacou. Mas ela, com seus dentes e unhas afiadas, arrastou a *çukuriju* até a beirada e a comeu.

Desse dia em diante a mulher-onça passou a caçar tanto onças quanto *çukurijus*. E assim, como tomava o aspecto do animal que comia, ela passou a viver tanto na terra quanto na água. Sua aparência ficou não só de onça e gente como também adquiriu uma cauda comprida com pintas de *çukuriju*.

As pessoas sempre as observavam e ninguém fugia dela. Um dia um *malyli* avisou:

– Tomem cuidado, se ela comer algum ser humano, passará a devorar gente, pois é assim que ela se alimenta.

Na situação em que ela estava, bastou o *malyli* falar uma vez que o povo passou a temê-la, e nunca mais ninguém ousou se aproximar dela nem morar nas cercanias.

– Graças a *Monãg*¹³⁹ – dizem os *malyli*. – Já pensou se *Yaguarãboia* resolve comer carne humana? Seria o fim para os habitantes do rio Abacaxis, pois, além de sua aparência monstruosa, ela tem uma força descomunal.

13) O fantasma da casa abandonada, *Yaguarê Yamã*. *Puratig, o remo sagrado*, 2001, pp. 38-41.

¹³⁷ Muitas aningas. A aningua é uma planta aquática.

¹³⁸ Sucuri enorme.

¹³⁹ Deus do bem pra a etnia Maraguá.

Certo dia, Watiamã-weipy't¹⁴⁰ pegou seu facão afiado, latinhas de colher seringa, colocou na cintura a *kisé*¹⁴¹, enrolou alguns cigarros de *tawary*¹⁴², calçou o chinelo de couro e foi para a mata tirar *balata*¹⁴³.

Andou, andou, andou... Passou o dia fazendo picadas até chegar à cabeceira do rio Andirá, que fica no alto de um matagal que dá numa região repleta de seringueiras, onde parou para descansar. O dia já escurecia quando avistou um casarão abandonado, ao lado de uma ribeira, invadido por cipós e *limão'ranas*¹⁴⁴, desses que servem para os aventureiros passar a noite.

Aproximou-se do casarão e pensou: “É aqui mesmo. O barracão é muito grande e parece que não tem ninguém para me fazer companhia, mas eu sou corajoso”.

– Ó de casa! – chamou, enquanto entrava meio desconfiado pela varanda.

Não houve resposta. Somente o choramingar desconsolado do *karaxué*¹⁴⁵ pousado no abieiro e o canto rouco do *bacurau*¹⁴⁶ rezando no terreiro.

“Será que é assobrado esse casebre, ou o *Ahiag*¹⁴⁷ viajou por esses tempos? Mas vou ficar aqui mesmo e não tem conversa.”

Pendurou sua rede num do quartos, guardou seus bagulhos no canto da casa, colocou o facão embaixo da rede e se deitou.

Logo depois, quando já estava quase dormindo, com os olhos pesados prestes a fechar, ouviu um barulho no jirau de juçara, que ficava na cumeeira da casa. De lá, desceu uma voz:

– Eu caio?

Watiamã arrepiou-se todo, mas, dominando o medo que começava a tomar conta dele, causado pela voz seca e estridente, respondeu:

– Cai.

Ao lado de sua rede, caiu uma perna: *plof!*

– Eu caio? – a voz voltou a perguntar lá de cima.

– Cai.

E outra perna caiu ao lado da primeira, rente à rede.

¹⁴⁰ Herói cujo nome significa Formigão alegre.

¹⁴¹ Faca.

¹⁴² Fibra têxtil da árvore que tem essa mesma designação.

¹⁴³ Borracha.

¹⁴⁴ Limão falso, arbusto com espinhos.

¹⁴⁵ Sabiá.

¹⁴⁶ Pequeno pássaro noturno de cor cinza.

¹⁴⁷ Designação de um certo tipo de demônio. (O g tem til.)

– Eu caio? – a voz perguntou novamente.

– Cai.

E caiu um braço: *hepei!*

– Eu caio?

– Cai.

E caiu outro braço.

Passado algum tempo... pela quinta vez, a voz tornou a perguntar:

– Eu caio?

Watiamã, que já estava irritado com tanta pergunta, respondeu:

– Cai logo tudo de uma vez!

E caiu do girau o resto do corpo, e a cabeça, que despencou e rolou por cima de Watiamã e foi parar no chão: *boou!*

Watiamã olhou para o lado e viu os pedaços se juntando e formando um imenso homem, de quase três metros, bem à sua frente.

Ele se assustou e levantou da rede, enquanto pegava o facão. E ficou esperando o bicho reagir. Mas o bicho recuou de costas e disse:

– Fique em paz, índio, porque você foi um dos poucos homens que tiveram a coragem de dormir aqui, o primeiro que não correu e o único que me afrontou. Agora, não tenha medo, que eu já me vou.

Saiu para o meio do terreiro e desapareceu na escuridão do seringal que cercava o casarão abandonado.

Mais uma vez, Watiamã demonstrou ser um grande herói, ao enfrentar um assustador fantasma, enviado da legião de espíritos maus, chamado Ahiag. Colocou o facão embaixo da rede, coçou o calcanhar, espreguiçou-se, deu um grande bocejo e voltou a deitar tranquilo na rede. Dormiu um sono sossegado, sem receio de que um fantasma voltasse a incomodá-lo naquela noite enluarada, momento em que Yurupari põe à prova a coragem dos grandes heróis que dizem ser capazes das mais grandiosas façanhas na misteriosa e fechada selva amazônica.

14) Sobre a origem do mundo. Yaguarê Yamã, do livro *Puratig, o remo sagrado*. São Paulo, Peirópolis, 2001, pp. 10-13.

Há muito, muito tempo o mundo não existia. Nada ainda havia sido criado. Somente dois Espíritos Criadores viviam no infinito: Tupana e Yurupary.

Tupana criou A'at, o Sol, e Yurupary criou Waty, a Lua. Eles passaram a existir.

Um dominava o dia e o outro, a noite, e eles nunca se encontravam. Por isso, Tupana e Yurupary tiveram a ideia de criar um ser que ficasse entre A'at e Waty, entre o Sol e a Lua. Assim, surgiu a Cobra-Grande Mói Wató Magkarú Sése, uma grande serpente fêmea.

A'at e Waty logo se apaixonaram por ela. Mas a Cobra-Grande não se decidia. Quando chegava a noite, ela se deitava coma Lua e a amava. Quando despontava a primeira claridade da manhã, ela deixava a Lua dormindo e ia se deitar com o Sol. E nenhum dos dois desconfiava da traição e da deslealdade da Cobra-Grande.

Um dia, porém, a Cobra-Grande ficou grávida, e não sabia quem era o pai. Por isso ela contou aos seus dois amantes, que, ao saberem do fato, ficaram com tanta raiva da Cobra-Grande que a deixaram sozinha e foram embora parta o alto.

O tempo passou e Mói Wató Magkarú Sése deu à luz seu primeiro filho. Seu corpo era a terra e seus cabelos se transformaram em árvores, flores, capins – em tudo o que nasce e cresce na Terra.

O mundo que havia se formado do corpo do filho da Cobra-Grande era perfeito, um verdadeiro paraíso, cheio de belezas naturais. Por isso, Tupana e Yurupary ficaram contentes com sua criação.

Mas a Cobra-Grande continuou procriando e originou, assim, todos os tipos de cobras más.

Tupana não gostou nem um pouco do comportamento da Cobra-Grande. Então, levou esse primeiro mundo criado para o céu.

Aqueles que ficaram – os seres encantados Sucurijus, Jiboias, Surucucus e Botos – não tinham lugar para morar e por isso resolveram criar um mundo para eles. E, como estavam com raiva, criaram um segundo mundo do corpo de Mói Wató Magkarú Sése, sua própria mãe Cobra-grande, culpada por Tupana ter-lhes tirado o mundo perfeito.

Porém, para criar o mundo, eles precisavam colocar o corpo de sua mãe Cobra-Grande com a face virada para o alto, onde ficavam A'at e Waty. Desse jeito, eles nunca iriam morrer. Mas, como Mói Wató Magkarú Sése estava com raiva por seus filhos estarem criando o mundo do seu corpo, virou-se de bruços, ficou com a face voltada para baixo e disse:

– Vocês me fizeram terra, está bem! Mas eu os chamarei sempre para mim. Esse será o preço que vocês pagarão por terem me transformado em mundo.

É por essa razão que todos os seres morrem, até mesmo os seres humanos: a mãe Cobra-Grande, transformada em terra, está sempre nos chamando e dela não podemos escapar.

O mundo criado do corpo de Mói Wató Magkarú Sése não foi perfeito como o primeiro, pois ela estava com raiva e contrariada por se tornar terra. É por isso que no mundo atual crescem espinhos, tiriricas, urtigas e tudo o que há de ruim na natureza.

15) Maracanã, Daniel Munduruku. *Meu vô Apolinário*, 2009, pp. 13-19.

Maracanã é o nome de um pássaro muito bonito que canta belas melodias ao amanhecer e ao pôr do sol. Também é o nome de um povo indígena que foi dizimado ao longo da história e que não deixou quase nenhum vestígio de sua passagem pelo planeta. O que sabemos sobre ele faz parte da memória de alguns povos vizinhos que contam sua saga e seu sofrimento. No lugar da aldeia do povo Maracanã, foi erguida uma cidade com esse mesmo nome. Nossa aldeia ficava nesse município e se chamava Terra Alta, por causa de sua localização geográfica. Lá eu passei os melhores anos de minha vida, mas também aconteciam coisas difíceis de acreditar. Lembro uma vez que a gente se perdeu no meio da mata. Eu e meus companheiros estávamos brincando juntos em um lugar de onde dava para ver as mulheres trabalhando no roçado. Tawé, que estava um pouco mais dentro da mata, nos chamou para ver um rastro diferente que ele havia encontrado. Eram pegadas de um animal que nunca tínhamos visto antes. Parecia um pé humano, porém pequeno e com sete dedos. No chão havia pegadas para todos os lados, por isso era impossível saber para onde teria ido a “coisa”. Ficamos enfeitiçados por aquilo e fomos seguindo um grupo de pegadas que ia mata adentro. Sentíamos medo, mas um incentivava o outro a continuar atrás do bicho. E lá fomos nós: andamos, andamos, andamos e as pegadas iam ficando mais fundas; deduzimos que estávamos próximos de descobrir que “coisa” era aquela.

O tempo passou bem rapidinho à medida que entrávamos na mata. Escurecia, e nossa única preocupação era poder ver de perto o bicho de pegada diferente. Se tivéssemos sorte, poderíamos agarrá-lo e levá-lo para a aldeia.

Só nos demos conta que estávamos nos afastando demais das mulheres quando ouvimos o pio da coruja anunciando a noite que chegava. Isso parece que nos despertou. Koru choramingou. Segurei a mão dele, mas não paramos de seguir as pegadas. Quanto mais andávamos, mas sentíamos estar próximos. De repente, ouvimos uma risada forte e estranha. Não era uma risada humana. Paramos para ouvir melhor. Tudo era silêncio. Ficamos conversando, a fim de decidir o que fazer. Todos sabíamos que estávamos perdidos. Não tínhamos deixado nenhum sinal e, estranhamente, as pegadas haviam desaparecido. Não víamos mais nada à nossa frente nem atrás.

Arô começou a chorar. Nós o acalmamos. Paramos sob uma grande árvore. Não adiantaria nada querer voltar ou procurar o caminho que nos levasse de volta. Estávamos perdidos mesmo, e somente pela manhã poderíamos retornar ou aguardar os adultos chegarem.

No silêncio da noite podíamos ouvir todos os tipos de barulho da floresta: lá longe, o rosnar da onça pintada; mais perto, víamos o olho brilhante da coruja; vez por outra sentíamos o voar de aves inquietas com nossa presença. O medo nos acompanhava. Andei um pouquinho ao redor da árvore que nos hospedava e encontrei uma planta que meu pai dizia ser mágica, pois tornava invisível aquele que a passasse em seu corpo, bem como anulava seu cheiro. Com isso, afastamos os animais.

Peguei a planta e, com uma pedra, soquei-a até ficar pastosa. Cuspi nela e a esfreguei no corpo de cada um dos amigos que estavam comigo: Tawé, Koru, Arô, Kaxi, Kabá, Tonhô. Fizemos uma pequena cobertura com palha de tucum para nos proteger da chuva que ameaçava cair. Então, mascamos um pouco de erva de dormir e nos juntamos uns aos outros para nos aquecer.

Acordamos antes do sol graças aos gritos que ouvimos ao longe. Eram os adultos que estavam nos procurando. Levantamos bem rápido. Tawé subiu na árvore para balançá-la a fim de fazer os adultos notarem nossa presença. Ele balançava a árvore e nós gritávamos. Depois fizemos silêncio. O grito que ouvimos em seguida nos deu a impressão de que os adultos estavam se afastando.

Resolvemos tomar a direção do sol quando nasce. Ela nos levaria até o grande rio Tapajós. Sabíamos que quando nos perdêssemos deveríamos procurar um igarapé: ele nos levaria para um grande rio e seria mais fácil nos localizar. Assim fizemos. Em pouco tempo encontramos o igarapé e seguimos o rio. Quando já havíamos andado bastante, ouvimos novos gritos à nossa frente. Eram os guerreiros que estavam chegando. Gritamos de volta e logo eles nos alcançaram. Quando viram que estava tudo bem conosco, nos abraçaram e fizeram grande festa, elogiando-nos coragem e esperteza em vencer os espíritos da noite; aproveitaram também para nos dar uma bronca por termos nos distanciado de nossas mães.

De noite, o velho pajé da aldeia nos disse que tivemos muita sorte; segundo ele, quem havia nos desorientado com suas pegadas mágicas fora o curupira, o espírito que anda para trás. Ele engana os desavisados, chamando-os para a floresta para deixá-los a mercê dos espíritos que se alimentam à noite. E ainda fica rindo de sua traquinagem.



Contactos:

Universidade de Évora

Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581