



**Da voz às páginas dos livros didáticos:
Uma breve análise das narrativas orais indígenas na coleção *Universos***

Por Flávia Cristina Bandeca Biazetto¹ (Brazil)

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar de maneira descritiva e interpretativa como a coleção didática de Língua Portuguesa *Universos* (Ramos; Takeuchi, 2012), aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Brasil, nos anos de 2014 e 2017, apresenta para seus leitores as narrativas tradicionais indígenas. O enfoque é na abordagem didática para questões estéticas e culturais das tradições orais, como uma possibilidade de veiculação, dentro do espaço escolar, de representações da diversidade literária e da étnica presentes no território brasileiro.

Palavras-chave: *Narrativas orais. Literatura indígena. Livro didático*

A proposta deste artigo é expor alguns dados parciais obtidos em nossa tese de doutorado, dando destaque a maneira como as narrativas orais indígenas são apresentadas nos livros didáticos distribuídos no território brasileiro. Optamos aqui em fazer um recorte no qual focalizamos em dados relativos à presença da tradição oral indígena na coleção *Universos* (Ed. SM), a qual foi distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em suas duas últimas avaliações, 2014 e 2017.

Para o desenvolvimento desta pesquisa vale pontuar que conceituamos os livros didáticos como gêneros do discurso, segundo uma perspectiva bakhtiniana, e não como simples antologias literárias. Tendo isso em vista, podemos considerá-los

¹ Flávia Cristina Bandeca Biazetto é mestre e doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo e com pesquisada financiada pela Comissão Nacional de Conselho Científico e Tecnológico (CNPq).



(...) historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus temas (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), formas de composição para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do Ministério) e um estilo didático próprio. (BUNZEN, 2008, p 13).

Ora, estamos diante de um produto cultural que apresenta uma finalidade comunicativa didática – a ponto de suas unidades reproduzirem a estrutura de uma aula – e um registro de tendências metodológicas de um tempo histórico. Tendo isso em vista, vale retomar dois aspectos da história da educação brasileira que incidem na atual configuração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

- a) Em 1985, o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF) de é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que objetiva a aquisição e distribuição de livros didáticos.
- b) A aprovação da lei 10639 em 2003 e sua alteração pelo decreto 11645/08 que versam sobre a obrigatoriedade de ensino de conteúdos referentes à cultura e história de afro-brasileiros e indígenas, sobretudo, no âmbito das Artes, Literatura e História.

Os fatos históricos mencionados nos são relevantes na medida em que a criação do PNLD está associada a uma postura nova, naquele momento, em relação a materiais didáticos, a qual pretende ser universalizante e não mais assistencialista, garantindo aos alunos acesso a um material didático com qualidade. Para isso, ao longo dos anos o programa propôs critérios de avaliação dos materiais adquiridos pelo governo que foram reelaborados com o intuito de sanar os problemas verificados, tais como: erros conceituais; desconhecimento de avanços teóricos, predomínio de exercícios mecânicos, uso inadequado da escrita e ilustrações, estereótipos de raça, gênero, idade, classe social e/ou religião, omissão ou ausência e dados sobre os autores, edição, fontes, inadequação de tipo de papel e encadernação.



Já o decreto 11645 e seu precursor, lei 10639, são mencionados diretamente entre os critérios de exclusão das obras no processo de avaliação do PNLD 2014. Sobre tal aparato legal, podemos pensar que estamos diante de uma mudança paradigmática proposta pelas leis supracitadas. Diretamente, ela propõe uma revisão ampla no âmbito das identidades e do imaginário que são construídos na escola, tendo como um de seus pilares as representações divulgadas na construção de uma história nacional, composta pela participação de diferentes grupos étnicos. Indiretamente, ela insere novos elementos que podem desestabilizar o cânone literário escolar com produções diversas pertencentes tanto a tradição literária escrita quanto a oral.

Reconhecemos o papel do objeto, livro didático, escolhido para possibilitar eixos norteadores do trabalho em sala de aula, e também para retratar as diretrizes curriculares de cada disciplina em diferentes épocas. Temos claro, também, que se trata de um objeto limitado para dar parâmetros de qualidade educacional, visto que os encaminhamentos dados pelas propostas pedagógicas de um material didático dependem das mediações e das relações estabelecidas pelo educador. Vale esclarecer que tendo em vista o trabalho com as narrativas orais, temos a convicção de que a apreciação estética de tais textos necessita de uma ampliação de repertórios culturais e de referenciais de organização social distintos dos de matriz ocidental. Caso contrário, corre-se o risco de ocultar a elaboração artística por conta da adoção de critérios etnocêntricos.

Na coleção aqui analisada, *Universos*, dentro do contexto histórico em que há uma exigência legal no território brasileiro de apresentação das literaturas africanas, afro-brasileira e indígenas, encontramos nos quatro volumes que são distribuídos para as escolas de Ensino Fundamental 2², somente um texto de origem indígena. Trata-se de uma lenda do Amazonas, intitulada “Bahíra, o pajé que roubou o fogo”, recontada pela escritora Flávia Savary, publicada no material do primeiro ano deste ciclo educacional. Isso posto, podemos induzir que a exigência legal cria um vetor que obriga a presença das narrativas étnicas nas escolas, mas essas não estão presentes de forma equilibrada por todos os anos escolares e nem representadas por seus grupos étnicos originários.

² O ensino básico brasileiro se estrutura em ciclos: Fundamental 1 – constituído por 5 anos e atende crianças de 6 a 10 anos-; Fundamental 2 – constituído por 4 anos e atende crianças de 11 a 14 anos - e Ensino Médio – constituído por 3 anos e atende jovens de 15 a 17 anos.



Enfocando o trabalho de interpretação textual com a narrativa oral indígena supracitada, há a proposta de 13 exercícios, que podem ser divididos em três blocos: 1. Estudo do léxico utilizado no desenvolvimento do texto; 2. Verificação de leitura e 3. Estudo do gênero lenda. Ao iluminar o último conjunto de atividades, temos três questões:

- a. Apresenta um texto que define as lendas indígenas como “histórias fantásticas, cheia de mistério sobrenatural, ligadas à feitiçaria e à magia. Nas nações indígenas, essas histórias são muito importantes, possuem o poder de doutrinar os índios jovens e arredios” (Machado, Online *apud* Ramos; Takeuchi, p. 19, 2012). Após tal definição, é proposto que os alunos identifiquem elementos sobrenaturais e de ensinamento no texto reproduzido.
- b. Identificação do tempo narrativo como indeterminado, criando uma associação com a transmissão oral
- c. Identificação da estrutura narrativa.

4

Observamos na primeira questão uma tentativa de definição de lendas que nos remete às ideias reducionistas e racistas do papel das narrativas tradicionais e a cosmovisão dos povos indígenas, reproduzindo vocábulos da engrenagem colonial “doutrinar” e “jovens arredios”. Isso posto, deve-se ressaltar que narrativas e poemas tradicionais preservados pela oralidade expressam uma herança ancestral e uma visão holística dos tempos, dos espaços e história vivenciados pela comunidade.

A ignorância relativa às questões de estrutura social e cultural dos povos indígenas gera, indiretamente, um esvaziamento dos aspectos artísticos e culturais – sobretudo dos padrões mnemônicos e performáticos – e uma apreciação baseada em critérios da tradição escrita, o que tende a levar à folclorização das narrativas tradicionais.

Sob este ângulo, podemos ainda exemplificar a segunda questão, cujo enfoque é o tempo narrativo. Notamos uma análise textual eurocentrada, visto que a noção de tempo das sociedades tradicionais não é linear. Souza (ONLINE) explica que o tempo nas sociedades indígenas é dividido em 1. Presente anterior (distinto do conceito de passado); e 2. Presente atual. Ambos se encontram e se atualizam em um espaço privilegiado e sagrado, a memória. As diretrizes do trabalho de leitura simplificam a questão do tempo



nas sociedades de base oral à uma imprecisão temporal devido a uma transmissão geracional, mais uma vez reforçando padrões que tendem a inferiorizar as culturas tradicionais a partir de um viés do colonizador. Por fim, em uma tentativa de estruturar a narrativa, busca-se dividi-la em situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Por meio dessa breve descrição, notamos que a coleção aqui analisada propõe uma roteirização de leitura, majoritariamente, desatrelada à tradição oral. O enfoque dado à narrativa oral tende a cristalizá-la na medida em que ofusca ritos de sua tradição ainda presentes nas comunidades indígenas e apaga elementos não textuais que compõe a estética das produções de base não escrita.

É importante ressaltar que as chamadas “formas simples”, entre elas os mitos e lendas, definidas por Jolles, carregam questões complexas – como a noção de autoria e a cosmovisão de seus povos. Esses aspectos estão inter-relacionados e se condensam nas narrativas orais que carregam resquícios de outra lógica civilizacional, anterior à imposição da escrita, sobretudo a ocidental europeia.

5

Assim, na perspectiva Mc Luhaniana, da oralidade à escrita se opõem globalmente dois tipos de civilização. Em um universo de oralidade, o homem, diretamente ligado aos ciclos naturais, interioriza, sem conceituá-la, sua experiência da história; ele concebe o tempo segundo esquemas circulares, e o espaço (a despeito de seu enraizamento), como a dimensão de um nomadismo; as normas coletivas regem imperiosamente os seus comportamentos. Em compensação, o uso da escrita implica uma disjunção entre o pensamento e a ação, um nominalismo natural ligado ao enfraquecimento da linguagem como tal, a predominância de uma concepção linear do tempo e cumulativa do espaço, o individualismo, o racionalismo, a burocracia... (ZUMTHOR, 1997, 36)

Além de explicitar diferenças em comunidades escritas e orais, Zumthor (1997) aponta para um aspecto importante que ressoa na estrutura narrativa de base oral: a noção de tempo circular. Essa se materializa pela memória do narrador; ou seja, as experiências passadas herdadas pelas narrativas, não são somente memoradas ao serem narradas, elas são revividas e passam a ser também o presente daquela comunidade. Em *O eterno retorno do encontro* (KRENAK/ Cohn. org, 2015), Krenak



(2015) associa as narrativas tradicionais indígenas, preservadas pela memória de seus povos, a um território, no qual habita às tradições, por conseguinte, a herança ancestral. “...[O] fundamento da tradição, assim como o tempo de contato, não é um mandamento ou uma lei [a ser seguida, reportando] ao passado, ele é vivo, como é viva a cultura” (*Ibidem*, p.161).

Os pontos contrastantes entre a cultura oral e a escrita foram, também, objeto de estudo de Ong (1998) que destaca, nas sociedades primárias - aquelas que desconhecem a escrita ou a impressão gráfica -, a coletividade ganha destaque na estrutura social e no pensamento, tornando a comunicação oral a base das decisões que regem a comunidade e da transmissão de conhecimento geracional. Isso acarreta a presença e a interação direta entre os interlocutores, não só por meio do som das palavras, mas também pela situação de performance – o modo de transmissão tradicional da oralidade, marcado e modificado por todos os seus componentes de ritual e de linguagem verbal, gestual, sonora e cênica – conforme definido por Zumthor (1997).

Ong (1998) destaca mecanismos linguísticos e narrativos – repetições, reiteração, referências ao tempo e ao espaço mais próximo - que estruturam não só a linguagem, mas também o pensamento de culturas de oralidade primárias, facilitando a memorização, sobretudo daquilo que lhes é concreto e de conhecimento compartilhado com a comunidade.

Dentro dessa lógica civilizacional, as narrativas orais são herdadas dos ancestrais e sua autoria é coletiva, não sendo associada à produção de um único indivíduo, e sim de uma comunidade. De acordo com os estudos de Almeida e Queiróz (2004), as produções literárias na tradição oral são heranças dos antepassados, repassadas de forma ritualística entre as gerações; seus narradores são transmissores e aqueles que atualmente as recolhem e as transcrevem são tradutores. Ao desconsiderar tal questão no estudo do texto, há indiretamente, o apagamento dos processos de escuta, de transcrição e de escrita, pertinentes de serem explicitados na medida em que podem ser um recurso explicativo de como tais narrativas são recolhidas dentro da lógica escrita. Tais pontos podem ser interessantes de serem abordados no espaço escolar, pois permitem ilustrar e distinguir a coexistência de culturas distintas dentro de um território nacional.

6



Para pensar o ensino das narrativas orais, Munduruku (2010) nos sugere caminhos para além dos verificados nos materiais brasileiros analisados

Não é possível falar da literatura produzida por pessoas de tradição ágrafa sem antes apresentá-las, para que se entenda o grau de dificuldade que temos nas relações com sociedades que valorizam as letras como um dos principais meios de comunicação e expressão. Isso às vezes faz com que essas mesmas sociedades dediquem muito tempo à leitura e se esqueçam de fazer a leitura do tempo, rejeitando, assim, outras formas de leitura e escrita produzidas há muitos séculos por sociedades tradicionais. (MUNDURUKU, 2010, p 66).

A proposta de Munduruku (2010) nos parece pertinente, na medida em que possibilita desassociar as produções orais da imagem de fósseis culturais e aclaram sua vivacidade em tempos contemporâneos. As narrativas orais têm potencial, dentro de seus limites, de promover processos de humanização, ao apresentar aos seus leitores algumas referências para compreender a diversidade de valores que coexistem ainda hoje na sociedade brasileira e, assim, tornando possível o reconhecimento das diferentes contribuições sociais, almejada pela lei 11645/08.

Ao ocultar a complexidade dos povos agrafos, há, indiretamente, uma hierarquização entre a tradição oral e a escrita, conseqüentemente de suas produções literárias no espaço escolar. Isso se deve a falta de referências culturais apresentadas aos leitores de livro didático nas escolas, pelas quais não só é possível se aproximar de culturas que possuem valores de tempo, espaço e natureza mais holísticos que aquelas inseridas na lógica ocidental da grafia, mas também de outros padrões estéticos de narrativas, conforme descreveu Ong (1998) em seus estudos.

Zumthor (1997), para quem o universo da voz – no qual as narrativas e poemas orais se inserem - é tratado com preconceito e inferiorizado em relação à escrita, sendo inútil julgar a oralidade de modo negativo, realçando-lhe os traços que contrastam com a escritura. Oralidade não significa analfabetismo, o qual, despojado dos valores próprios da voz e de qualquer função social positiva, é percebido como uma lacuna (ZUMTHOR, 1997, p.27).

7



Sem menosprezar a hierarquização entre as culturas orais e escritas, devemos ponderar que o tratamento reduccionista das produções literárias não é exclusivo das obras da oralidade. Notamos que mesmo a abordagem de textos da tradição escrita tende a ofuscar a dimensão artística e salientar particularidades estruturais e de comunicação. Tal constatação é feita por base de nosso recorte analítico, mas se mostra em convergência com as de Zilberman (2009) acerca da escolarização da literatura de maneira ampla no ensino básico:

Até um certo período da história Ocidental o [leitor] era formado para literatura; hoje é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] em que se educa para ler, não para literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso. (ZILBERMAN, 2009, 18).

8

A similaridade nas formas de tratamento das diferentes produções literárias não surpreende, se pensarmos que todas elas estão submetidas ao mesmo conjunto de decretos e leis que balizam a educação brasileira. Nesse contexto, ao confeccionar seus materiais, os produtores de livros didáticos buscam conciliar as demandas das diretrizes educacionais do país, os interesses das editoras e o projeto autoral dos escritores de livros didáticos de Português.

Dentro dessa lógica, parece-nos que para valorizar as narrativas de base oral no âmbito escolar, são necessários direcionamentos que possam orientar os produtores de livros didáticos sobre a engenhosidade inerente às narrativas orais, em uma tentativa de corroborar tanto com a visibilidade dos repertórios da tradição oral que circulam na sociedade brasileira, quanto com as intencionalidades de ações afirmativas que impulsionam a presença de culturas de base não escrita nos espaços escolares.

As reflexões trazidas por este artigo buscaram mostrar que a exigência legal do decreto-lei 11645/08 indiretamente trouxe para o campo educacional as tensões existentes entre a tradição oral e a escrita no âmbito da literatura. Os resultados aqui expostos indicam lacunas no tratamento literário de narrativas de base oral nos livros

Publicación de la Maestría en
Literatura para niños. Res.
CONEAU n° 808/14.
Facultad de Humanidades y
Artes. UNR

Aquelarre. Revista
de Literatura
Infantil y Juvenil



ISSN 469-0414

didáticos do Ensino Fundamental 2. Assim, evidenciando novos desafios para os agentes do campo editorial e da educação.



Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. *Na captura da voz: As edições da narrativa oral no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.
- BRASIL, *Lei 11.645/2008*. Brasília: MEC, 2008
- BRASIL. *Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, 2003
- BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopez. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014*. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014 Língua Portuguesa: Ensino Fundamental anos finais*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BUNZEN, Clécio. *O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas*. In: Anais Do I Simpósio Sobre O Livro Didático De Língua Materna E Estrangeira I Silid. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.
- *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. (Dissertação de Mestrado) Campinas, São Paulo: 2005.
- JOLLES, André. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- KRENAK, Ailton/ Sérgio Cohn (org). *Encontros*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.
- MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: UK'A editorial, 2010.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra escrita*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- RAMOS, Rogério de Araújo; TAKEUCHI, Márcia. *Universos: língua portuguesa*. São Paulo: Edições SM, 2012.



SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. “Uma outra história, a escrita indígena no Brasil”.
[s.d.] Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoriaindigena/uma-outra-historia,-a-escrita-indigena-no-brasil>>.
(Acesso em: 5 de nov. 2016).

ZILBERMAN, Regina. *Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?* In: Revista Desenredo. V.5, n.1, Passo Fundo, RS, 2009., acesso em 10/ 02/2017

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

Sites Consultados:

<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>, acesso em 5/4/2017