




ETNOCONHECIMENTOS, LITERATURA E ARTE NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS INDÍGENAS

ETHNOKNOWLEDGE, LITERATURE AND ART IN THE LEARNING OF INDIGENOUS CHILDREN

Rosangela Célia Faustino  <https://orcid.org/0000-0002-0094-5528>
Universidade Estadual de Maringá
rcfaustino@uem.br

Danilo Mello Campassi  <https://orcid.org/0009-0009-1429-5106>
Universidade Estadual de Maringá
danilocampassi@gmail.com

Sophia Ferreira Gomes  <https://orcid.org/0009-0004-5496-163X>
Universidade Estadual de Maringá
profasophiagomes@gmail.com

DOI: [https:// 10.5281/zenodo.18338961](https://10.5281/zenodo.18338961)

Recebido em 26 de agosto de 2025

Aceito em 16 de setembro de 2025

Resumo: Ao compreendermos que a ciência é plural, passamos a entender que os pressupostos científicos conhecidos e utilizados, predominantemente, nas academias e escolas, não são únicos, embora prevaleçam devido ao nosso legado colonial eurocêntrico. Outras sociedades têm formas próprias de produzir e disseminar conhecimentos. No caso dos povos indígenas, os etnoconhecimentos são fundamentados na ancestralidade, nas experiências, observações e cosmologias nativas, conforme cientistas indígenas têm explicitado em suas obras. Neste texto, abordamos a relevância dos etnoconhecimentos, das literaturas e das artes indígenas no ensino e aprendizagem de crianças bilíngues, cabendo às políticas públicas educacionais promovê-las nas escolas interculturais indígenas.

Palavras-chave: Etnoconhecimentos; Povos Indígenas; Literatura; Artes.

Abstract: Recognizing the plurality of science allows us to understand that the scientific assumptions predominantly taught and upheld in academic and school contexts are not singular or absolute. Their dominance largely stems from our Eurocentric colonial legacy. Other societies possess their own ways of producing and sharing knowledge. Among Indigenous peoples, ethnoknowledge is rooted in ancestry, lived experience, careful observation, and native cosmologies, as articulated by Indigenous scholars. In this work, we explore the significance of ethnoknowledge, Indigenous literature, and Indigenous arts in the educational journeys of bilingual children. It is the responsibility of public education policies to actively foster and integrate these elements within intercultural Indigenous schools.

Keywords: Ethnoknowledge; Indigenous Peoples; Literature; Arts.

Introdução

A presença dos povos ancestrais no território que passou a ser chamado de Brasil, de acordo com estudos arqueológicos (Mota, 2012, p. 18), data de 12.000 a 3.000 anos antes do presente. Dessa forma, os povos indígenas, no decorrer de todos esses séculos, produziram e disseminaram inúmeros conhecimentos, as ciências indígenas, etnoconhecimentos, ou conhecimentos tradicionais, provenientes de suas amplas experiências. Conforme Miranda (2009), etnoconhecimento se refere aos “conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades locais de etnias específicas”.

Os conhecimentos tradicionais são produzidos nas práticas sociais de trabalho, no manejo ecológico do território e na organização da vida comunitária em geral. São aprendidos por meio da observação, da participação e da imitação/reprodução pelos jovens e crianças pertencentes aos diferentes grupos étnicos. Além das experiências práticas compartilhadas e experienciadas, há os inúmeros ensinamentos e as narrativas tradicionais que são transmitidas na oralidade, de geração para geração pelos mais velhos, experientes e sábios. Essas formas próprias de ensinar e aprender são desenvolvidas independentemente de um sistema educacional formal (Fernandes, 1975; Meliá, 1979; Santos, 1975). Por serem intrinsecamente articulados à reprodução da vida e da humanidade, “são conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação” (Miranda, 2009, p. 2).

Entre os povos originários, os conhecimentos tradicionais garantiram a sobrevivência de centenas de grupos étnicos, no enfrentamento ao genocídio, à expropriação dos territórios, ao roubo, à exploração e à escravização empreendida pelos colonizadores europeus e seus descendentes, nesse território.

Os conhecimentos tradicionais, articulados à realidade vivida, tem um grande valor comunitário que envolve diferentes espaços e dimensões que alcançam, desde a produção de alimentos, moradias, deslocamentos grupais, tratamento e cura de doenças até as explicações cósmicas, a política, as artes e os códigos éticos e morais dos diferentes povos.

Esteticamente, esses conhecimentos se expressam por diferentes meios, pois “desde épocas mais antigas, os povos cantavam, dançavam e produziam pinturas, gravações e esculturas” (BRASIL, 1998, p. 286). As artes indígenas de cada povo são construídas “[...] a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas [...]” (BRASIL, 1998, p. 287).

Conforme Meliá (1979, p. 14), na educação tradicional indígena são destacadas três etapas principais. A primeira etapa ocorre na infância com a socialização que assimila a cultura e o indivíduo dentro das normas da cultura; a segunda etapa é chamada de ritualização, o indivíduo participa de uma ordem simbólica e religiosa de seus valores culturais; por fim, a terceira etapa é a historização, na qual as pessoas assumem funções suas, próprias, dentro da comunidade, pois já sabem, já têm experiência, já aprenderam e já assimilaram conhecimentos que permitem à pessoa assumir funções tais como: ser liderança, ser caçador, ser religioso.

Com a invasão europeia, os processos próprios de conhecimentos indígenas foram impactados e os povos ancestrais foram submetidos às religiões eurocêntricas, ao trabalho alienado, às violências, aos aldeamentos, à catequese e à escolarização ocidental.

Porém, os indígenas enfrentaram a expropriação e o colonialismo com resistências organizadas e inúmeras formas de lutas. Assim, conseguiram manter tradições e centenas de línguas indígenas, por meio das quais transmitem suas ciências e

ancestralidades. Por séculos, os povos indígenas demandaram a garantia de seus direitos fundamentais e, na área da educação, conquistaram o direito ao bilinguismo (BRASIL, 1988) e à interculturalidade (Faustino, 2006).

Uma das formas de transmissão dos conhecimentos indígenas, via a escola, tem sido a literatura e a arte, que contribuem com os processos de ensino e aprendizagem promovendo o desenvolvimento de diferentes linguagens que fortalecem as identidades étnicas. A literatura indígena, escrita, tem se constituído como instrumento de valorização do conjunto dos saberes e práticas coletivas oriundas de seus etnoconhecimentos.

A literatura e a arte produzidas por autores indígenas também se afirmam como caminhos de resistência com a circulação dos etnoconhecimentos. Como destaca Cristine Takuá (2018), a compreensão indígena do mundo parte do reconhecimento de que “tudo está interligado em um organismo vivo”, e que a natureza é quem orienta a vida ao revelar sinais e ensinamentos que constituem a base do *Teko Porã*, o bem viver (Takuá, 2018, p. 6). Assim, quando inserida no espaço escolar, a literatura indígena apresenta narrativas ancestrais, reafirma epistemologias próprias, fortalecendo a construção de modos de pensar e de aprender herdados da ancestralidade. Dessa forma, os textos de autoria indígena ampliam significativamente a formação cultural e étnica dos estudantes indígenas ao integrar línguas, memórias e experiências socioculturais, reafirmando o papel da escola intercultural na produção e na valorização dos saberes.

As narrativas ancestrais são potentes fontes de conhecimento e ampliam seu alcance ao se fazerem presentes na literatura escrita por escritores e escritoras indígenas. O presente texto se origina de pesquisa bibliográfica e documental. Fundamentada em um referencial decolonial (Quijano, 2005), dialoga com filosofias indígenas (Krenak, 2019) e produções de autores e escritores indígenas como Jaime Diakara e Eliane Potiguara.

Abordamos a relevância dos etnoconhecimentos, das literaturas e das artes indígenas para o ensino e aprendizagem de crianças bilíngues, uma vez que a política educacional atual garante os processos próprios de aprendizagem e a interculturalidade.

1. Etnoconhecimentos, Literatura e Artes na Educação Escolar Intercultural Bilingue Indígena.

Há uma importante tradição de estudos sobre a educação, na sociologia e na antropologia brasileiras, que teve início nas notas de aula de Florestan Fernandes, elaboradas nos anos de 1950, intituladas *Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá* (Fernandes, 1975). Na obra, o autor discute a educação indígena e a educação escolar indígena, analisando suas funções e diferenças.

Esta foi a primeira pesquisa que se contrapôs aos estudos evolucionistas, para os quais a educação tradicional indígena seria rudimentar e simples, apresentando barreiras e limitações à criatividade uma vez que aniquilava a pessoa como indivíduo frente ao grupo. Fernandes (1975) refutou a abordagem positivista predominante no período, afirmando que a educação tradicional indígena expressa um extremo talento pois, a habilidade em manter a ancestralidade ao longo do tempo, com as inúmeras alterações ocorridas nas condições de vida dos povos indígenas, exige muita capacidade criadora.

Segundo o autor, o que é mais relevante ao se analisar a educação tradicional indígena é buscar compreender e explicitar quais são as exigências da situação em que os povos se encontram, os diferentes espaços e, em que medida elas são atendidas pelos

comportamentos e ações colocadas em prática no grupo para enfrentar as demandas da realidade vivida.

Este estudo evidenciou que a educação tradicional indígena tem como objetivo principal preparar a pessoa para viver em comunidade, de forma coletiva, sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa (indivíduo) e de ser útil à coletividade como um todo. Para tanto, os principais objetivos da educação tradicional indígena são preparar e orientar o indivíduo para “fazer” coisas relevantes, contribuir com a produção da vida em grupo, e para “ser” homem ou mulher, segundo os princípios indígenas de pessoa humana.

Fernandes (1975) afirmou que é equivocado separar esse tipo de educação tradicional ancestral da educação institucionalizada nos moldes ocidentais, que se ministrava nas escolas da sociedade envolvente, como se estivessemos diante de mundos inconciliáveis e antagônicos. O que justifica o posicionamento do autor é o fato de que, além do propósito fundamental comum, de converter o indivíduo em ser social – ideal da escola pública ocidental –, devia ser claro o premente incentivo à formação de aptidões orientadas no mesmo sentido. Fernandes (1975) declarou que as sociedades humanas procuram orientar a personalidade dos seus membros utilizando a educação como uma técnica social de formação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos.

Analisando a educação indígena Tupinambá, Fernandes (1975, p. 42) extraiu os seguintes princípios: o sentido comunitário da educação, uma vez que os conhecimentos indígenas produzidos são acessíveis a todos (de acordo com a organização social que atribui funções sociais aos adultos, jovens, crianças...sendo os saberes compartilhados de forma ampla); a ausência de fragmentação, ou seja, não há tendências apreciáveis à especialização, o conhecimento é um todo que envolve os diferentes domínios da vida cultural, ambiental, política e religiosa. Dessa forma, há acesso igualitário de participação na cultura, ou seja: pratica-se o princípio da igualdade, não havendo exclusão social, cultural ou econômica.

Estes elementos associados ao próprio nível sociocultural das tecnologias e ciências indígenas permitem que a produção e transmissão da cultura se faça por meio de práticas cotidianas, por vivências, por contatos pessoais e diretos, sem recorrer a técnicas de educação sistemática e à criação de situações sociais, que são comuns à pedagogia.

Segundo Fernandes (1975), na educação tradicional indígena, todos os adultos são educadores e todas as crianças e jovens são aprendizes. Todos têm a responsabilidade de aprender para acumular uma ampla bagagem de conhecimentos, participando ativamente das ações comunitárias, educando a capacidade de agir e a memória, para armazenar experiências e ensinamentos perpetuados na oralidade.

Segundo Fernandes (1975, p. 52), a educação tradicional indígena envolve aptidões complexas [...], que exigem profunda educação das emoções, dos sentimentos e da vontade, a ponto de fomentar o sacrifício permanente de disposições egoístas e individualistas. Assim, a educação tradicional para os povos originários é uma educação permanente. Somente os(as) velhos(as) experientes podem considerar-se sábios(as), portadores(as) de conhecimentos amplos, profundos e completos sobre todas as questões que envolvem a vida daquela comunidade indígena. Os(as) sábios(as) possuem requisitos para participar de todas as atividades capazes de revitalizar os conhecimentos ancestrais, os etnoconhecimentos.

No mesmo sentido, os clássicos estudos de Meliá (1979) e Santos (1975) mostram que a educação tradicional indígena está em consonância com a realidade de cada povo, de acordo com as necessidades da vida e é aprendida de forma prática,

coletiva, com todos da comunidade. Nas famílias extensas e nas comunidades, de forma geral, todos estão atentos e se interessam pelos cuidados das crianças. Nesse processo educacional comunitário, a cultura está atuando sobre a formação da criança que, nos espaços das práticas sociais comunitárias, é educada de acordo com as tradições culturais de sua etnia.

Nesse processo educativo, além das práticas sociais vivenciadas diariamente com o seu grupo familiar extenso, as crianças escutam histórias, observam, praticam e participam das atividades culturais e artísticas de suas comunidades.

A própria concepção de infância indígena é diferente das concepções ocidentais. A criança é um sujeito que aprende e ensina, que produz conhecimentos. Segundo Krenak, em exposição de 1999:

Há mestres de saberes ancestrais, como os avós, e mestres de saberes ligados ao embrião da humanidade, as crianças, aquelas que nascem mais para ensinar do que para aprender. Por isso, perguntar para uma criança o que ela quer ser quando crescer é uma ofensa. Como se ela fosse receber um crachá de 'ser' só quando adulto. Isso é apagar o que ela já é. (KRENAK, 1999, p.3)

Além das práticas e narrativas orais das quais as crianças indígenas sempre participaram, mais recentemente, narrativas, etnoconhecimentos, filosofias, concepções políticas e outras ciências indígenas passaram a ser amplamente publicadas por intelectuais, escritores(as) indígenas e podem ser utilizadas na educação escolar.

A relevância dos etnoconhecimentos expressa nas produções literárias escritas, nas artes e em outras áreas, podem atuar para além dos conteúdos, tornando-se fundamentos pedagógicos e epistemológicos para o ensino das ciências no contexto da educação escolar indígena e não-indígena, contribuindo para o enfrentamento dos cânones eurocêtricos.

A produção literária dos povos originários são manifestações estéticas que expressam modos próprios de compreender e significar o mundo. Quando a escola incorpora essas produções indígenas em suas práticas pedagógicas pode transformar-se e em um espaço de circulação de diferentes epistemologias, capazes de enfrentar paradigmas coloniais ainda predominantes no currículo. Nessa perspectiva, Ramos (2012) afirma que os saberes tradicionais constituem sistemas complexos de conhecimento, que são intrinsecamente vinculados às práticas sociais e à territorialidade. A autora ressalta que “as tradições indígenas milenares não caducam” (Ramos, 2012, p. 20), ressaltando sua vitalidade e continuidade histórica. Assim, literatura, arte e etnoconhecimento articulam-se como eixos fundamentais para o fortalecimento da educação intercultural indígena, contribuindo para a reafirmação identitária e para a autonomia dos povos indígenas na produção, na gestão e na difusão de seus próprios saberes.

Ao apresentarem histórias oriundas da ancestralidade, articuladas à territorialidade, à biodiversidade, à sustentabilidade e a outros temas, as obras literárias indígenas, apresentam conhecimentos contextualizados e contribuem com o desenvolvimento de uma ciência plural. As narrativas e os etnoconhecimentos indígenas fortalecem as identidades, as histórias e a relação ancestral com o território.

O escritor Cristino Wapichana faz uma reflexão sobre as narrativas indígenas que misturam poesia e saberes ancestrais de forma envolvente afirmando a importância dos conhecimentos tradicionais, das cosmovisões que contribuem com o aprendizado de todas as coisas, pois “essas histórias trazem muitos ensinamentos sobre meio ambiente, clima, sobre tudo. Então, trago isso para a sociedade para que ela compreenda e

participe desse tempo importante que é compartilhar e aprender a cuidar uns dos outros” (Wapichana, 2025, entrevista concedida ao blog Leiturinha).

Os documentos que fundamentam a Educação Escolar Indígena na atualidade, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) ressaltam a relevância da Arte no currículo escolar indígena, asseverando que “a arte indígena deve ser compreendida por suas diferentes características de estilo, de formas, de materiais e de concepções estéticas, além dos aspectos simbólicos e das relações que mantém com as demais esferas da vida cultural, social e econômica” (Brasil, 1998, p. 288).

Quando falamos do ensino escolar de Arte para crianças indígenas, entendemos que, para além do fornecimento de materialidades que contribuam com a execução de uma docência em Arte efetiva para cada etnia, suas ancestralidades devem ser trabalhadas de modo a promover uma relação com as produções artísticas indígenas da contemporaneidade, pois, conforme os estudos sobre interculturalidade, “é urgente que o sistema da arte contemporânea problematize os cânones históricos e epistemológicos que sustentam o ‘sistemamundo-moderno-colonial’” (Mignolo, 2003).

Segundo Paiva (2022, p.45), isso possibilita “a abertura de espaços a outros saberes e, por fim, a cura das “feridas” coloniais que se inscrevem nos corpos, experiências, memórias, trajetórias e subjetividades dos povos subalternizados”.

A Educação nos territórios indígenas visa assegurar os direitos aos conhecimentos próprios (BRASIL, 1988), além do direito de crianças indígenas terem o acesso aos saberes de outras culturas, o que promoveria uma educação diferenciada e intercultural. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino formal e se torna também um local de articulação entre os saberes indígenas e os da sociedade envolvente. O RCNEI, resalta que a efetividade da educação indígena depende da participação direta das comunidades em todas as etapas do processo educativo desde a definição dos objetivos e conteúdos curriculares até a escolha das metodologias (BRASIL, 1998, p. 24).

O Diálogo entre os campos do conhecimento, como as ciências, as artes, as narrativas, as escritas, os grafismos, as pinturas corporais, os cantos, as danças e os artesanatos produzidos pelos povos indígenas transmitem ensinamentos sobre a vida, os territórios e o cosmo. Conforme Krenak (2019), os povos originários possuem formas próprias de compreender os ciclos da natureza e os modos de ver o mundo.

[...] me fez compreender o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza (Krenak, 2019, p.16).

Esses conhecimentos transmitidos por gerações, garantem a permanência nos territórios, promovem a diversidade epistêmica e fortalecem a autonomia sociocultural das comunidades indígenas. O RCNEI propõe que a interculturalidade nas escolas indígenas seja capaz de integrar e valorizar as expressões artísticas, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso a outras linguagens artísticas de diferentes culturas. Dessa forma, a arte se torna um espaço de diálogo entre as tradições e a contemporaneidade, reafirmando a educação escolar indígena como um processo específico, diferenciado e plural (BRASIL, 1998, p.285).

2. Literaturas indígenas e ancestralidade

Durante muito tempo, as narrativas sobre os povos originários foram produzidas por autores não-indígenas. Isso fez com que as vozes dos indígenas ficassem restritas aos seus territórios, fossem pouco ouvidas e valorizadas nas instituições escolares.

A partir do final do século XX, principalmente após a Constituição Federal de 1988, escritores e escritoras indígenas ampliaram o acesso a espaços literários divulgando narrativas tradicionais da ancestralidade e produzindo outras histórias, contos e poesias, passando de objeto narrado ao sujeito narrador. São atos de resistência contra o silenciamento e contra o apagamento cultural que o colonialismo empreendeu por séculos.

A voz em tom de resistência, nos versos do poema *Identidade Indígena*, enuncia poeticamente às futuras gerações que nascerão guerreiros capazes de lutar contra a marginalização e a pobreza, contra os registros históricos que silenciam ou descaracterizam os sujeitos indígenas; em favor da demarcação de suas terras, da valorização das florestas e da possibilidade de serem reconhecidos, não de modo pretense pela sociedade, mas como sujeitos dignos em sua cultura, memória e tradição (Dorrico, 2004, p.17).

Outros(as) escritores(as) indígenas, como Jaime Daikara e Eliane Potiguara, têm produzido obras que exemplificam esse diálogo entre narrativa literária, etnoconhecimentos e ensino de conteúdos científicos escolares diversos nas instituições de ensino. As produções indígenas, além de ajudar a preservar e disseminar as tradições orais, podem se tornar recursos pedagógicos para escolas indígenas e não indígenas, favorecendo o reconhecimento e respeito à diversidade cultural dos povos ancestrais.

Inúmeras produções literárias articulam narrativas e etnoconhecimentos que contribuem para uma educação intercultural e bilíngue que valoriza os saberes tradicionais dos povos originários e promovem o diálogo com conteúdos científicos e artísticos. “A interculturalidade é mais do que uma simples ideia de interrelação, pois significa processos de construção de outro um conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade.” (Santos, Martins, 2017, p.228).

O trabalho de Jaime Diakara (Jaime Moura Fernandes), escritor indígena da etnia Desâna do Alto Rio Negro, é um dos que contribui para o diálogo entre literatura, etnoconhecimentos e ensino escolar pois preserva aspectos das narrativas orais. Em *Gaapi: Uma viagem por este e outros mundos – Estudo indígena Desâna* (2021), o autor apresenta um ensaio sobre as cosmovisões da etnia Desâna, oferecendo contribuições para a compreensão das epistemologias não ocidentais, fundamentais para o entendimento da interculturalidade.

Por sua vez, o título *Waimurã Ki'tiakã* (Historinhas dos Animais) foi publicado pela Secretaria de Estado de Cultura do Amazonas, em 2014, na Coleção PROARTE Literatura. A obra bilíngue reúne três narrativas tradicionais Desâna. A primeira história presente no livro, *Iugt Korê Gabt Merã* (Pica-Pau e Águia), apresenta o conflito entre os personagens, transmitindo lições sobre posturas de respeito e de arrogância. A segunda história, *Guikuri Ye Merã* (Jabuti e Onça), valoriza a inteligência e a astúcia acima da força física, mostrando como o jabuti preteriu a onça e conseguiu sobreviver.

A terceira história, *Dahty Biaporâmu Merã* (Uirapuru e Saúva), constrói um diálogo entre o canto do uirapuru e o trabalho incessante da saúva, contestando

diferentes modos de viver, questionando a produtividade do trabalho e a convivência com a natureza.

Figura 1: Livro *Waimurã Ki'tiakã - Historinhas dos Animais*



Fonte: Diakara, Jaime. *Waimurã Ki'tiakã: historinhas dos animais*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado de Cultura, 2014.

As ilustrações presentes no livro cumprem o papel de reforçar a oralidade e as memórias visuais indígenas. Animais estão sempre presentes nas histórias e ensinam comportamentos e atitudes, como a força da águia, a persistência da onça, a astúcia do jabuti e o canto sagrado do uirapuru. O livro faz parte do movimento de fortalecimento das literaturas indígenas contemporâneas, articulando preservação linguística, pedagogia intercultural, afirmação identitária e conhecimentos ambientais. Essas literaturas indígenas cujos conhecimentos eram repassados majoritariamente pela oralidade entre os povos indígenas, tornam-se um recursos pedagógicos que disseminam os etnoconhecimentos, podendo conscientizar sobre a vida, a relação território, preservação e sustentabilidade.

Entre as escritoras ancestrais, destaca-se a pioneira Eliane Potiguara, pesquisadora, poetisa, ativista e militante que atuou para a fundação da Rede Grumin de Mulheres Indígenas. Tornou-se uma grande referência ao abordar questões identitárias, históricas, culturais, ambientais e ancestrais a partir da perspectiva indígena. Em *Metade cara metade máscara* (2004), o leitor é instigado a ter um olhar intercultural sobre ciência e sociedade. Na obra *O Pássaro Encantado*, Eliane Potiguara (2014) desenvolveu uma narrativa repleta de valores simbólicos presentes na figura da avó, que é guiada pela ancestralidade com o pássaro sagrado que ensina humanos sobre espiritualidade e natureza.

Figura 2: Livro “O Pássaro Encantado”

Fonte: POTIGUARA, Eliane. *O pássaro encantado*. São Paulo: Global, 2014.

A Narrativa se desenvolve em uma comunidade indígena do povo Potiguara, na qual as crianças brincam até serem interrompidas pelo som misterioso de um pássaro. O pássaro é um mensageiro da ancestralidade, ressaltando a importância de que as tradições e memórias sejam mantidas vivas. A avó é guardiã da sabedoria ancestral e recompõe a alegria da comunidade, perdida após a morte do avô, que era pajé. O livro valoriza o papel das sábias mais velhas, das tradições orais como meios de preservação cultural, da voz dos(as) rezadores(as) que detêm conhecimentos dos seus povos.

Para além dessa riqueza cultural e étnica, podemos concordar que a obra funciona como um instrumental pedagógico que contribui para a discussão das questões indígenas com temas atuais que compõem as políticas públicas, como a sustentabilidade, no contexto escolar indígena e não indígena (Jujuba, PNLD, 2023).

As imagens, criadas pela ilustradora Aline Abreu, dão traços expressivos à narrativa, aliados a uma paleta de cores vibrantes, expõem a beleza da memória e da ancestralidade e estimula a leitura visual, unindo a harmonia mítica à narrativa escrita.

A paleta vibrante e a disposição das cores destacam a qualidade artística e iconográfica, valorizando a ancestralidade presente na narrativa indígena, evidenciando a vitalidade e a resistência cultural. Esses elementos não se configuram como meros adornos decorativos, mas como signos que carregam a memória e a identidade, que de certa forma, ressignifica o plano visual. Segundo Eduardo Neiva, “a imagem é essencialmente presença e, sendo possibilidade pura, nada lhe é impossível, mesmo quando o objeto supostamente representado não tem como ser materialmente construído” (Neiva, 1993, p.13). É importante que tenhamos um olhar contextualizado para compreender que a imagem dialoga com o texto, funcionando como uma síntese de beleza visual que dá vida à narrativa.

A legislação brasileira reconhece a importância de integrar o etnoconhecimento nos currículos da Educação Escolar Indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) ressaltam que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue e comunitária, valorizando e respeitando os saberes tradicionais como parte fundamental de sua proposta pedagógica.

Quadro 1: Etnoconhecimento na Aprendizagem Indígena

Práticas escolares com Etnoconhecimentos	Contribuições para a aprendizagem de crianças indígenas
Ensino da língua materna.	Valorização das identidades culturais e fortalecimento da oralidade.
Narrativas míticas e histórias ancestrais.	Preservação das memórias coletivas e transmissão de saberes ancestrais.
Atividades ligadas ao território (agricultura, pesca, artesanato, manejo ecológico).	Aprendizagem contextualizada, em diálogo com a realidade comunitária.
Rituais e práticas espirituais.	Fortalecimento das cosmovisões indígenas
Produção e uso de materiais didáticos próprios e contextualizados	Autonomia intelectual e valorização dos saberes indígenas no espaço escolar.

Fonte: Adaptado de Calderoni & Nascimento (2013); Krenak (2019).

Essas são algumas ações escolares que podem valorizar o processo de aprendizagem nas escolas indígenas, bem como fortalecem a organização sociocultural e as identidades ancestrais. Os etnoconhecimentos, quando incorporados às práticas pedagógicas, podem contribuir com a presença de um currículo referenciado.

A pedagogia indígena é diferente por ser mais centrada no aprender das crianças, na sua autonomia. Um dos desafios postos pelos docentes indígenas é de serem coerentes com sua cultura, decorrentes de suas concepções de conhecimentos, de centrar suas práticas pedagógicas na relação com o território e na afetividade, de buscar a inter-relação com o meio, a constituição da pessoa. Essas diferenças apresentam-se também como desafio teórico e como uma necessidade para entender os processos próprios de aprendizagem indígena. (Calderoni, Nascimento, 2013, p.308)

A educação escolar indígena no Brasil enfrenta desafios complexos na articulação entre os saberes tradicionais dos diferentes povos e os conhecimentos ocidentais que predominam no sistema educacional. Portanto devemos:

[...] perceber a estreita relação entre as práticas escolares e os processos históricos de dominação, subalternização e exclusão. Isso implica repensar como ocorreram esses processos, que deslegitimaram, silenciaram e subalternizaram culturas, povos e conhecimentos, impondo-lhes uma forma de saber, a ocidental, colocada e legitimada nos currículos escolares, indígenas ou não, como universal (Calderoni, Nascimento, 2013, p.307).

Conforme destacam Calderoni e Nascimento (2013), os currículos escolares indígenas, frequentemente, reproduzem lógicas coloniais, que hierarquizam o conhecimento, valorizando predominantemente os saberes ocidentais e mantendo os saberes tradicionais em segundo plano.

Nesse contexto, o etnoconhecimento, entendido como o conjunto de saberes, práticas e valores acumulados e transmitidos pelas comunidades indígenas, torna-se um elemento central para a construção de uma educação intercultural, bilíngue e comunitária que valorize os saberes indígenas. Entretanto, o desafio não se limita à

inclusão superficial de conteúdos indígenas na escola. Com a educação intercultural bilíngue, professores e gestores indígenas (Domingues, 2020), têm produzido projetos comunitários específicos.

Conclusão

Neste texto abordamos a relevância dos etnoconhecimentos, das literaturas e das artes indígenas para o ensino e para a aprendizagem de crianças bilíngues, cabendo às políticas públicas educacionais com a participação indígena, promovê-las nas escolas interculturais indígenas.

Os livros literários e didáticos produzidos por escritores, pesquisadores e professores indígenas, fortalecem a identidade cultural das crianças indígenas. Ao lerem histórias que refletem suas próprias realidades, elas percebem que os saberes ancestrais são valorizados e alinhados com o propósito da escola indígena. A literatura torna-se, portanto, uma ferramenta pedagógica de difusão, inclusão e reconhecimento, garantindo que a escola possa ser, de fato, intercultural, bilíngue e comunitária.

Nesse sentido, literatura e arte são aqui compreendidas não apenas como instrumentos de preservação da memória ancestral, mas também como sistemas complexos de conhecimento, abrangendo dimensões da natureza, da cosmologia e das ciências outras.

Conforme Jaime Diakara, Eliane Potiguara, aqui apresentados, e muitos outros escritores e intelectuais indígenas, existe a presença de poderosas narrativas fundamentadas em etnoconhecimentos indígenas que podem estimular múltiplos conhecimentos e reflexões em seus leitores. Ao trazer mitos, histórias, sensibilidade, questões identitárias e linguagens estéticas podemos repensar o ensino para que atue de forma intercultural.

Isso contribui com o uso de epistemologias, metodologias, conteúdos e práticas pedagógicas que promovem uma educação diferenciada e fortalece as identidades, as tradições, as culturas e a formação das crianças indígenas como sujeitos de conhecimentos e de novas aprendizagens.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDERONI, M. A. V. O.; NASCIMENTO, A. C. *Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena*. Joaçaba, SC: Visão Global, 2012. p. 3–318.

DIAKARA, Jaime. *Gaapi: uma viagem por este e outros mundos – estudo indígena desana*. Manaus: UEA Edições, 2021.

DIAKARA, Jaime. *Nũkũ Wiimũ Kihty – um conto nunca contado*. Manaus: UEA Edições, 2024.

DIAKARA, Jaime. *Waimurã Ki'tiakã: historinhas dos animais*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Estado de Cultura, 2014.

DORRICO, Julie. Vida e voz indígena: a literatura de Eliane Potiguar. In: POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Gráfica Rona, 2005. p. 17.

DOMINGUES, Jefferson Gabriel (org.). *Nhemboaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural*. Universidade Estadual de Maringá, Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIES/LAEE), 2020.

FAUSTINO, Rosângela C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá. In: FERNANDES, Florestan. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. Minc-Funarte/Companhia das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em Religião na CDD. *Revista África e Africanidades*, v. 1, n. 4, 2009. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/A_organizacao_do_etnoconhecimento.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

MOTA, Lúcio Tadeu. *História do Paraná: Relações socioculturais da pré-história à economia cafeeira*. Maringá: Eduem, 2012.

NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 1, n. 1, p. 11-29, jan. 1993. DOI: 10.1590/S0101-47141993000100002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/anaismp/article/view/5270>. Acesso em: 12 ago. 2025.

PAIVA, Alessandra Mello Simões. A “virada decolonial” na arte contemporânea brasileira: até onde mudamos? *Revista Vis*, Brasília, v. 21, n. 1, jan./jul. 2022.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/WZ3RgCMQmgsg5JpLwck9hBj/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

POTIGUARA, Eliane. *O pássaro encantado*. São Paulo: Global, 2014. Disponível em: <https://jubahapnld.com.br/livro/o-passaro-encantado>. Acesso em: 11 ago. 2025.

POTIGUARA, Eliane. *A cura da terra*. São Paulo: Global, 2015. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cura_da_Terra. Acesso em: 11 ago. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, 2005. p. 117–142.

RAMOS, Alcida Rita. Intelectuais indígenas abraçam a Antropologia: Ela ainda será a mesma? *Anuário Antropológico*, v. 48, n. 1, p. 11–27, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa/10471>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SANTOS, Rodrigo Teles dos; MARTINS, Andrébio Márcio Silva. Ensino de Química no Teko Arando: proposta, desafios e possibilidades de interculturalidade. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (orgs.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017. p. 221-262.

TAKUÁ, Cristine. Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio. *Rebento*, n. 9, p. 5–8, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/266>. Acesso em: 17 ago. 2025.

WAPICHANA, Cristino. *Leiturinha entrevista: Cristino Wapichana*. Blog Leiturinha, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/leiturinha-entrevista-cristino-wapichana>. Acesso em: 17 ago. 2025.