



## NARRATIVAS ORAIS INDÍGENAS COMO DIÁLOGOS SOCIOEDUCATIVOS

Indigenous Oral Narratives as Socio-Educational Dialogues

LÍLIAN MIRANDA BASTOS PACHECO<sup>1</sup>, GABRIELA BARBOSA SOUZA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Brasil

---

### KEY WORDS

*Cultura Indígena  
Narrativas Oraís  
Identidade  
Currículo Interétnico*

---

### ABSTRACT

*O presente estudo objetiva refletir sobre uma proposta de currículo interétnico, a partir do trabalho com as narrativas orais. Primeiro serão enfatizados os conceitos de currículo oculto, cultura, cosmovisões, insinuando uma geopolítica do conhecimento. Posteriormente, será tratado o papel das narrativas orais como fonte de memória do povo Pataxó Hãhãhã, a partir de depoimentos de membros do referido grupo cultural. Por fim, será analisado um conto oral dessa comunidade indígena. Destaca-se a importância da realização de estratégias de ensino a partir das narrativas locais para construção de um currículo intercultural, que tem como eixo principal o conceito de identidades culturais.*

---

### PALAVRAS-CHAVE

*Indigenous culture  
Spoken narratives  
Identity  
Interethnic curriculum*

---

### RESUMO

*This study has the objective of reflecting on a proposal for an intercultural curriculum based on the work of spoken narratives. First, it's emphasized the concepts of a hidden curriculum, culture, cosmovision, suggesting a geopolitical knowledge. Then, it will be covered the role of spoken narratives as a source of the Pataxó Hãhãhã people memory with testimonials from members of this cultural group. Lastly, it will be analysed a spoken story from this indigenous community. It's highlighted the importance of practicing local story teaching strategies to build a intercultural curriculum with the main subject being the concept of cultural identities.*

Recebido: 20/02/2019

Aceite: 26/02/2019

## 1. Contextualização

Desde o século XVI, os povos indígenas conviveram com políticas que só buscavam a homogeneização da sociedade, advindas inicialmente dos missionários jesuítas através da catequização. Posteriormente, foram criadas estratégias para integração dos povos indígenas à sociedade envolvente, tais como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio, as quais objetivavam a integração forçada dos índios à sociedade nacional (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010). A educação dos povos indígenas foi marcada por imposições e desvalorização de suas cosmologias culturais.

A partir do século XIX, assistiu-se em diferentes partes do mundo, uma preocupação com a noção de civilização e nacionalismo. Para melhor se entender o conceito de cultura, faz-se necessário situá-lo no processo de construção dos estados nacionais. Segundo Pelegrini e Funari (2008) é com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, que se tornam necessários as noções de território, língua e origem étnica para unificar os súditos, criando o espírito de unidade entre os povos das diferentes nações em formação. A escola desempenha um papel singular na formação dos valores.

En la crisis del pensamiento cristiano del siglo XVI (...) Comenio (...) elabora una propuesta para la Didáctica (...). Con ella se inaugura a era escolar que conocemos (...). Dos siglos después, ya en el marco de la filosofía moderna, Herbart (1983) replantea el tema (...) de la formación integral, (...) formación humanista, (...) plano ético subyacente a toda estrategia educativa. De esta manera, interroga sobre el derecho que asiste al educador para “elegir e imponer unos valores” a un niño que todavía no está en la edad de “optar racionalmente por ellos”. (DÍAZ-BARRIGA, 2006, p. 3)

Os modos, costumes e valores começam a ser construídos muito cedo na vida, na exposição da criança aos modelos parentais e docentes. Estes aspectos se articulam com as condições sociais de produção de um povo, de cada nação.

Un siglo después, en los albores de la sociedad industrial dos autores: Durkheim en Francia, y Dewey, en Estados Unidos, enfatizan los valores de una educación centrada en los procesos de ciudadanía, desarrollo industrial y progreso. (...) Estados nacionales en Europa (...) empezaban a conformar el sistema educativo nacional. (DÍAZ-BARRIGA, 2006, p. 4).

A disciplina escolar ocupa um lugar eixo na educação e socialização das crianças. A persuasão pelas ideias não se dão principalmente de forma explícita, destaca-se aqui o discurso subliminar a partir do currículo oculto.

Este texto constituyó un significativo aporte al debate curricular, al mostrar que en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados. (...) A tales aprendizajes, que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal, se les llamó currículo oculto. Para Jackson este tipo de currículo es una forma de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad. La asistencia de los estudiantes durante periodos largos, apoyada en la autoridad del maestro, en los mecanismos de evaluación estructura formas determinadas de comportamiento en los estudiantes, las cuales son paulatinamente internalizadas. (DÍAZ-BARRIGA, 2006, pp. 7-8)

A escola desempenha um papel singular no processo de construção de valores, insuflando uma dicotomia na noção de cultura, que vai sendo entendida por um lado como o mundo das letras, do polimento, da erudição e por outro lado como os hábitos e costumes ancestrais de um povo, o folclore. Esta dicotomia entre cultura erudita e popular reafirma as divisões de classe sociais, entre os povos, entre diferentes culturas. Tais questões são ofuscadas pelo conceito de nação. Para melhor compreender o conceito de cultura que se tem hoje, faz-se necessário situá-lo no contexto de formação do espírito nacionalista e no processo de expansão imperialista, da revolução industrial e domínio econômico que se seguem.

(...) A cultura não é algo dado, uma simples herança (...). Ela é uma produção histórica, como parte das relações entre os grupos sociais, Assim ao estudo das diferenças entre nós, (...) a equação nós/eles (...) foi complementada pela consciência da importância das mudanças, (...) da dinâmica cultural. (PELEGRINI, FUNARI, 2008, pp. 19-20)

Há uma infraestrutura material de produção que engendra e é engendrada pelo ser em sociedade. A ideia de nação é tencionada pelos diversos movimentos migratórios. O deslocamento do ser humano transitando entre fronteiras, tanto físicas como virtuais, mesclam as culturas, as línguas, os costumes. O processo de industrialização, as revoluções tecnológicas, o avanço dos meios de comunicação criou condições para a transformação do mundo em uma aldeia, a economia de mercado foi dominada pelo processo de globalização e incrementada desde 1960. Díaz-Barriga (2006, 11), afirma que también en México, “(...) se empleó en un modelo muy rígido, que en vez de potenciar (...), tensaba las relaciones entre las diversas asignaturas. (...) años sesenta (...) bajo la perspectiva de la globalización de la enseñanza, se estableció (...) un prócer nacional.”

As instituições educacionais também foram orientadas no sentido da formação do cidadão civilizado, ilustrado pelo saber greco-romano.

Contudo tal processo homogeneizador do ser humano se depara com algumas forças contrárias:

A modernização dos últimos quarenta anos não produziu a convergência esperada. Mas do que isso: tomou-se consciência de que a humanidade está (...) fadada a produzir clivagens sociais, (...) de distinção cultural, de modos de vida e de consumo muito variados. Em suma: a humanidade é uma formidável máquina de produção de diferenças culturais, a despeito dos processos que agem em sentido contrário. (WARNIER, 2004, p. 20)

Junto com o desenvolvimento tecnológico e comercial, nas diferentes nações contemporâneas, tem-se assistido ao aumento dos fluxos migratórios de diferentes povos e nações em busca de melhores oportunidades. Na Europa, os deslocamentos populacionais e as relações entre nações recebem legislações que regulamentam os procedimentos.

(...) en Europa después de la Segunda guerra Mundial, (...) primer paso importante la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948, y los planteamientos de la UNESCO que recomienda esta forma de intervención para elevar el nivel de vida de la población y paliar (...) la situación de pobreza (...) de los países (...) "tercer mundo". (MORENO-GONZÁLEZ, 2013, p. 97)

Uma mediação ao processo de desumanização vivido na sociedade de consumo se faz necessário para o enfrentamento das relações assimétricas de dominação. Profissionais como educadores sociais, psicólogos sociais, artistas foram direcionados para trabalhar pela socialização de indivíduos e grupos em território espanhol. Inicialmente como uma resposta à ditadura de Franco. "(...) Mas tarde, con la creación de los primeros ayuntamientos democráticos en 1979, y con la contratación de profesionales para trabajar en zonas (...) "marginales" se extendería (...) como una forma de intervención social que pretendía el desarrollo de las comunidades para paliar la marginación social." (ibidem idem, 97/98).

As políticas culturais vem se transformando ao longo do tempo. Hoje por cultura, não se entende somente a alta cultura, as letras e as artes; mas também os modos de vida, as tradições, as crenças. A convivência entre as pessoas tem cobrado seu preço.

(...) los valores compartidos (...) La llegada masiva de población inmigrada a territorio español a principios del siglo XXI, ha comportado necesariamente la incorporación del concept[ "diversidad cultural" y un replanteamiento de la culturas, entendida como un proceso de intercambio, de enriquecimiento y de crecimiento mutuo, de "diálogo cultural". (MORENO-GONZÁLEZ, 2013, p. 98)

Após a Segunda Guerra Mundial os movimentos sociais vão ter uma participação decisiva em apoio às ditas minorias sociais. No Brasil, a partir da década de 1970, os movimentos sociais indígenas começaram a ir contra as políticas assimilacionistas e integradoras de forma mais intensa, desejando mudar a situação social que lhes eram impostas. Os movimentos indígenas juntamente com outras instituições têm problematizado a busca do direito à diferença, bem como o respeito por seus valores e cosmovisões culturais (MUNDURUKU, 2012, p.36).

Em 2003, a UNESCO, organismo das Nações Unidas que cuida da Educação, Ciência e Cultura, adotou uma Convenção sobre a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Intangível ou Imaterial. A relevância do reconhecimento desse patrimônio e o incentivo ao registro de bens se justificam pela dimensão que assumem na compreensão da natureza e cosmovisão das sociedades humanas.

Escapamos de uma noção elitista de cultura e começamos a considerar as manifestações das tradições e expressões orais, o idioma, os artesanatos, os objetos, artefatos e espaços culturais, os usos sociais, rituais e atos festivos, os conhecimentos e costumes como cultura. Moreno-Gonzalez (2013, 103) afirma que ela "(...) es dinámica y se establece de forma relacional; infunde (...) un sentimiento de identidad y de continuidad; (...) fomentando o desarrollo y la cohesión social".

Ao usufruirmos formas singulares de celebração e conhecimento nós retomamos parte de nossas identidades comuns. A transmissão de saberes às novas gerações e a perspectiva de valorizá-los tendem a contribuir para a elevação de nossa autoestima e para a retomada de tradições milenares (que...) inserem-se num campo mais amplo de práticas coletivas. (PELEGRINI, FUNARI, 2008, p. 8)

O processo civilizatório da América Latina, a partir de 1500, foi marcado por uma forte ação colonizadora por parte dos povos ibéricos, tornando-a muito sensível às diversidades e miscigenações. No que se refere às recomendações da UNESCO, o Brasil tem um posicionamento de vanguarda que marcaram a Semana de Arte Moderna em 1922.

Segundo Pelegrini (2008, 151):

(...) antes mesmo da criação deste órgão, Mário de Andrade (...) conjecturava a relevância do estudo sobre as manifestações populares. Na contramão das ideias elitistas, que tendiam a dissociar o folclore e a cultura popular dos demais fenômenos sociais ou reduzi-los à "valorização do pitoresco", Andrade e Câmara Cascudo consideravam-nos instrumentos de conhecimento e objeto pertinente às ciências sociais. (PELEGRINI, 2008, p. 151)

O movimento dos artistas e intelectuais brasileiros, capitaniados pelo grupo de São Paulo, marcou uma posicionamento dissidente: "(...) a princípio, as leis e decretos destinados à proteção e tombamento do patrimônio histórico brasileiro preteriram os bens culturais de etnias não-européias que foram participes do processo de formação da identidade nacional." (ibidem idem, 151). As políticas públicas, adotadas nas últimas décadas do século XX, reviram este conceito:

(...) a postura dos constituintes de 1988 foi capital uma vez que impôs ao Estado a função de resguardar "[...] as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" (...). O reconhecimento da presença e importância de distintos grupos (...) representou mais um meio de alcance da cidadania, haja vista que legitimou "[...] o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional". (PELEGRINI, 2008, p. 152)

Nas últimas décadas do século XX, aconteceram mudanças significativas no que se refere ao âmbito das políticas sociais e educativas voltadas para os povos indígenas. Em 1985 foi firmado um primeiro convênio entre a Comissão Pró-Índio do Acre e o Estado do Acre/Brasil. Segundo Monte (2000, p. 14):

Foram, pois, significativas as marcas inovadoras desse convênio no campo da educação escolar indígena: a aceitação pelo Estado (...) do princípio de autonomia curricular e da descentralização gerencial e técnico-pedagógica no que diz respeito a uma parte das políticas públicas educacionais. Os professores indígenas passam a existir como funcionários públicos, (...) sem perderem seu vínculo social de compromisso com suas comunidades, o que lhes dá também o qualificativo de "funcionários da floresta", expressão (...) inventada por eles. São (...) formados (...) dentro dos novos parâmetros curriculares, direito relacionado à pluralidade e à diversidade. (...) passam a ser incentivados a tomar consciência e a reagir aos modelos educacionais inadequados, assim como a propor e a desenvolver uma prática pedagógica original". (MONTE, 2000, p. 14)

Destacam-se como marcos legais a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que possibilitam às comunidades indígenas o uso e a manutenção das línguas maternas, além do respeito aos seus processos próprios de aprendizagem através da valorização de seus saberes culturais.

Uma proposta de currículo intercultural apresenta desafios e contradições em seu bojo, indaga Monte (ibidem idem, 17) "(...) como garantir a participação das escolas, alunos e professores indígenas no sistema nacional de educação (...) sem perder o direito à diferença e à pluralidade?" e destaca (ibidem idem, 18) "(...) os currículos são

processos de construção de significados históricos, no vasto campo das relações de ensino-aprendizagem envolvidas na escola".

As comunidades indígenas buscam uma educação diferenciada que contemple a realidade e os saberes de seu povo. "O conceito de currículo passa a ser explorado como o *lôcus* em que se formam e se transformam os sujeitos dos processos escolares e suas múltiplas identidades interculturais. Essas emergem e são constantemente reposicionadas por meio de práticas discursivas elaboradas na interação com os outros (...)" (ibidem idem, 19).

Tal proposta incide sobre uma mudança de foco não só dos objetivos e conteúdos curriculares, mas também dos métodos de ensino-aprendizagem e dos materiais didáticos. Conteúdos culturais passam a ser contemplados, assim como meios de comunicação e linguagens audiovisuais.

Como parte dos eixos de interesse do currículo intercultural, diversos objetos do conhecimento, em diversas escalas de tempo e espaço, foram e são selecionados (...). Há assim a oportunidade de produção de certos significados sociais sobre e por si, pelo conhecimento dos "outros". Tais oportunidades são potencializadas por metodologias apoiadas na comparação e no confronto de diferenças, (...) saindo-se do entendimento do "próprio" para o "alheio"(...), conceitos com grande tendência de transformação. (MONTE, 2000, p. 21)

Atualmente os indígenas possuem direito a uma educação escolar diferenciada que contemple o patrimônio cultural indígena em suas práticas pedagógicas, no qual se inclui as narrativas enquanto mecanismo de memória individual e coletiva dos grupos culturais. Destaca a fala de um professor indígena:

(...) Todas as disciplinas da cultura Apurinã serão pesquisadas através dos velhos que sabem contar (Professor Geraldo Aiwa Apurinã...). Com esses procedimentos de ensino e pesquisa, os professores estimulam a construção do conhecimento escolar e a diversidade das aprendizagens. Em forma de produtos e textualidades de vários gêneros (...). (MONTE, 2000, p. 23)

Estas ênfases sobre a cultura local, o lugar do nativo, do ancião como informante, os saberes forjados na vida em comunidade, se respaldam em uma concepção intercultural de escola e de conhecimento, que segundo Walsh (2008, p.141):

De hecho, pensar la interculturalidad desde la particularidad de este lugar político de enunciación -es decir desde un movimiento social-político-epistémico- contrasta con aquel que encierra el concepto de la multiculturalidad, la lógica y la significación de aquello que por ser pensados desde «arriba» (y con el afán



descriptivo), tiende a sostener los intereses hegemónico-dominantes y mantener los centros del poder. Además, esto es así precisamente porque es la dominancia de este último pensamiento la que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el Estado, las ONGs, y los organismos internacionales y multilaterales –me refiero en particular al Banco Mundial, BID, PNUD y UNESCO– como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de las luchas e insurgencias socio-históricas y de las demandas y propuestas de los pueblos ancestrales. En sí, los términos por sí mismos instalan y hacen visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desprestigiar y a oscurecer las historias locales a la vez que autoriza un sentido «universal» de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural. Por tanto, vale la pena, y siguiendo la sugerencia del filósofo peruano Fidel Turbino (2005), distinguir entre un interculturalismo de corte funcional versus la interculturalidad que nos referimos aquí: una interculturalidad crítica de carácter decolonial. (WALSH, 2008, p. 141)

As relações assimétricas entre as nações e culturas são marcadas por forças decolonial de subalternidade, é preciso tomar consciência da sua interferência nos nossos comportamentos, ideias e valores. A perspectiva do multiculturalismo dá visibilidade a uma geopolítica do conhecimento que desautoriza os saberes locais em função do conhecimento universal. O presente estudo tem como objetivo discutir acerca das narrativas orais enquanto fontes de memória para o povo indígena Pataxó Hãhãhã e a importância da realização de estratégias de ensino que contemplem as narrativas locais.

## 2. Metodologia

Este estudo tem como *corpus* de análise o material narrativo identificado pela dissertação de mestrado de Souza (2016), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia. Foi realizada uma pesquisa de caráter etnográfico, com imersão na comunidade indígena Pataxó Hãhãhã e diálogo através de entrevista com adultos e anciões, a fim de identificar o papel dos contos para este grupo cultural. Tornou-se imprescindível discutir acerca do conceito de memória, bem como a função das narrativas enquanto fonte de transmissão de valores e cosmologias culturais dos povos indígenas.

O Povo Pataxó Hãhãhã é resultante da convergência de diferentes grupos étnicos que se reuniram no território da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, localizada na zona rural do município de Pau-Brasil, sul da Bahia, em busca de sobrevivência de seus valores culturais. Os grupos étnicos que estão representados são: Kariri-Sapuíá, Tupinambá,

Baenã, Kamacã, Pataxó Hãhãhã, entre outros que vem se juntando a partir das relações interculturais (CARVALHO *et al.*, 2012).

Ao longo do texto, serão mencionados depoimentos de membros do povo Pataxó Hãhãhã, como forma de demonstrar o papel das narrativas como fontes de memória e organização social deste povo. Os depoimentos mencionados foram autorizados para divulgação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), através do CAAE: 39143814.5.0000.0053.

Primeiro será enfatizado o conceito de memória enquanto mecanismo de organização coletiva de uma comunidade. Posteriormente, será tratado o papel das narrativas orais, especificamente os contos, enquanto fontes de memória do povo Pataxó Hãhãhã a partir de depoimentos de membros do referido grupo cultural. Por fim, será analisado um conto oral narrado por um membro da comunidade indígena, participante desta pesquisa, destaca-se a importância da realização de estratégias de ensino a partir das narrativas locais e o trabalho com currículo intercultural.

## 3. Conceito de memória

Estudiosos (ARARIPE, 2003; HALBAWSCH, 2003; JUSTO, 2012) têm discutido acerca do conceito de memória e sua função na organização de grupos sociais. Halbwachs (2003, p. 71) a partir de discussões sobre memória, conceitua esta como coletiva e individual ao mesmo tempo.

As lembranças [podem] se organizar de duas maneiras: tanto se agrupando em torno de uma determinada pessoa, que as vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena, da qual são imagens parciais. Portanto, existiriam memórias individuais e [...] memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memórias. [...] Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal. [...] Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que essas interessam ao grupo. (HALBWACHS, 2003, p. 71)

Segundo este autor a memória faz-se presente nos indivíduos, tanto em âmbito coletivo quanto individual. A memória individual é construída por cada um, a partir do seu ponto de vista diante de suas vivências. Por outro lado, o indivíduo participa também de uma memória coletiva, resultante de sua participação enquanto membro de determinado grupo social.

Araripe (2004, p. 114) discute acerca da importância da memória para a construção de laços de pertencimento entre os membros de uma mesma comunidade. Para este autor, “acreditamos dever existir uma relação de reconhecimento e pertencimento – de identidade, daquilo que se constitui como patrimônio com a história do seu povo e as suas práticas cotidianas”. Nesta perspectiva, a memória se constitui enquanto mecanismo de construção de uma identidade, representada pelos anseios de determinada comunidade, que assim se organiza enquanto grupo cultural.

Justo (2012, p. 39) considera “memória como mecanismo de retomada e compreensão do objeto de estudo, mitos, contos e lendas, enquanto elementos significativos da literatura oral e escrita”. Neste sentido, a narrativa é vista enquanto elemento significativo da memória cultural e social, capaz de possibilitar a criação de relações identitárias entre um grupo cultural.

A importância das narrativas é ressaltada por membros do povo indígena Pataxó Hãhãhã, participantes deste estudo. Aluíso Costa Vieira, membro da etnia Kariri-Sapuíá, ao ser questionado sobre o papel das narrativas para este grupo cultural, afirma que:

[...] a consideração desses conto pra gente... ela é muito especial... porque é a partir daí que a gente consegue entender um pouco do que é a luta indígena... o sofrimento dos nossos anciões... o que passaram... de alguns ancestrais que já se foi... então isso aí pra gente... na maioria das vezes ajuda a gente no conhecimento da cultura e nos dá mais força ainda... pra gente lutar pelos objetivos da nossa comunidade... principalmente na luta territorial que é uma coisa assim... um marco na história da gente.

Compreende-se, a partir da fala do informante, que as narrativas são relevantes ao conhecimento da memória local, constituindo-se como mecanismo de luta social na busca de seus direitos culturais e territoriais. Nesse contexto, o Povo Indígena Pataxó Hãhãhã tem enfatizado a importância da ressignificação da instituição escolar, na busca por uma educação diferenciada que contemple suas memórias locais. Maria Muniz, membro da etnia Tupinambá, primeira professora indígena do Povo Pataxó Hãhãhã, enfatiza que:

O papel da minha escola tá muito longe pelo que quero... e o que penso... e o que eu desejo... porque eu penso muito em uma escola diferenciada de verdade... e ainda a gente ainda tem muita história do Estado ainda é... [...] tenta ainda dizer ainda como é que os índios têm que fazer... como é que nossos professores tem que ensinar... porque nossos professores é capaz de ensinar da forma que a gente acha que é muito bom pra nosso povo e não deixando... sendo uma escola diferenciada e não deixando de falar um pouco de lá de fora...

porque a gente tem que enfrentar barreiras difíceis também... e esses alunos também tem que ter um pouco da preparação de lá de fora pra ver como é que pode enfrentar... agora contando que a nossa escola tem que esquecer esses livros que vem de lá e quem faz lá da forma que faz... e lembrar que nós... nossa escola e nossa aldeia tem muita história bonita... tem muitos anciões que ainda conta muita coisa e que isso tem que ter um grande aproveitamento.

A partir desse relato, entende-se que a construção de uma educação escolar diferenciada, mesmo sendo um direito legal, é um processo marcado por dificuldades no que se refere ao diálogo dos saberes construídos socialmente e o acervo cultural indígena. O diálogo entre a escola e a comunidade indígena é enfatizado pela anciã do Povo Pataxó Hãhãhã, Maria Muniz, que esclarece como a escola deve trabalhar com as histórias dos anciões da comunidade local. A informante destaca:

Nós temos muitos velho... muitos anciões que têm muita história bonita e a escola ainda tá deixando a desejar... porque não tá assim... digamos... dizendo a cada época e a cada mês [...] dizendo que tem uma noite cultural pra gente tá sentado contando e conversando... cantando as nossas roda de antigamente né? [...] esse povo mais velho tem que chegar perto também da escola... pra tá lá ajudando os professores nesse sentido...

Compreende-se, portanto, a importância do diálogo entre os anciões e a escola, tendo em vista o objetivo de construir uma educação diferenciada que contemple em seu currículo, os conhecimentos socialmente construídos pela sociedade envolvente, bem como os conhecimentos locais das comunidades indígenas. Destaca-se aqui o papel da cultura e das linguagens artísticas como instrumento de inserção social.

Las artes constituyen una herramienta valiosísima para intervenir en contextos (...) por lo que la mediación artística se está evidenciando como una nueva forma de dar respuestas a las necesidades sociales. (...) ¿Por qué las artes son (...) una herramienta socioeducativa? (...) Para contestar a la pregunta (...) lo haré desde diferentes perspectivas: el acceso a la cultura, la ruptura de la mirada estereotipada, el desarrollo de la resiliencia y del empoderamiento y los procesos de simbolización. (MORENO-GONZÁLEZ, 2016, pp. 15-16)

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do trabalho pedagógico com a memória e as narrativas locais, na busca de possibilitar à comunidade a construção de uma identidade cultural coletiva, vinculada ao seu patrimônio social, histórico e cultural. A seguir, será enfatizado acerca da importância das narrativas enquanto fonte de memória local, especificamente os contos orais.

#### 4. Os contos orais

“O conto foi, em sua forma primitiva, uma narrativa oral, frequente nas noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas estórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos” (REIS, 1992, p. 8). Pensando nas funções que o conto assumia nas sociedades primitivas, Reis (1992, p. 12) aborda que o conto atuava como:

Veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo fortalecida na memória de consecutivas gerações, a cada noite, a cada serão, espécie de legado passando de pais a filhos. [...] Através do contar se articula uma fundamentação religiosa, quando os mistérios divinos, transcendentais, os “feitos dos deuses” se misturam à simples episódios imaginativos. As noções do bem e do mal, o estímulo à formação de um senso de justiça natural e humano transparecem na maioria dos chamados contos maravilhosos os contos de fadas, com que a infância de vários séculos foi alimentada. E, ao lado destas funções de ordem educativa, sobressai a sua atuação como válvula de escape, resposta do homem à sua necessidade básica de sonho e fantasia, evasão e retorno ao espaço idealizado de um paraíso perdido – mundo melhor que este moldado nas leis do “ganharás o teu pão com o suor do teu rosto”. (REIS, 1992, p. 12).

Notam-se as funções do conto nas sociedades primitivas como forma de transmissão de saberes culturais, morais e religiosos, mas também enquanto manifestação das fantasias e sonhos humanos presentes em sua imaginação. No entanto, a autora destaca que a prática de contar tem se extinguido ao longo do tempo e afirma que isso se deve à mudança no modo de vida das sociedades tradicionais através da inserção de novas tecnologias em seu cotidiano.

A reunião de pessoas de uma mesma comunidade, ao fim da jornada de trabalho, em um clima descontraído e de certa intimidade para ouvir uma boa prosa ou narrativa está na nossa experiência pessoal ou no nosso imaginário coletivo. A contação de história tem um papel singular na nossa formação. “Na estrutura das narrativas encontramos um princípio ético organizador do ego. Nesta assim como na vida o tempo aparece como responsável pela ordem social e vai sendo percebido pelo humano a partir da repetição das vivências, dos hábitos, costumes e crenças” (Pacheco, 2017, 99).

Vários autores (REIS, 1992; CASCUDO, 2004; TRAVAGLIA, 2007) têm discutido as características estruturais e o papel do conto em diferentes grupos culturais. Cascudo (2004) conceitua o conto popular enquanto produção coletiva que assume a função de testemunho da atividade espiritual do povo em sua forma espontânea e cotidiana.

Travaglia (2007), ao tratar da caracterização de distintas categorias de texto, conclui que os contos apresentam várias espécies que se definem tendo em vista o conteúdo temático, sendo estas:

a) Históricos: falam sempre de fatos ligados à história da humanidade ou de um país, região, etc. b) Psicológicos: que fazem estudos de personagens do ponto de vista da sua psique; c) regionalistas: tratam temas muito ligados à cultura de uma região [...]. d) Indianistas: cujo tema é o índio [...]. e) Fantásticos em que acontecem fatos mágicos ou estranhos sem muita explicação dentro do senso comum e/ou científico [...]. f) De ficção científica, em que o tema gira em torno de viagens espaciais, alta tecnologia no futuro ou no presente, experimentos científicos, etc. g) de capa e espada, em que se tem as aventuras de espadachins; h) policiais, em que se trata em casos de crimes e sua solução; i) eróticos, cujo tema é intimamente ligado à sexualidade [...]. (TRAVAGLIA, 2007, p. 46)

Para Propp (2011) estas subdivisões não distinguem propriamente um conto do outro, em cada um pode-se encontrar características comuns aos demais. O que realmente pode diferenciar um conto do outro seria a função do personagem ou herói. As variações entre as narrativas se deveriam a algumas circunstâncias ou detalhes apresentados, caracterizando as diferentes espécies de conto. Como todo gênero textual há certa variância e certa constância que caracteriza o caracteriza. No caso do conto este é uma narrativa mais ou menos curta:

A estrutura básica de uma narrativa pode ser dividida em três momentos: antes, durante e depois. Antes temos um estado inicial da história, em que se revela um equilíbrio precário, uma condição que será alterada. Durante é o período em que os fatos de desenrolam, ocorrem o desencadeamento das provocações ou infortúnios e algumas ações se sucedem em cadeia. Até que ocorra uma sanção e as consequências das ações sejam reparadas. O depois é o estado final o reequilíbrio alcançado.

Como podemos observar o desenrolar da narrativa é todo estruturado no tempo. (PACHECO, 2017, p. 111)

Esta na especificidade do conto a função de transmitir saberes e valores espirituais, históricos e culturais aos seres humanos, bem como a possibilidade de manifestação do imaginário. Quando narrado em sua forma oral, possibilitando o uso de diferentes linguagens em sua função comunicativa.

A pesquisa etnográfica realizada por Souza (2016) coletou contos orais, em um total de 96 contos, das diferentes etnias que compõe o povo Pataxó Hãhãhã. Com base na classificação de Travaglia (2007) categorizou-se as narrativas em dois tipos: contos históricos e fantásticos. Os contos

de cunho histórico trazem em seu conteúdo relatos de lutas e retomadas do território da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, além de acontecimentos cotidianos. Já os contos de cunho fantástico trazem elementos sobrenaturais e refletem o imaginário deste povo indígena.

Diversos contos foram coletados tratando de variados personagens fantásticos: onça cabocla, bicho, caipora, cavalheiro, saci, lobisomem, zumbi-grande, menino pagão, príncipes e princesas, bode, caixão, corujão, mula sem cabeça, pé de garrafa, vento e bruxa. Esta classificação não condiz com a cosmovisão dos povos indígenas. Para eles os personagens por nós chamados de “sobrenaturais”, não o são. Não compõe uma ficção, mas participa do mundo vivido por cada um de nós. Como veremos no conto narrado.

Dentre os contos, foi escolhido o conto da mula sem-cabeça e transcrito aqui, como testemunho de algumas características socioculturais e lingüísticas deste gênero textual para os povos da floresta. A análise do conto escolhido foi realizada com base nos parâmetros de categorias textuais e orais propostos por Travaglia (2007), a saber: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) os objetivos e as funções sociocomunicativas; d) as características da superfície lingüística; e) as condições de produção.

#### **4.1 Conto Mula sem Cabeça e o desenvolvimento de estratégias de ensino**

Como as pessoas contam né?... da mula sem cabeça... mainha já viu... mainha já mandou a gente entrar pra dentro de casa ligeiro... mainha mandou pra gente entrar

– “Não! entra! corre... corre” – e a gente deitado assim em cima de um... que a gente gostava... ela gostava de ficar contando caso pra gente e eu deitava no colo dela... eu e minha prima chamada Cida deitava no colo dela e ela ficava ali catando uns piolhinho na gente e conversando... e junto mais meu avô... tio e tudo... conversando... aí a gente ficava em cima de uma ruma de ternite... que na época a FUNAI dava pra gente... e aí conversando... aí daqui a pouco ela ligeiro...

– “Bora... bora... bora Antonio... bora Antonio” – aí meu avô ia ligeiro... pegava um facão e ela entrava com a gente e aí fechava a porta e meu avô também entrava pra dentro de casa... aí só ela falava com meu avô

– “Você viu Antonio? e aquela dali era grande” – falou bem assim... só que eu nunca vi né?... nunca vi mula sem cabeça... mas ela já viu... ela contava pra gente da mula sem cabeça. (Aluísio Costa Vieira, Etnia Kariri-Sapuíá)

O conto tem como temática a visualização da mula sem cabeça por membros do povo indígena Pataxó Hãhãhã. O narrador inicia explicitando a mula sem cabeça como o elemento fantástico de sua narrativa, considerando que este personagem já foi visualizado por sua mãe. O lugar em que ocorre a

narrativa é a casa da família do informante. Já o tempo não é explicitado, no entanto é possível notar a partir do uso de verbos marcadores de tempo na superfície lingüística do conto, de que este ocorria no dia-a-dia da vida em família. Os personagens da narrativa são o narrador, a sua mãe, Cida, seu avô e o elemento fantástico.

Os contos, lendas e mitos expressão ideias e costumes culturais, mas de alguma forma descomprometida com o princípio da realidade. Segundo Pacheco (2017, p. 113):

A linguagem do mito, assim como as demais expressões do inconsciente sofrem algumas alterações, deformações, são linguagens cifradas para burlar a censura. (...) As tensões, os conflitos, os limites são presentificados no mito. Este viabiliza uma representação, uma simbolização dos conflitos psicológicos. As tensões que vivemos entre o desejo de satisfação instintivo e sua frustração. (PACHECO, 2017, p. 113)

A narrativa em análise se inicia a partir de um conflito da personagem ao visualizar a mula sem cabeça e notar que precisava resolver a situação de tensão, que seria a presença esquiva de um animal grotesco, terminando por restaurar o comportamento da família na segurança do lar. A solução encontrada foi orientar que as crianças entrassem em casa. O conto foi produzido oralmente e, posteriormente, transcrito em prosa.

O narrador tem o objetivo sociocomunicativo de contar um ato vivido com um elemento sobrenatural, denominado por ele como mula sem cabeça. Destaca-se que o conto traz como conteúdo a transmissão de um valor cultural e regras de comportamento do povo Pataxó Hãhãhã, que é a valorização dos saberes dos anciões, visto que a mesma ao visualizar o elemento fantástico, foi a responsável por orientar os membros de sua família de como agir de acordo com os valores culturais da comunidade indígena.

Enfatiza-se também que não se trata de ficção, mas de vivências de membros do povo Pataxó Hãhãhã com o fantástico. A presença de seres de natureza animalizada, instintiva que cobra uma ação rápida de atenção, cautela e proteção é recorrente dentre os contos, indígenas e não-indígenas.

O conto narrado guarda marcadores lingüísticos próprio da situação dialógica, tem uma cadência diferente do texto escrito, interrupções e repetições próprios da oralidade. Outro aspecto que se destaca são as informações das pessoas presentes, posicionamentos e ações de cada uma, deixando transparecer um ambiente de privacidade da família que se recolhe ao final do dia para prostrar.

Há também algumas referências à dimensões da realidade e convivência com as instituições sociais e recursos da cultura não-índia, como o órgão da FUNAI e a matéria-prima utilizada na construção das casas e



escolas, repassadas aos indígenas. O material, as telhas de eternit, empilhado termina sendo apropriado pelo usuário de acordo com a sua conveniência.

A narrativa foi realizada por Aluíso Costa Vieira, 37 anos, liderança da etnia Kariri-Sapuíá, realizada no dia 19 de agosto de 2015, na casa do informante, localizada nas imediações da sede da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, onde reside desde 1982. O conto foi narrado intencionalmente para esse estudo.

Entende-se assim que o trabalho com as narrativas orais é um tema relevante para a educação escolar indígena, assim como qualquer instituição de ensino, na medida em que buscam uma educação diferenciada capaz de contemplar a cultura local e universal. O trabalho pedagógico com os contos orais poderá facilitar o diálogo entre a escola e o acervo cultural do povo brasileiro, através da linguagem. Para Bakhtin (1997) a linguagem constitui-se como resultado das interações sociais e não deve ser considerado como algo individual:

(...) Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 1997, p. 103)

Considera-se que a linguagem e sua materialização em gêneros textuais/orais partem do contexto cultural e social e da interação do sujeito falante com o espaço comunicativo. Partindo da perspectiva Bakhtiniana, Ometto e Cristofoleti (2016, p.71) afirmam que:

A linguagem é dialógica por ser produzida na relação de quem fala e de quem ouve e também porque os dizeres de cada um dos interlocutores incorporam e respondem aos dizeres do outro presente na relação, e aos dizeres de outros que já fazem parte desses sujeitos. (OMETTO e CRISTOFOLETI, 2016, p. 71)

A partir dessa perspectiva, ao considerar que a utilização da língua pelo falante é marcada por influências culturais e por mediações de seus interlocutores, destaca-se a relevância do desenvolvimento de estratégias de ensino que possibilitem a interação entre professor/aluno, aluno/aluno, texto/aluno, e a ação e reflexão acerca da produção textual. Considera-se que o professor enquanto mediador em sala de aula poderá possibilitar situações de interações diversas entre alunos na construção e (re)construção de produções textuais presentes em seu cotidiano social e cultural, aspecto que pode ser proporcionado ao desenvolver estratégias de ensino a partir de narrativas locais.

Ometto e Cristofoleti (2016, p.70) enfatizam que “tendo a enunciação uma natureza social, para

compreendê-la é necessário entender que ela se dá sempre nas interações entre sujeitos organizados socialmente”. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário o desenvolvimento de situações de trocas e aprendizagens em sala de aula, mediados por diferentes linguagens em relação com a cultura local.

Considera-se que ao articular os gêneros textuais à prática social, o aluno terá oportunidade de observar tanto a oralidade quanto a escrita em seus usos culturais e sociais, se tornando agente ativo do seu processo de aprendizagem. Considerando estes aspectos, Ferreira e Dias (2005) propõem uma experiência contínua com textos, uma vez que a leitura e a escrita permitem o entendimento do uso da linguagem e de seus sentidos. Ometto (2012) considera que as várias situações de interação entre autor e interlocutor possibilita a elaboração da escrita de forma reflexiva.

Desta forma, percebe-se a relevância da utilização dos gêneros textuais enquanto estratégia de ensino, uma vez que este possibilita o entendimento da linguagem e de seus usos sociais e culturais. Para Novais, Carvalho e Machado (2015) é “propício, o fato de os alunos vivenciarem um projeto pedagógico que preconiza vínculos mais estreitos entre conhecimentos escolares e não escolares” (NOVAIS, CARVALHO e MACHADO, 2015, p. 1999).

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de que as práticas de leitura e escrita proporcionem aos educandos uma reflexão crítica e um diálogo acerca de sua realidade social e cultural. O ato de ler e escrever não deve ser trabalhado de forma mecânica. Coloca-se a questão sobre a relação que essas habilidades possuem com o aspecto social e suas especificidades. Batista, Castanheira, Santiago (2006, p.80) destacam a:

(...) necessidade de que busquemos conhecer e respeitar as diferenças culturais e linguísticas apresentadas por nossos alunos e exercitar a nossa compreensão sobre as implicações dessas diferenças nas produções orais e escritas das crianças e jovens dentro da escola. (BATISTA, CASTANHEIRA, SANTIAGO, 2006, p. 80)

Nesse sentido, considera-se que as narrativas orais de uma comunidade podem ser utilizadas como meios para o desenvolvimento de estratégias de ensino. O trabalho pedagógico com gêneros textuais de forma interdisciplinar e contextualizado com a realidade cultural poderá proporcionar aos educandos uma produção textual significativa e reflexão sobre a língua em seu aspecto comunicativo, social e cultural.

## 5. Considerações finais

Conclui-se que a memória materializada em narrativas orais/textuais tem se constituído em mecanismo de organização social através da transmissão de saberes e valores culturais. Os

contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã constituem-se em enunciados capazes de possibilitar a função comunicativa de transmissão da cultura local entre seus membros, bem como a possibilidade de criação de laços de pertencimento ao território em que vivem através do conhecimento das histórias locais.

Entende-se assim que o trabalho com as narrativas orais é um tema relevante para a educação escolar indígena, assim como qualquer instituição de ensino, na medida em que buscam uma educação diferenciada capaz de contemplar a cultura local e universal. O trabalho pedagógico com os contos orais poderá facilitar o diálogo entre a escola e o acervo cultural do povo brasileiro, gerando possibilidades de um currículo intercultural.

Destaca-se a importância do trabalho pedagógico organizado através dos contos do povo indígena Pataxó Hãhãhã para o ensino formal nessa comunidade, possibilitando a estes o conhecimento de valores culturais de seu próprio grupo étnico, bem como o estudo da estrutura formal da língua, através do ensino/aprendizagem de gêneros e tipologias textuais.

Destaca-se a importância da relação entre memória, oralidade e Educação. A educação escolar indígena, na medida em que almeja a constituição de um processo pedagógico diferenciado, deverá pensar em metodologias que possibilitem o diálogo com a memória do grupo cultural local, assim como universal e milenar. Isto poderá acontecer através do diálogo e mediação pedagógicas com contos orais.

## Referências

- Araripe, F. M. A. (2004) Do patrimônio cultural e seus significados. *Revista Transinformação*, 16(2), pp. 111-122. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v16n2/01.pdf>
- Bakhtin, M (1997). *Estética da criação verbal* (trad. Maria Ermantina Pereira). São Paulo: Martins Fontes.
- Batista, A. G.; Castanheira, M. L. & Santiago, A. L. (2006). Oralidade e Escrita: dificuldades de ensino-aprendizagem na alfabetização. In: Carvalho, M. A. F. and Mendonça, R. H. (orgs.). *Práticas de Leitura e Escrita* (pp. 76-81). Brasília: Ministério da Educação. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)
- Bergamaschi, M. A. & Medeiros, J. S. (2010) História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, 30(60), pp. 55-75. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>
- Brasil, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Brasil, Ministério de Educação e do Desporto (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96 – 24 de Dezembro*. Brasília: Congresso Nacional. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)
- Brasil. Ministério de Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select=action=&co\\_obra=26700](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select=action=&co_obra=26700)
- Carvalho, M. R. de; Souza, A. C. G.; Souza, J. M. de A. & Pedreira, H. P. (2012) *Mapeando parentes: Identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru Paraguaçu*. Salvador: EdUFBA.
- Cascudo, L. C. (2004) *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el 28 de septiembre de 2017 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Halbwachs, M. (2003). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro Editora.
- Justo, R. R. S. (2012). *Sol e Lua: Reflexos das mudanças sociais no mito Cosmogônico do Povo Aikanã*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, Rondônia. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: [http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/arquivos/JUSTO\\_Rosangela\\_Ribeiro\\_da\\_Silva\\_10\\_44121210.pdf](http://www.mestradoemletras.unir.br/uploads/91240077/arquivos/JUSTO_Rosangela_Ribeiro_da_Silva_10_44121210.pdf)
- Monte, N. L. (2000) Os Outros, Quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 111, pp. 7-29. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1574200000300001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-1574200000300001&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Moreno-González, A. (2016). *La Mediación Artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Moreno-González, A. (2013) La Cultura como Agente de Cambio Social en el Desarrollo Comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), pp. 95-110. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/41166/39375>
- Munduruku, D. (2012) *O caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Editora Paulinas.
- Novais, C. A.; Carvalho, G. T., & Machado, M. Z. V. (2015) Leituras de jovens de camadas populares: Letramentos escolares e não escolares no Campo. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 24(43), pp. 199-209. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/1327/906>
- Ometto, C. B. C. N. (2012). As Mediações da Professora nos processos de constituição do sujeito falante. *Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. São Paulo: Campinas. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/13\\_39d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/13_39d.pdf)
- Ometto, C. B. C. N. & Cristofoleti, R. C. (2016). O ensino-aprendizagem do processo de produção de textos: das mediações das professoras ao desenvolvimento da reflexividade nas crianças. In: Borges, C. L. C. and Castro, M. L. S. (org.), *A Leitura e a (re) escritura no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa* (pp. 63-85). Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), v.1.

- Pacheco, L. M.B. (2017) Tempo e Narrativa. In: Pacheco, L. M.B. and Trinchão, G. M. C. (Org.) *Tempo, cultura, linguagem: reflexões sobre área do conhecimento do desenho e algumas implicações* (pp. 99-115). Salvador: EDUFBA.
- Pelegri, S.A. & Funari, P.P. (2008) *O Que é Patrimônio Cultural Imaterial*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Pelegri, S. A. (2008). Gestão do Patrimônio Imaterial Brasileiro na Contemporaneidade. *Revista História*, 27(2), pp. 145-173. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: [http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/a\\_gestao\\_do\\_patrimonio\\_imaterial\\_brasileiro.pdf](http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/a_gestao_do_patrimonio_imaterial_brasileiro.pdf)
- Propp, V. (2011). *Morfologia del Cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Reis, L. M. R (1992). *O que é conto*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Souza, G. B. (2016) *Os Contos do Povo Indígena Pataxó Hãhãhã: Um Diálogo Intercultural*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/372>
- Travaglia, L. C. (2007) A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Revista Alfa*, 1(51), pp. 39-79. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- pistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, 9, pp. 131-152. Consultado em 28 de setembro de 2017 em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Warneir, J.-P. (2004). *La Mondialisation de la Cultura*. Paris: La Decouverte.