

## **UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO: O LUGAR DE FALA DA MULHER INDÍGENA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS INDÍGENAS**

Raquel Célia Silva de Vasconcelos <sup>1</sup>

### **RESUMO**

O objetivo desta pesquisa é fazer uma análise discursiva dos livros didáticos da coleção Buriti adotado na escola indígena tapeba, identificando o lugar de fala da mulher indígena na constituição da educação das crianças indígenas. Trata-se de uma análise discursiva de dois livros didáticos do 1º ano, da coleção Mais História e da Mais Interdisciplinar: ciências, história e geografia. Como metodologia, foi escolhida a pesquisa bibliográfica, analisando os autores Almeida (2009), Grubits et al (2005), Foucault (2013), Marcuschi et al (2020), Martinazzo et al (2014), Sartori (2011), Smolka (2008), Tassinari (2007), Vasconcelos (2020), Vasconcelos (2022), Luciano-Baniwa (2012). O protagonismo das mulheres indígenas provavelmente não seja um problema nas etnias indígenas, mas nos demais contextos da sociedade brasileira, pois elas precisam constantemente se firmarem como emancipadas e empoderadas. Bem como as demais mulheres (brancas e negras), as mulheres indígenas precisam demarcar espaço no tocante às questões de gênero. Seu protagonismo na luta por espaço social e emancipação contra a dominação masculina imposta pela cultura eurocêntrica se inicia como critério para a temática da educação e da infância diferenciadas. Consideramos que esta pesquisa trouxe uma temática relevante porque a presença das mulheres indígenas na produção de saberes das tradições ameríndias reflete seu lugar de fala em todos os espaços das aldeias na promoção dos modos de vida dos povos indígenas. Os livros analisados pouco contribuem na percepção do lugar de fala e do protagonismo das mulheres indígenas na formação das crianças indígenas.

**Palavras-chave:** Mulher Indígena, Livro Didático, Educação Indígena, O Lugar de Fala.

### **INTRODUÇÃO**

A proposta de pesquisa, “Uma análise discursiva do livro didático: o lugar de fala da mulher indígena na formação das crianças indígenas”, presente neste artigo discorre sobre as contribuições das mulheres indígenas na educação das crianças indígenas, além da participação direta dessas mulheres na busca pelo direito às suas tradições, tendo como princípio os saberes ancestrais dos povos originários aos quais pertencem. Assim, o papel desempenhado pela mulher indígena junto às crianças diz respeito ao seu compromisso e desenvoltura com a causa indígena.

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e professora formadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais semipresencial da Universidade Estadual do Ceará - UECE/UAB, [raquelvasconcelos@uern.br](mailto:raquelvasconcelos@uern.br); [raquel.celia@uece.br](mailto:raquel.celia@uece.br).

As discussões que atravessam a temática aqui proposta remetem à convivência com minha avó Regina, que foi muito significativa para a minha formação porque me fez perceber que a vida na busca por um lugar comum é possível, e somente no comum somos capazes de entender e vivenciar a dimensão do coletivo. Na verdade trata-se de uma homenagem a ela, pessoa não muito compreendida pelos brancos da família de meu avô, este o próprio patriarca que precisou se curvar às práticas de convivência indígena de minha avó no tocante ao respeito à criança, à floresta e às formas de vidas existentes.

A convivência com a avó Regina sempre esteve cercada de indagações acerca de sua origem étnica Tapeba, reencontrar seus parentes sempre fora seu desejo desde a sua saída forçada aos quinze anos da aldeia onde nascera. Isto conduziu a pesquisadora a fazer uma pesquisa que lhe aproximasse de suas raízes ancestrais diretamente vinculadas à minha avó paterna, Regina Araújo de Vasconcelos, pessoa extraordinária com quem pude conviver durante minha infância e adolescência, tornando-se para os/as filhos/as e netos/as uma referência de educação, respeito, cuidado e diálogo.

Daí a relevância de fazer uma análise discursiva do livro didático na tentativa de encontrar o lugar de fala da mulher indígena na formação das crianças indígenas, identificando a função social dessas mulheres. São inquietações que atravessam a seguinte questão: o livro didático adotado na escola indígena favorece o lugar de fala da mulher indígena na formação das crianças indígenas?

O protagonismo das mulheres indígenas provavelmente não seja um problema nas etnias indígenas, mas nos demais contextos da sociedade brasileira, pois elas precisam constantemente se firmarem como emancipadas e empoderadas. De fato, seu protagonismo na luta por espaço social e emancipação contra a dominação masculina imposta pela cultura eurocêntrica. Entretanto, a análise discursiva apresentada neste artigo, permitiu-nos verificar que o lugar de fala da mulher indígena na constituição da subjetividade feminina infantil, a partir do livro didático adotado pela escola de etnia Tapeba, não está presente com precisão nos livros analisados.

Nessa perspectiva, a análise discursiva do livro didático adotado pela escola indígena de etnia Tapeba atravessa uma pesquisa bibliográfica, sobretudo porque a análise discursiva visa compreender a colaboração da educação indígena a partir do lugar de fala da mulher indígena na constituição da subjetividade feminina das crianças indígenas. Nessa direção, o artigo traz três momentos de discussão: o primeiro, “A Coleção Buriti perspectiva dos/as criadores/as e editora responsável”, o segundo, “A análise discursiva do livro Buriti Mais História”, e o terceiro, “Análise discursiva do Buriti Mais Interdisciplinar (ciências, história e



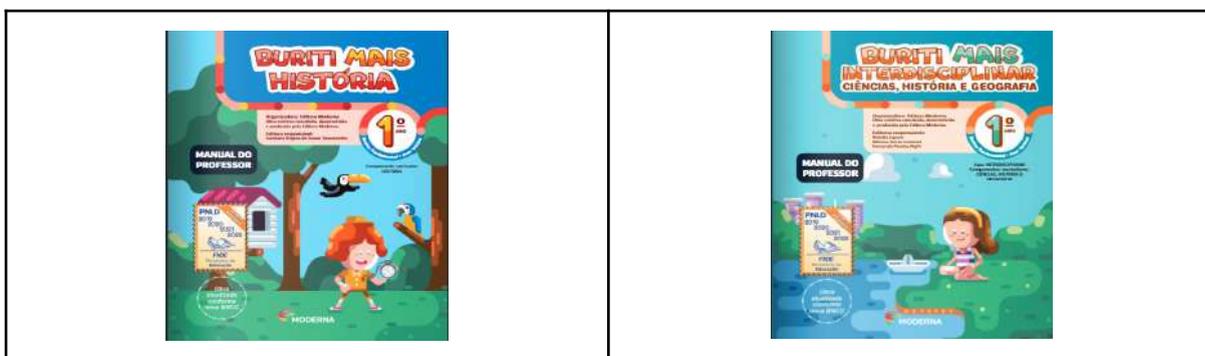
apresenta uma Proposta Pedagógica direcionando os conteúdos dos livros *Buriti Mais História* do 1º ao 5º anos, são conteúdos que envolvem os seguintes aspectos:

Estudo que parte das ideias e conhecimentos prévios dos alunos.  
Estímulo à compreensão do aluno sobre o meio social em que vive.  
Grande oferta de recursos didáticos para possibilitar aulas diversificadas.  
Conteúdo na medida certa e atividades que respeitam a faixa etária dos alunos.  
Proposta que leva as crianças a estabelecerem uma relação ativa com o passado.  
Atividades lúdicas fazem constantes retomadas dos conteúdos ao longo das unidades.  
O quadro *Você sabia?* traz, em forma de almanaque, informações, curiosidades e imagens sobre o assunto estudado.  
A seção *Como as pessoas faziam para...* aborda a história do cotidiano com suas mudanças e permanências, apresentando algum objeto, método ou prática, geralmente em um infográfico. (VASCONCELOS; EDITORA MODERNA, 2017, p. 2)

No tocante à coleção “*Buriti Mais Interdisciplinar: ciência, história e geografia*”, a Proposta Pedagógica configura os componentes curriculares de ciência, história e geografia de modo interdisciplinar, direcionados às crianças do 1º ao 5º anos com as seguintes temáticas:

Unidades temáticas articulam Ciências, História e Geografia de forma fluida.  
Apresentação objetiva dos conteúdos.  
Valorização de temas contemporâneos como educação para o trânsito, respeito ao idoso, vida familiar e social, educação financeira, trabalho, ciência e tecnologia, educação alimentar, diversidade cultural.  
A seção *Investigar* o assunto estimula a alfabetização científica.  
Atividades práticas da seção *Vamos fazer* estimulam a curiosidade e o raciocínio científico.  
Seção *Para ler e escrever* melhor contribui para a alfabetização nos anos iniciais, enquanto nos anos finais favorece o desenvolvimento da fluência na escrita. (LEPORO; CRUVINEL; RIGHI - EDITORA MODERNA, 2017, p. 2)

Na perspectiva da estrutura interna referente ao conteúdo programático, de acordo com o sumário, do *Buriti Mais Interdisciplinar: ciências, história e geografia*, apresenta discussões no campo das Orientações Gerais e das Específicas demonstradas no quadro abaixo.



Fonte: Editora Moderna - <https://pnldf1.moderna.com.br/buritimais/> - imagens adaptadas pela pesquisadora.

Vale ressaltar que os materiais ou livros com intenção didática, cujo processo envolve

dinâmicas complexas de dimensões social e pedagógica, devem configurar o contexto escolar e a especificidade cultural e social das crianças. No tocante ao contexto escolar, os/as educadores/as precisam considerar as realidades plurais dos grupos sociais envolvidos, sobretudo sabendo do acesso das crianças às linguagens, as concepções de mundo e as novas formas de obtenção das informações acerca da realidade social que se encontram, especialmente as dos povos indígenas.

Assim, a análise discursiva presente nesta pesquisa - no intuito de localizar no livro didático da referida coleção elementos que remetem ao papel das mulheres indígenas, em especial o lugar de fala delas na constituição das subjetividades infantis, deve ser compreendida como campo de forças dos discursos que atravessam a prática educativa no interior da escola indígena. Isto envolve interculturalidade, bilinguismo e/ou multilinguismo que deve acontecer em território específico e diferenciado, como as aldeias e/ou comunidades indígenas. São agenciamentos apontados nos documentos correspondentes ao marco legal brasileira para o ensino escolar indígena. Nessa perspectiva, é preciso que as escolas atendam as compreensões de infâncias e crianças de acordo com os povos ameríndios.

Nessa perspectiva, Smolka (2008), ao discorrer sobre a alfabetização como processo discursivo, assinala em seu texto “Salas de aula, relações de ensino”, tendo como referência a “Teoria da Enunciação” (Bakhtin, 1981) e “Análise do Discurso” (Orlandi, 1986 e Pêcheux, 1969), que se deve considerar, ao referenciar a teoria bakhtiniana, “o fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas da vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica” (Smolka, 2008, p. 29).

Nessa direção, pensando os livros didáticos no contexto da escola indígena, é fundamental conceber o cotidiano da sala de aula e para quem se direciona o discurso pedagógico, uma vez que isto envolve quem ensina, o que, para quem e onde, tais indagações corresponde ao constitutivo da interação pedagógica. Esta pressupõe, pensando no argumentos de Pêcheux (1969), que em todo processo discursivo supõe acionar o campo das representações do receptor durante o enunciado discursivo do emissor, pois as habilidades imaginativas do receptor se inserem na tentativa de apreensão inicial e compreensão do discurso emitido.

As representações iniciais do receptor, diante dos enunciados do emissor, significam afirmar que os conteúdos do livro e dos materiais didáticos, como expressões discursivas, devem ter como critério as crianças indígenas, sabendo quem são elas e como pensam e concebem suas tradições no cotidiana da sala de aula e fora dela, nos espaços da aldeia em

convivência com os adultos, os jovens e outras crianças de sua etnia, por exemplo.

O livro e os materiais didáticos como expressões discursivas delineiam campos de forças que perpassam qual discurso deve ser privilegiado, atendendo aos interesses de quem concebe-os e desenvolve-os, algo comum às editoras ao tornarem homogêneas as infâncias e as crianças. As obras publicadas no Brasil, muitas vezes, não estão no contexto escolar vivenciando o cotidiano das crianças, sobretudo nos espaços de convivência dos povos indígenas. Isto atravessa práticas discursivas presentes nas Coleções Buriti Mais História e Buriti Mais Interdisciplinar: ciências, história e geografia, em especial os livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais adotado pela escola indígena Tapeba investigada. Para isso, o próximo subtópico deste capítulo analisa as referidas coleções.

### **A análise discursiva do livro Buriti Mais História**

O ensino formal nos espaços escolares está direta ou indiretamente vinculada a presença do livro didático contribuindo na dinâmica da sala de aula, delineando o conteúdo direcionado à prática educativa do/a professor/a, tornando-se, muitas vezes, a única referência de condução de sua atuação junto às crianças. O livro didático traz um saber determinado por quem o produziu que precisa ser ensinado. São saberes relevantes ou não para os/as alunos/as, depende do olhar de quem pensa a educação escolar, no livro didático se consolida os conhecimentos a serem adquiridos, restando ao/a educador/a aprofundar os conteúdos.

Por certo, o livro didático promove ou não o desenvolvimento e as habilidades dos/as estudantes, para o alcance da autonomia no tocante à aprendizagem. Ele configura um material que expressa um campo discursivo de quem determina que tipo de escola a sociedade e suas instituições (política, econômica, educativa e cultural) almejam. Como o campo discursivo o livro didático produz enunciados de ordem do discurso científico, pressupõe que o/a autor/a dar ao conteúdo valor científico. Nessa perspectiva, negar que a existência do/a autor/a na dimensão da organização da disciplina que, segundo Foucault (2001, p. 30),

se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu seu inventor.

O livro didático por ser um objeto em que o/a autor/a lhe organiza em disciplina, seu sentido não está na dimensão da redescoberta, tampouco da identidade que precisa ser repetida, mas no que ele pode produzir de novos enunciados a partir da formulação contínua

de proposições novas e, conseqüentemente, produzindo e sistematizando de modo coerente um aparente novo discurso comum à disciplina que, por sua vez são feitas de erro e verdades. Os conteúdos contidos no livro didático expressam uma disciplina que traz “um princípio de controle da produção do discurso. Ela (disciplina) lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (Foucault, 2001, p. 36, grifo da pesquisadora)

Portanto, qualquer análise detalhada das unidades dos livros didáticos (História e Interdisciplinar) possibilita verificar o jogo da identidade da reatualização permanente das regras de produção discursiva. Não seria diferente quando propomos uma análise discursiva da Unidade 1 que aponta para uma reflexão dos enunciados dos conteúdos a partir de seu título, a constituição da identidade das crianças tendo como norte as relações sociais que elas estabelecem cotidianamente. Por isso, apresentar os discursos que perpassam os enunciados dos conteúdos nos permite verificar se há menção à mulher indígena em sua relação com as crianças indígenas no tocante a contribuição dela na formação identitária das crianças indígenas a partir das singularidades e diferenças presentes nas práticas indígenas de convivência originária.

Na Unidade 1 - Quem sou eu, referente ao livro didático de História, sucinta pensarmos a constituição das identidades do ponto de vista biológico, sociocultural e histórico, aos observamos os objetos de conhecimento e as habilidades presentes em uma imagem na referida unidade. Mas, ao folhearmos as páginas da unidade 1 do referido livro, verificamos não existir nenhuma imagem que traga os povos indígenas, conseqüentemente, a criança e a mulher indígena. Mesmo nas discussões acerca do conceito de identidade na construção do eu que delinham “as noções de permanência, de manutenção de referências que não mudam com o tempo, as relações de parentesco e nacionalidade” (Amaral, 2007, p. 4 apud Vasconcelos, 2017, p. 11).

Quanto ao autorreconhecimento a partir da história de vida em que o “eu” é determinado de uma constância temporal, não há qualquer menção à mulher indígena colaborando na constituição da subjetividade da criança indígena, nem mesmo nas imagens em que visualizamos crianças e mulheres, as mulheres e as crianças indígenas não aparecem. A identidade dos povos indígenas parecem não está vinculada à consciência do reconhecimento individual, a distinção do “eu”, conforme a editora, parece não atravessar as relações cotidianas dos povos indígenas, tampouco de suas mulheres e crianças, como podemos verificar nas imagens abaixo que apresentam grupos de crianças convivendo entre si ou entre os adultos.

Prosseguimos com a análise discursiva do livro didático de história, da unidade 2 - A vida familiar. Nesta está o enunciado acerca do tema a vida familiar, distribuído nas discussões apresentadas na figura abaixo. A unidade inicia com a descrição das habilidades da BNCC e seus objetivos são: “reconhecer a existência de diferentes formas de organização familiar; conhecer as principais diferenças entre as famílias do passado e as do presente; reconhecer a importância da árvore genealógica no estudo dos diferentes tipos de família e de relações familiares; refletir sobre a prática da adoção na composição de famílias.” (Vasconcelos, 2017, p. 34)

Nessa unidade, os discursos que a constituem estão atravessados na concepção do conceito de família atrelada a valorização e utilização dos conhecimentos históricos, bem como com o exercício da empatia e do diálogo para resolução de conflitos. Uma unidade que traz apenas uma imagem que faz referência a mulher indígena, esta é retratada junta a um grupo de jovens e crianças de origem indígenas que habitam aldeias em espaço urbano.

A fotografia na imagem logo abaixo converge com as discussões sobre os arranjos familiares que remetem às diferenças sociocultural e econômica atravessando a história de cada povo. Nesse sentido, “as diferenças culturais atravessam a História desde sua origem, porém algumas delas foram rejeitadas ou silenciadas por sua condição de pertencimento, ou seja, pelos padrões definidos como válidos e aceitáveis, em um contexto ideológico entendido como hegemônico” (Martinazzo; Schmidt; Burg, 2014, p. 8). O discurso ideológico hegemônico nega a alteridade em todos os contextos sociais.



**Fonte:** Editora Moderna - <https://pt.calameo.com/read/002899327cdaa0315d453> - imagens adaptadas pela pesquisadora.

Em contexto familiar as diferenças socioculturais são evidentes e marcantes, os povos indígenas reivindica cada vez mais “uma política de reconhecimento tanto de suas diferenças e de suas múltiplas identidades quanto de suas desvantagens e desigualdades sociais, oriundas da discriminação social de gênero, de raça, de religião, de opção sexual e de origem regional.”

(Martinazzo; Schmidt; Burg, 2014, p. 8)

Ao analisarmos a unidade 3, intitulada A escola, encontramos uma imagem que assinala a forma de aprendizado indígena e, na mesma página há uma imagem que se encontra logo abaixo, há uma discussão sobre, do ponto de vista administrativo, sobre o funcionamento da escola Indígena que deve se dar no interior das terras indígenas e expressar as necessidades das comunidades indígenas.

Nesse mesmo contexto, há dados contemporâneos do número de sociedades indígenas no Brasil, cerca de 210 povos, com estilos próprios de organização social, política e econômica, falando aproximadamente 180 línguas e com crenças, tradições e costumes diferenciados entre si e em relação às sociedades hegemônicas. Mas verificamos que não há qualquer menção à mulher indígena contribuindo na educação das crianças para o aprendizado dos saberes ancestrais dos povos indígenas.



Ao nos depararmos com a leitura do livro didático, não encontramos nenhuma menção à contribuição feminina na educação das crianças e dos jovens, também não há nenhuma referência às práticas culturais - língua, saberes e tradições. Então, quando remetemos a imagem à uma aldeia indígena, sobretudo dos povos indígenas que vivem afastados dos grandes centros urbanos, o momento do compartilhamento entre a mulher indígena e as crianças ocorre a partir da própria língua e, através desta se dá a constituição das subjetividades infantis permitida por meio do diálogo entre elas - a mulher indígena e as crianças.

Os povos indígenas estão constantemente na espreita de perder o direito de falar a própria língua. A exemplo dessa ameaça, temos “no Brasil um homem e uma mulher que falam entre si uma língua que só eles entendem. Känätsi tem 78 anos. Híwa, 76. Eles moram no município de Pimenteiras, em Rondônia.” (2020, p. 14). Känätsi e Híwa são os últimos falantes ativos de Warazu, língua do tronco Tupi-Guarani do povo ameríndio Warazúkwe, que está em estágio de extinção.

Um processo educativo que acontece longe da tutela do Estado, sem intervenção direta deste, presenciamos, a “autonomia e autogoverno”, ou seja, com uma “livre determinação e integridade cultural” (Luciano-Baniwa, 2012, p. 210), como assinala a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, sob a organização da advogada Joênia Wapichana.

A constituição das subjetividades infantis, como espaço de valorização do feminino na preservação das tradições indígenas, torna-se fundamental para que os povos indígenas possam retomar suas tradições, sobretudo saberes que estão longe de práticas do patriarcado - subjugação das mulheres, violação das crianças e desrespeitos a todas as formas de vida e de afetos.

Na unidade 4, Brincadeiras e festas, justamente no capítulo 3, que retrata brinquedos, jogos e brincadeiras na interação com a natureza e corpo, nas diversas regiões do Brasil. O quadro, no qual são apresentadas as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que podem ser desenvolvidas a partir dos jogos e das brincadeiras, torna-se necessário

Conhecer um conjunto variado de brinquedos, brincadeiras e jogos infantis de diferentes regiões brasileiras.  
Descobrir outras formas de brincar, valorizando a interação com a natureza e com o corpo.  
Compreender as diferentes motivações que levam as crianças a construírem os seus próprios brinquedos.  
Valorizar a pluralidade cultural brasileira por meio do estudo de jogos e brincadeiras populares e indígenas. (Vasconcelos, 2017, p. 98)

No referido capítulo encontramos uma fotografia de crianças indígenas brincando com brinquedos fabricados, cuja fabricação é de autoria das próprias crianças que utilizam materiais retirados da natureza. Faz parte da cultura indígena os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, estes sempre acontecem em contexto coletivo desde a criação dos brinquedos, da organização dos jogos e das brincadeiras, e até no exercício dessas atividades, todos e todas estão envolvidos, sobretudo as mulheres indígenas. Elas estão na linha de frente na luta pelo direito à educação diferenciada, como assinala Grubits (2014), referindo-se ao povo Kadiwéu, que na organização social dessa etnia, as atividades desempenhadas entre mulheres e homens têm importância igual, nenhum é superior ao outro, ambos são iguais, pois a comunidade para funcionar depende dos dois.



As únicas referências às tradições indígenas estão nas imagens acima, isto aponta que no capítulo 3, da Unidade 4, não há qualquer referência à contribuição das mulheres indígenas na educação das crianças, inclusive na fabricação de brinquedos, ensinando os jogos e as brincadeiras às crianças indígenas. Adota um livro didático que não corresponde à concepção indígena de educação, é correr o risco de reproduzir a cultura hegemônica, a do colonizador, seria também reforçar essa cultura em detrimento da própria cultura vinculada aos saberes ancestrais dos povos indígenas.

### **Análise discursiva do Buriti Mais Interdisciplinar (ciências, história e geografia)**

A educação indígena quando registrada corresponde a um acontecimento, e quando esse registro se dá a partir da confecção de livros feitos pelos indígenas permite o acontecer dos saberes ancestrais, pois “através da confecção de livros com os professores indígenas, importantes questões relativas ao ensino escolar se delineiam.” (Almeida, 2009, p. 73) Isto pressupõe pensar o quão é fundamental uma escola diferenciada para os povos indígenas quando resulta da concepção indígena de educação. Como assinala Kanáttyo Pataxó (1999 apud Almeida, 2009, p. 72), a cerca da função sociohistórica e cultural da escola para o povo Pataxó,

a nossa própria escola é diferenciada, a gente tendo em mente qual cidadão queremos formar, a partir daí temos a decisão de qual pesquisa deve ser feita. [...] - eu nunca tinha visto um livro que falasse do meu povo, quem é ele, de onde ele veio, isto era o coração da minha escola. A escola tem um objetivo muito grande para construir este caminho do saber do povo.

Diante da experiência do livro didático de história de não fazer qualquer menção à mulher indígena na constituição das subjetividades das crianças indígenas, passamos à análise discursiva do livro Buriti Mais Interdisciplinar: ciências, história e geografia. Ao iniciarmos a leitura deste, podemos observar uma imagem no capítulo 1, da unidade 1, que configura um

relato de como os povos indígenas registram suas histórias que, sua vez, são registradas na memória.

Por isso, a urgência em um Estado que garanta aos/as professores/as indígenas as condições de possibilidade de produção dos próprios materiais didáticos, inclusive os livros didáticos que represente seus saberes, narrando as trajetórias de luta e resistência para manterem viva seus saberes, sobretudo no campo da educação dos jovens e das crianças indígenas.



Fonte: Editora Moderna - <https://pnldf1.moderna.com.br/interdisciplinar/buritimais>.

Nessa imagem temos o conteúdo que discorre de como se dá a escolha do nome, em especial a história que originou o nome de Kaxi, um menino indígena do povo Munduruku, conforme o pajé, Karu Bempô, que acompanhou a trajetória de Kaxi desde o nascimento. A origem de seu nome foi inspirada nos antepassados a partir de um sonho do pajé que durante uma cerimônia anual se encontrava “no meio da mata coberta pelas grandes copas das árvores. Estava muito escuro e ele não conseguia ver por onde andava. [...] viu a lua, com todo o seu brilho, como se estivesse sorrindo e dizendo-lhe: Kaxi, Kaxi, Kaxi. Então esse seria o nome do menino.” (Daniel Munduruku, 1994, p. 12-14 Apud Leporo; Cruvinel; Right, 2017, p. 14) Kaxi significa a lua que brilha para os homens.

Relatar este trecho da história foi fundamental porque nele consta uma fala do pajé Karu Bempô fazendo referência a mãe de Kaxi. Embora seja um comentário do pajé relatada pelas editoras Leporo; Cruvinel e Right (2017, p. 14), mas há uma referência à mulher indígena cumprindo sua função na educação de Kaxi. O texto não está na íntegra, isso dificultou pensar a participação da mãe de Kaxi na constituição da subjetividade do menino indígena. No trecho encontramos o seguinte: “Karu Bempô, o pajé, viu a criança nascer e crescer embalada pelo colo da mãe”.

Além da imagem que retrata a história de Kaxi, podemos observar a imagem de uma atividade para as crianças fazerem inspirada na história do menino indígena, para o desenvolvimento da atividade há ao lado um roteiro com sugestões de como o/a professor/a

deve conduzir a ampliação das discussões sobre os povos indígenas, mas neste roteiro não há qualquer menção à mulher indígena contribuindo na educação da criança indígena.

No transcorrer da leitura do livro didático, *Buriti Mais Interdisciplinar: ciências, história e geografia*, localizamos imagens e fotografias que retrata o cotidiano de alguns povos indígenas brasileiros, em especial, o cotidiano das crianças indígenas em espaços diferenciados de aprendizagem e, apenas duas fotografias identificamos a mulher indígena no processo de efetivação da educação das crianças indígenas. Uma das fotografias observamos uma senhora e uma menina indígenas e, a outra, várias crianças e a professora em uma escola indígena.

A respeito do papel das mulheres indígenas na educação dos membros de sua comunidade ou família, Grubits (2014) afirma que durante seu estudo com grupos indígenas o número de mulheres indígenas em busca de ingresso na universidade havia crescido, e o mais importante é que elas não rompiam com suas tradições e tampouco abandonavam as aldeias, na verdade elas oportunizam aos membros da família o ingresso na universidade também. O ensino superior para elas representa resistência contra o saber hegemônico e a retomada de suas tradições.



Embora o livro *Buriti Mais Interdisciplinar* traga mais conteúdos (atividades, imagens e discussões sobre os saberes ancestrais dos povos) que aponte a mulher indígena na educação das crianças, ainda é muito incipiente. Nesse aspecto, não se pode considerar que os livros da coleção *Buriti* investigado possa realmente propor às crianças indígenas da etnia Tapeba uma retomada de seus saberes, mesmo com sugestões de leituras e atividades que instiga a pesquisa por parte dos/as professores/as e das crianças, ainda é problemático porque dependerá do Projeto político Pedagógico da escola indígena, sobretudo do conhecimento dos/as profissionais que fazem essa escola, sobretudo dos gestores que conduzem todo processo de sua efetivação como uma escola diferente porque permite uma educação diferenciada.

As últimas imagens/fotografias apresentadas acima demonstra como essa educação

diferenciada, dentro dos paradigmas pensados pelos povos indígenas, ainda está sendo trilhada e os percalços dessa trilha exige resistência e luta pelo reconhecimento do patrimônio cultural que os povos indígenas representam para o Brasil, desde as questões socioambientais que envolvem a sustentabilidade de fato e de direito, até as formas de conceber uma sociedade com seus paradigmas econômico, social, cultural e histórico, formas de vida outra de perceber a existência.

O povo brasileiro, cujas crenças e hábitos estão imersos no paradigma hegemônico da sociedade, precisam reconhecer a ação educativa para a gestão territorial das Terras Indígenas proposto pelos índios, isso é o caminho inicial de reconhecimento da autonomia dos povos indígenas na gestão de seus modos de vida. Um plano de gestão elaborado pelos próprios índios do Acre é um exemplo de que os povos indígenas não precisam de tutela, mas de respeito, reconhecimento e apoio.

Vale ressaltar que durante esta pesquisa pudemos perceber o abismo entre as teorias e a produção literária dos povos indígenas se comparado à tradição eurocêntrica. Os livros didáticos e demais livros produzidos por esses povos faz a diferença e, permite, sem sombra de dúvidas que elas são potencialmente capazes de constituírem uma educação diferenciada para suas crianças e jovens.

Ademais, são produções literárias em que as mulheres estão presentes, inclusive nos encontros acadêmicos elas estão sempre lado a lado com os homens indígenas, nos encontros acadêmicos organizados e patrocinados por universidades públicas brasileiras, como *Saberes Ancestrais e Práticas de Cura*, é um exemplo claro da produção científica que aproxima pesquisadores das universidades e os/as pesquisadoras indígenas no campo da saúde do corpo e do espírito.

Em todos os campos dos saberes as mulheres indígenas estão presentes no cuidado de suas ancestralidades, são elas que estão à frente no reconhecimento das diferentes habilidades e autonomia das crianças indígenas, isto significa que as mulheres indígenas são responsáveis pela constituição das subjetividades femininas das crianças indígenas, ou seja, seu lugar de fala está presente nessa constituição. São as mulheres indígenas que inicialmente reconhecem na criança o sujeito de sua própria educação, assinala em sua pesquisa Camila Codonho.

As parteiras Galibi-Marworno, percebemos que os alimentos oferecidos às parturientes visam atingir o feto, sendo este o responsável pelo seu nascimento. Assim, a mãe toma chá de pimenta e mingau para fazer o feto ficar forte, quente e para ter a força necessária para nascer. A mãe não come carne de animais ou peixes que moram em tocas, para que a criança não fique escondida no útero, dentre outros tabus alimentares que associam características dos animais à situação do parto. Ou seja, o bebê é reconhecido como sujeito e autor de seu próprio nascimento e aos pais cabe alimentá-lo, produzir o seu corpo de forma adequada.(apud Tassinari,

2007, p. 15)

O reconhecimento das habilidades da criança e de sua autonomia frente à educação não significa tirar a responsabilidade dos adultos, estes dão as condições necessárias para ela aprender, em todos os lugares a aprendizagem está presente e se faz sob a observação dos adultos indígenas. Estes, em geral, zelam intensamente e cotidianamente pela educação das crianças. Schaden (1945 apud Tassinari, 2007, p. 16) “descreve a atitude tão difundida de produzir objetos em miniatura para que as crianças possam acompanhar os pais na vida cotidiana: [...] para que meninos e meninas acompanhem pais e mães em suas atividades e voltem com alguma contribuição própria para a refeição da família.”

Os pais e mães estão atentos às etapas de crescimento dos filhos, estimulando-os à vida coletiva que depende do envolvimento de todos e todas, sobretudo dos meninos e das meninas, por exemplo, na colheita de mandioca e trazê-la em sua pequena cesta sempre nos esforços de superação das condições de seu corpo. Nesse sentido, a educação indígena se dá em todos os espaços e lugares em que as crianças e os adultos indígenas estão presentes e juntos, a educação indígena delinea a potencialidade da vida no comum.

A indígena educação extrapola a transmissão de saberes, técnicas e valores, incidindo no incorporar: trazer para o corpo aquilo que se aprende, os saberes adquiridos. Segundo Limulja (2007 apud Tassinari, 2007, p. 18), “entre os Kaingang, a produção correta dos corpos se inicia com os primeiros cuidados com o recém-nascido e o destino dado à placenta.” Ao substituírem esses rituais antigos por técnicas nos partos realizados em hospitais, comprometeram o desenvolvimento corporal e espiritual das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discursiva proposta nesta pesquisa a partir de dois livros didáticos da *Coleção Buriti Mais*, permitiu a pesquisadora verificar que o lugar de fala da mulher indígena na constituição da subjetividade feminina infantil, a partir do livro didático adotado pela escola de etnia Tapeba, não está presente com precisão nos livros analisados.

Na verdade, são poucas as imagens e as fotografias que vemos a presença da mulher indígena ao lado das crianças em momentos que expressam processos educativos, sabendo que a concepção de educação para os povos indígenas não corresponde em nada ao paradigma hegemônico da educação eurocêntrica. A educação indígena envolve uma cosmovisão

vinculada aos saberes ancestrais na produção de sentido e de significado à existência em uma coletividade imersa em todas as formas de vida corporal e espiritual junto às florestas.

No tocante ao lugar de fala da mulher indígena na constituição das subjetividades femininas das crianças, pudemos perceber a partir das leituras paralelas aos livros didáticos investigados, especialmente nas teorias etnográficas e antropológicas, que o lugar de fala da mulher indígena existe e se inicia desde o ventre da mãe, passando pelo parto e no decorrer da educação da crianças ao longo das etapas vivenciada com intensidade e compromisso na busca de sentido à uma existência no e para o coletivo. Embora os livros didáticos da referida coleção não explorassem um conteúdo com riqueza de detalhe e precisão, esse lugar de fala da mulher indígena nos fez refletir que falar a nosso respeito significa nos permitir falar.

O lugar de fala dela, portanto, pressupõe a produção de livros e materiais didáticos, bem como teorias e saberes a partir delas, a presença indígena nessa produção pressupõe o reconhecimento da cosmovisão das mulheres indígenas no ciclo de (sobre)vivência do que elas são capazes de fazer melhor - cuidar. O cuidado com suas tradições significa o cuidado com uma educação de crianças e jovens atravessada por subjetividades femininas em que os saberes ancestrais e as práticas de cura são elementos da educação para a vida.

A educação indígena tem no interior das florestas seu refúgio de proteção e sobrevivência porque os povos indígenas acreditam que a vida sem dimensão coletiva, não é vida, é morte de si e do outro e dos demais seres vivos (animais, florestas, seres espirituais). Só se produz sentido com e a partir da vida no comum em que todos têm sua importância no micro e macrocosmo existencial.

Por se tratar de livros que não foram produzidos por indígenas e/ou não tiveram a participação deles, dificultou ampliar os conhecimentos sobre os saberes indígenas, importantes para um material didático adotado por uma escola indígena. E ainda, como pensar na contribuição das mulheres indígenas em uma sociedade marcada pela prática do patriarcado em suas instituições, conduzindo o paradigma hegemônico do colonizador europeu.

Os motivos, portanto, de extensão da temática sobre o protagonismo das mulheres indígenas são relevantes porque permitirá a produção de saberes das tradições ameríndias que precisam se fazerem presente como via de acesso ao que durante anos lhes foi negado, sobretudo às mulheres indígenas - o lugar de fala. Todas elas precisam desse lugar para falarem quem são, o que pretendem com ele e porque precisam dele.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_208\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_208_.asp). Acesso em 02 de março de 2019.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979 – 1980: excertos. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achamé, 2011.

GRUBITS, Sonia; DARRAULT-HARRIS, Ivan; PEDROSO, Maíra. **Mulheres indígenas**: poder e tradição. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2005.

GRUBITS, Sonia. **Mulheres indígenas brasileiras**: educação e políticas públicas. *Psicologia & Sociedade* 26(1), 2014, p. 116-125.

LUCIANO-BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (organizadora). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). **Livro didático de português**: múltiplos olhares [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 25-46.

MARTINAZZO, Celso José; Aline, SCHMIDT; Cristiani Isabel, BURG. **Identidade e Diversidade Cultural no Currículo Escolar**. *Revista Contexto & Educação*. Editora Unijuí, Ano 29, nº 92, Jan./Abr. 2014, p. 4-20.

SARTORI, Anderson. Legislação, Políticas Públicas e Concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 12-125.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Salas de aulas, relações de ensino. In: **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção passando a limpo), p. 29-46.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. *Tellus*, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007, Campo Grande - MS.

VASCONCELOS, Lucimar Regina de Souza (editora responsável). **Buriti Mais História/Organizadora Editora Moderna**: obra coletiva concebida e desenvolvida pela Editora Moderna. 1 ed. São Paulo: 2017. Disponível em <https://pnldf1.moderna.com.br/historia/buritimais>. Acesso em 20 de setembro de 2020.



VASCONCELOS, Raquel Célia Silva de. **O livro didático e a educação da criança indígena**: uma análise discursiva do lugar de fala da mulher indígena na formação da subjetividade feminina infantil. Trabalho de conclusão de curso (GRADUAÇÃO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2022.