UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS

Rede Nacional

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**
Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

MESTRADO PROFLETRAS UNEMAT

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

# PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS

Rede Nacional

**UNIDADE CÁCERES**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GONÇALINA BENEDITA DE BARROS

# PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA DE MITOS INDÍGENAS: LETRAMENTO LITERÁRIO E RESISTÊNCIA

CÁCERES - MT
**2026**

GONÇALINA BENEDITA DE BARROS

# PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA DE MITOS INDÍGENAS: LETRAMENTO LITERÁRIO E RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), para obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

CÁCERES - MT
**2026**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

B277p Barros, Gonçalina Benedita de.
PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA DE MITOS INDÍGENAS: LETRAMENTO LITERÁRIO E RESISTÊNCIA / Gonçalina Benedita de Barros. - Cáceres, 2026.
117f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa.

1. Estudos Literários. 2. Formação do leitor literário. 3. Oralidade. I. Barbosa., Prof. Dr. Everton Almeida. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 82.09

GONÇALINA BENEDITA DE BARROS

PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA DE MITOS INDÍGENAS: LETRAMENTO LITERÁRIO E RESISTÊNCIA

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa (UNEMAT)
ORIENTADOR

_____

Profa. Dra. Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)
AVALIADOR

_____

Profa. Dra. Tatiane Silva Santos (UNEMAT)
AVALIADOR

Aprovada em 09/03/2026.

*Dedico este trabalho a Deus e à minha mãe, Julieta (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me conceder força, sabedoria e direção em cada decisão tomada ao longo deste percurso.

Agradeço, de modo especial, à minha mãe, Julieta (*in memoriam*), cuja memória, amor e valores permanecem vivos em minha vida, sendo fonte permanente de inspiração e força.

Agradeço ao meu pai, Pedro, pelo apoio, pelos ensinamentos e pela presença constante, que sempre me incentivaram a seguir em frente.

Agradeço ao meu esposo, Domingos, pelo companheirismo, compreensão e incentivo, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus filhos, Gabrielle e João Pedro, razão maior do meu esforço, por compreenderem minhas ausências e por serem fonte diária de amor e motivação.

Agradecimento especial à minha madrinha, pelo carinho, apoio e presença constante ao longo desta trajetória.

Agradeço, também, aos meus irmãos, pelo apoio, carinho e incentivo ao longo desta trajetória, contribuindo, cada um à sua maneira, para que eu seguisse firme em meus objetivos.

Agradeço ao meu orientador no curso ProfLetras, Everton Almeida Barbosa, pelas intervenções precisas e fundamentais, pelas orientações atentas e pelas contribuições significativas que foram essenciais para o processo de escrita e para a consolidação deste trabalho.

Agradeço aos docentes do curso pelo conhecimento compartilhado ao longo da formação.

Agradeço à colega Elzimar, pessoa especial que conheci no mestrado, pela parceria, pelo apoio mútuo e pela amizade construída ao longo dessa trajetória, em que, nos momentos de dificuldade, sempre estivemos uma ao lado da outra.

Agradeço aos colegas da Turma 9 do ProfLetras – Cáceres, Carlos, Cleriston, Eliane, Graciele, Kátia e Silvana, pela convivência acadêmica e pelas trocas formativas ao longo do curso.

Agradeço à banca de qualificação pelas considerações, apontamentos e contribuições que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Um agradecimento especial à turma do sétimo ano, que concordou em participar desta pesquisa.

## RESUMO

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral trabalhar a formação do leitor literário por meio da oralidade, leitura, escrita e reescrita de mitos indígenas, visando ressignificar a prática pedagógica no sétimo ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscamos: 1) despertar nos/as estudantes o prazer pela leitura a partir da valorização da Literatura Indígena, como forma de respeito aos povos originários, contribuindo para que se tornem leitores críticos e autônomos; 2) estimular a oralidade, como parte importante do processo de desenvolvimento da leitura do texto escrito; e 3) aprimorar habilidades de leitura e escrita, por meio da contação, leitura e reescrita de mitos. Partindo do Método Recepcional e dos Estudos Literários, tendo como suporte o livro *Mitos Indígenas* (2011), do escritor Daniel Munduruku, foi possível mostrar aos/às estudantes a importância da oralidade e da leitura no processo de escrita, fazendo com que eles percebessem a importância da Literatura Indígena. Como aporte teórico, nos pautamos em Souza (2023), Coelho (2000), Colomer (2003), Cosson (2022), Benjamin (1987), Bordini e Aguiar (1988), Martins (1994), Freire (2021, 2024), Bakhtin (2011), Delgado (2025), Eliade (2010), Graúna (2013), Marcuschi e Dionísio (2007), Jacob (2023), Koch (2018), entre outros autores. Além disso, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas construídas ao longo da pesquisa, tomamos como base documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018). A ideia de trabalhar com mitos indígenas surgiu da necessidade de enriquecer o repertório cultural dos/as estudantes e valorizar histórias que são pouco abordadas no ambiente escolar. Foram realizadas contações de histórias, permitindo a escuta atenta, construção de significados e a interação por meio da oralidade. Com base nessa vivência, os/as estudantes realizaram leituras, recontos, produções autorais, reescritas e ilustrações, resultando na apresentação oral das histórias. Esse processo contribuiu para a promoção da alteridade nos/as estudantes, ao permitir a interação com diferentes perspectivas culturais, expandindo sua compreensão sobre cultura, identidade e formas plurais de existência, assim como o reconhecimento dos saberes indígenas como conhecimentos vivos, passados de geração em geração. Em suma, este estudo se estabeleceu como uma experiência pedagógica sólida, sensível e formativa ao incentivar práticas integradoras da oralidade, leitura, escrita e reescrita, e que destacam o protagonismo dos/as estudantes, a escuta atenta e o respeito à alteridade.



**Palavras-chave:** Estudos Literários, formação do leitor literário, oralidade, mitos indígenas, Daniel Munduruku.

## ABSTRACT

In this study, our general objective was to foster the development of the literary reader through orality, reading, writing, and rewriting of Indigenous myths, with the aim of re-signifying pedagogical practice in the seventh year of Elementary School. As specific objectives, we sought to: 1) awaken students' enjoyment of reading through the appreciation of Indigenous Literature, as a form of respect for Indigenous peoples, contributing to their development as critical and autonomous readers; 2) encourage orality as an important part of the process of developing reading of written texts; and 3) enhance reading and writing skills through the storytelling, reading, and rewriting of myths. Grounded in the Reception Method and Literary Studies, and supported by the book Indigenous Myths (2011) by the writer Daniel Munduruku, it was possible to show students the importance of orality and reading in the writing process, leading them to recognize the significance of Indigenous Literature. As a theoretical framework, we drew on Souza (2023), Coelho (2000), Colomer (2003), Cosson (2022), Benjamin (1987), Bordoni and Aguiar (1988), Martins (1994), Freire (2021, 2024), Bakhtin (2011), Delgado (2025), Eliade (2010), Graúna (2013), Marcuschi and Dionísio (2007), Jacob (2023), Koch (2018), among other authors. In addition, for the development of the pedagogical practices constructed throughout the research, we relied on guiding documents such as the National Common Core Curriculum (Brazil, 2018) and the Curriculum Reference Document for the State of Mato Grosso (Mato Grosso, 2018). The idea of working with Indigenous myths arose from the need to enrich students' cultural repertoire and to value stories that are seldom addressed in the school environment. Storytelling sessions were carried out, allowing attentive listening, meaning-making, and interaction through orality. Based on this experience, students engaged in readings, retellings, original productions, rewritings, and illustrations, culminating in the oral presentation of the stories. This process contributed to the promotion of alterity among students by enabling interaction with different cultural perspectives, expanding their understanding of culture, identity, and plural forms of existence, as well as recognizing Indigenous knowledge as living knowledge passed down from generation to generation. In sum, this study was established as a solid, sensitive, and formative pedagogical experience by encouraging integrative practices of orality, reading, writing, and rewriting, highlighting student protagonism, attentive listening, and respect for alterity.



**Keywords:** Literary Studies, literary reader formation, orality, Indigenous myths, Daniel Munduruku.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – E. E. M. Tiradentes Tenente Cel. PM Louirson Rodrigues Benevides .....14
Figura 2 – Capa do livro “Como surgiu: mitos indígenas brasileiros” .....43
Figura 3 – Ilustração do texto “Como surgiu o milho: um mito do povo Apinajés” .....44
Figura 4 – Ilustração do texto “Como surgiu a Mandioca: um mito do povo Tembé”.....45
Figura 5 – Ilustração do texto “Como surgiu o Fogo: um mito Caiapó”.....47
Figura 6 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”.....56
Figura 7 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”.....56
Figura 8 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”.....57
Figura 9 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”.....57
Figura 10 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”.....58
Figura 11 – Trecho da história “O mito do fogo em cordel” .....59
Figura 12 – Trecho da história “O mito do fogo em cordel” .....60
Figura 13 – Trecho da história “O mito sombrio dos Caiapó”.....62
Figura 14 – Trecho da história “O mito sombrio dos Caipó”.....63
Figura 15– Ilustração do mito “O mito Como surgiu o Milho: um mito do povo Apinajé” ..... 65
Figura 16 – Ilustração do mito “Como surgiu o Milho: um mito do povo Apinajé ”.....66
Figura 17 – Ilustração do mito “Como surgiu a mandioca: um mito do povo Tembé”.....67
Figura 18 – Ilustração do mito “Como surgiu a mandioca: um mito do povo Tembé”.....68
Figura 19 – Ilustração do mito “Como surgiu o fogo: um mito Caiapó”.....69
Figura 20 – Ilustração do mito “Como surgiu o fogo: um mito Caiapó”.....70
Figura 21– Ilustração do mito “Como surgiu o fogo: um mito Caiapó”.....71
Figura 22 – Primeira escrita do/a Estudante K .....73
Figura 23 – Reescrita do/a Estudante K.....74
Figura 24 – Primeira escrita do/a Estudante L.....75
Figura 25 – Reescrita escrita do/a Estudante L.....76
Figura 26 – Primeira escrita do/a Estudante M.....77
Figura 27 – Reescrita do/a Estudante M.....79
Figura 28 – Primeira do/a Estudante N.....81
Figura 29 – Reescrita do/a Estudante N.....83
Figura 30 – Primeira escrita do/a Estudante O .....84
Figura 31 – Reescrita do/a Estudante O.....86
Figura 32 – Primeira escrita do/a Estudante P.....87
Figura 33 - Reescrita do/a Estudante P.....89

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** 10

**1 CONTEXTO DA PESQUISA** 14

1.1 *O locus da pesquisa* ..... 14
1.2 A turma objeto da intervenção e a constituição da amostra..... 16
1.3 A pesquisadora..... 17

**2 REFERENCIAL TEÓRICO** 21

2.1 O Método Recepcional ..... 21
2.2 O texto literário nos processos de letramento e alfabetização ..... 23
2.3 Leitura e literatura: aspectos de diferenciação e complementação ..... 27
2.4 Oralidade e narrativa..... 29

**3 A LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO** 32

3.1 Oralidade e mito..... 32
3.2 Literatura Indígena e descolonização..... 34
3.3 A BNCC e questões legais e teóricas sobre Literatura Indígena ..... 35

**4 O AUTOR E A OBRA: INSPIRAÇÕES PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO** 39

4.1 Trajetória de vida e de escrita de Daniel Munduruku..... 41
4.2 "Como surgiu: mitos indígenas brasileiros": uma obra inspiradora para promover o gosto pela leitura e escrita..... 42
*4.2.1 Mito "Como surgiu o milho – um mito do povo Apinajés"* ..... *43*
*4.2.2 Mito "Como surgiu a mandioca – um mito do povo Tembé"* ..... *45*
*4.2.3 Mito "Como surgiu o fogo – um mito Caiapó"* ..... *4c*

**5 PROJETO DE INTERVENÇÃO** 48

5.1 A metodologia da pesquisa-ação ..... 48
5.2 Sequência Didática ..... 49
*5.2.1 Práticas de oralidade em sala de aula: desenvolvimento da escuta, fala e ativação do conhecimento prévio dos/as estudantes*..... *45*
*5.2.1.1 A realização da primeira oficina (3 aulas) – Contação de histórias* ..... *45*
*5.2.1.2 A realização da segunda oficina (3 aulas) – Recontação de histórias*..... *51*
*5.2.1.3 A realização da 3ª oficina (2 aulas) – Leitura compartilhada* ..... *54*
5.3 Ler para escrever: o mito em novas versões ..... 54
*5.3.1 A realização da 4ª oficina (2 aulas) – Recriação de história em gêneros diversos* ..... *54*
5.4 Ilustração: caminho para a construção de sentidos ..... 65
5.5 Escrita e reescrita: o texto que renasce ..... 72
*5.5.1 Realização da 6ª oficina (3 aulas) – Criação de mitos e reescrita*..... *72*
*5.5.2 A realização da 7ª oficina (2 aulas) – Intervenções para a reescrita*..... *52*
*5.5.3 A realização da 8ª oficina (2 aulas) – Reescrita dos textos*..... *53*
*5.5.4 A realização da 9ª oficina (1 aula) – Devolutiva e algumas considerações*... *54*
*5.5.5 A realização da 10ª oficina (3 aulas) – Finalização do projeto*..... *55*

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** 97

**REFERÊNCIAS**.....100

**APÊNDICE 1 - CRONOGRAMA DO TRABALHO** ..... 103
**APÊNDICE 2- PRODUTO FINAL** 106
**APENDICE 3 – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS/AS ESTUDANTES** 106

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa tem provocado debates na comunidade escolar, principalmente entre os/as educadores/as, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018. Esse documento normativo reforça a urgência de refletir sobre as mudanças na prática pedagógica que possam contribuir de forma efetiva para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, com vistas à melhoria do ensino, é necessário que haja propostas que desenvolvam as habilidades de leitura e escrita dos/as estudantes a fim de assegurar que se apropriem adequadamente da leitura e da escrita. Ainda, é preciso que essas propostas levem em consideração a importância da literatura na formação do/a leitor/a crítico/a, por isso "é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade de leitura seja significativa" (Cosson, 2022, p. 27). As práticas de leitura e escrita precisam acontecer de tal forma que não ocorram de maneira superficial ou mecânica, pois dessa maneira não contribuem para formar leitores/as críticos/as e capazes de assumir protagonismo na sua escrita, conforme enfatiza Cosson (2022).

Como professora, me sinto incomodada cada vez mais com a forma como a literatura vem sendo trabalhada em muitas escolas, inclusive na qual atuo. Muitas vezes, me vejo reproduzindo práticas engessadas de ensino que estão voltadas para realização de atividades nas apostilas do "Sistema Estruturado" e plataformas digitais, consequência das cobranças que sofremos as Secretaria de Educação (SEDUC) para cumprir metas e resultados.

Neste cenário, a literatura, que deveria ser formativa, sentida, compartilhada, acaba reduzida a pequenos trechos utilizados apenas como pretexto para o desenvolvimento de habilidades cobradas nas avaliações internas e externas como a "Avaliação do Sistema Estruturado de Ensino", que é realizada bimestralmente. Isso me preocupa, porque sei o quanto uma obra literária pode tocar, provocar e transformar uma pessoa. Não me sinto bem nesse lugar de ser apenas uma reprodutora de conteúdo, por isso acredito que precisamos repensar as nossas práticas pedagógicas. Dessa forma, busco despertar nos/as estudantes a importância da literatura e o quanto ela pode ajudá-los/as a refletir sobre o mundo e sobre si.

No segundo semestre do ano de 2024, algumas escolas do estado do Mato Grosso ainda puderam contar com uma Plataforma online de leitura denominada "Árvore"; voltada para

turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Na escola, os/as estudantes no primeiro momento fizeram uma prova, na qual eram testados/as em relação ao nível de proficiência em leitura. Depois, já inseridos/as na plataforma, recebiam sugestões de obras. Além disso, os/as educadores/as podiam indicar outras obras. O/A professor/a podia optar pelo dia em que ia trabalhar os *chromebooks*[1] e os/as estudantes poderiam continuar as leituras em casa. Entretanto, nem todos/as podiam acessá-la em casa, já que a maioria dependia do celular de seus responsáveis para acessar a internet, o que limitava a participação nas atividades de leitura. No ano de 2025, ano de desenvolvimento da pesquisa, não houve mais a disponibilidade da Plataforma "Árvore".

A biblioteca da escola oferecia atendimento três vezes por semana de manhã e à tarde, permitindo que os/as estudantes utilizassem o espaço e fizessem empréstimos de livros para ler em casa, o que contribuía para aumentar o tempo dedicado à leitura. Entretanto, o acervo da biblioteca era escasso em relação a obras de autores indígenas, restringindo as alternativas de escolha e o aprofundamento dos/as estudantes no tema abordado.

Embora, no sétimo ano do Ensino Fundamental, as habilidades básicas de leitura e escrita já devessem estar consolidadas, alguns/mas estudantes ainda enfrentam obstáculos que impactam o seu desenvolvimento. Ademais, embora alguns já consigam ler com fluência, apresentam uma certa resistência com a leitura e a escrita, por considerarem que são práticas muito difíceis, uma vez que muitos veem a leitura e a escrita somente como atividades nas quais serão apontados apenas os erros. Dessa forma, se torna imperativo buscarmos estratégias que contribuam para que esses/as estudantes superem o bloqueio em relação à leitura e à escrita, para que possam sentir-se seguros/as para ler e escrever. Por isso é necessário que seja criado um espaço no qual o estudante não tenha medo de errar e que veja que a leitura e a escrita é uma prática possível. Ademais, para a formação de sujeitos que consigam produzir com autoria e criticidade, é preciso mostrar que essas práticas têm uma função sociocomunicativa.

A opção pelo trabalho com mitos indígenas se deu pelo fato de que, nessa fase escolar, sétimo ano, os/as estudantes demonstram muito interesse pelos mitos, principalmente quando os narramos de forma dramatizada, em que percebem a riqueza de suas narrativas. Entretanto,

[1] Chromebook é um dispositivo portátil com foco em computação em nuvem, operando com o sistema operacional ChromeOS do Google.

é fato que os povos autores dos mitos ainda são vítimas de concepções carregadas de preconceitos, em nosso país, em diversos espaços, inclusive no espaço escolar.

Quanto à escolha pela Literatura Indígena, se justifica por termos como hipótese que tal literatura precisa ter seu espaço no ambiente escolar, pois pode se transformar em um instrumento para a promoção da criticidade em jovens estudantes, levando-os/as à desconstrução de conceitos pré-concebidos e estereótipos em relação aos povos indígenas e à compreensão da importância dos povos originários na formação da nação brasileira.

Neste contexto, a questão que norteou a investigação foi assim delimitada: a Literatura Indígena pode auxiliar no trabalho de formação do/a leitor/a não indígena, considerando suas diferenças e especificidades? Outra questão norteou a investigação: Por meio da Literatura Indígena é possível desconstruir estereótipos em relação aos povos originários em um contexto educacional, especificamente com estudantes do ensino fundamental? A oralidade pode facilitar o processo de leitura e escrita? Como a literatura indígena contribui na formação do leitor literário? Como formar estudantes que sejam capazes de produzir com autoria? A reescrita pode ajudar no aprimoramento da escrita?

Partindo destes questionamentos e tomando como referência a minha experiência em sala de aula, foi desenvolvida uma intervenção na Escola Estadual Militar Tiradentes Tenente Coronel PM Louirson Rodrigues Benevides, localizada no município de Várzea Grande, estado de Mato Grosso.

Ao reconhecer a função da leitura literária, o objetivo geral foi trabalhar a formação do leitor/a literário por meio da oralidade, leitura, escrita e reescrita de mitos indígenas, visando ressignificar a prática pedagógica em sala de aula em relação à leitura, no sétimo ano do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos buscamos: despertar nos/as estudantes o prazer pela leitura a partir da valorização da Literatura Indígena, como forma de respeito aos povos originários, contribuindo para que se tornem leitores críticos e autônomos; estimular a oralidade, como parte importante do processo de desenvolvimento da leitura do texto escrito; e aprimorar habilidades de leitura e escrita, por meio da contação, leitura e reescrita de mitos.

O produto final das atividades deste projeto foi a criação de um audiolivro, baseado nos mitos produzidos pelos/as estudantes durante as oficinas. Essa produção envolveu leitura, escuta, oralidade, escrita e reescrita. Ao converterem seus textos em narrativas orais gravadas,

os/as estudantes não só compartilharam suas criações, como também experimentaram a literatura de forma dinâmica, permitindo que ela continue circulando e que possa chegar a novos/as ouvintes. Assim, o audiolivro concretiza o protagonismo, valoriza a autoria e fortalece a conexão entre oralidade e escrita.

Esta pesquisa foi organizada em cinco capítulos, além da Introdução. No primeiro, são apresentados o *locus* da pesquisa, os/as participantes e a pesquisadora. No segundo capítulo, são discutidos os fundamentos legais e teóricos sobre a importância da leitura e narrativa oral, que confirmam a pertinência da pesquisa e embasam sua efetivação. No terceiro capítulo, é apresentada a obra que inspirou o projeto de intervenção. O quarto capítulo foi destinado à apresentação da proposta de intervenção, bem como dos procedimentos teóricos e metodológicos para a coleta e análise dos dados. No quinto capítulo são apresentados os dados obtidos na Proposta de Intervenção e suas análises. A dissertação foi finalizada por nossas considerações e proposições.

# 1 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentada a instituição *locus* da pesquisa, os/as participantes, a pesquisadora e os procedimentos teóricos e metodológicos que nortearão a coleta e análise dos dados.

## 1.1 *O locus da pesquisa*

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Militar Tiradentes Tenente Coronel PM Louirson Rodrigues Benevides, bairro Jardim Glória I, em Várzea Grande, Mato Grosso. A instituição atende estudantes do Ensino Fundamental 2 ao Ensino Médio (Figura 1).

Figura 1 – E. E. M. Tiradentes Tenente Cel. PM Louirson Rodrigues Benevides




Fonte: Acervo da autora.

Inicialmente a instituição foi nomeada como Escola Estadual Prof.ª Nadir de Oliveira. No ano de 2021, em 10 de fevereiro, houve mudança em seu nome, passando a chamar-se Escola Estadual Militar Tiradentes Tenente-Coronel PM Louirson Rodrigues Benevides.

Atualmente, a escola[2] atende 1.180 estudantes, distribuídos entre o Ensino Fundamental, com 614 estudantes, e o Ensino Médio, com 567. A estrutura física conta com 20 salas de aula atendendo estudantes no período da manhã e vespertino, além de diversos ambientes pedagógicos e administrativos, como biblioteca, laboratórios de Biologia e Química, sala de recursos multifuncionais, laboratório de aprendizagem, sala de atendimento psicossocial, cozinha, refeitório, secretaria, direção, coordenação e sala dos educadores/as.

O quadro funcional é composto por 98 servidores/as, sendo 25 educadores/as efetivos/as, 48 temporários/as, 3 técnicos administrativos educacionais e 19 profissionais de apoio, responsáveis pela manutenção da infraestrutura, alimentação escolar e segurança. A gestão da escola é composta por um diretor, um secretário e três coordenadoras pedagógicas.

O Projeto Político Pedagógico da escola incorpora a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 "que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (Brasil, 2008, p. 1). Dessa forma, a pesquisa vai ao encontro do que é proposto no Projeto Político Pedagógico acerca do trabalho sobre a cultura indígena.

No ano letivo de 2025, atuei na escola no período vespertino, com quatro turmas do 7º ano, 701, 702, 703 e 704. Para o desenvolvimento do projeto, foi selecionada a turma 702, composta por 27 estudantes. Dentre esses/as estudantes, no início, dois recusaram-se a participar do projeto, contudo, após duas semanas de desenvolvimento, um deles pediu para participar, pois achou as aulas interessantes.

A escola atende estudantes que residem próximos à instituição, bem como estudantes que vivem em bairros mais afastados. O perfil estudantil é marcado pela diversidade socioeconômica, com presença de filhos/as de servidores/as públicos/as, trabalhadores/as formais e informais, prestadores/as de serviços e estudantes oriundos/as de instituições privadas de ensino, selecionados por meio de processo seletivo. Aproximadamente 20% das vagas são reservadas para filhos/as de militares, 20% para estudantes de famílias hipossuficientes (baixa renda), 5% para estudantes atendidos/as pelo Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED) e à 55% para a comunidade em geral.

[2]Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição *locu*s da pesquisa, 2025.

## 1.2 A turma objeto da intervenção e a constituição da amostra

A intervenção foi realizada em uma turma do 7º ano composta por 27 estudantes com idades entre 11 e 12 anos. A escolha dessa turma está relacionada às dificuldades observadas no processo de leitura, compreensão e escrita autoral, identificadas no cotidiano escolar, como professora de Língua Portuguesa. Alguns/mas estudantes demonstram dificuldade e resistência à leitura, a se envolverem com atividades de produção textual e em se manifestarem por meio da oralidade. Além disso, muitos/as compreendem a escrita apenas como tarefa avaliativa.

Na turma havia um conhecimento bastante limitado sobre os povos indígenas, o que revelou a necessidade de investir na formação continuada dos/as educadores/as, uma vez que na graduação o contato com a história e Literatura Indígena não é trabalhado de forma adequada, já que a literatura é focada em autores considerados clássicos, europeus e brasileiros, deixando de lado as produções indígenas. Outro ponto que foi observado é a falta de materiais didáticos, na instituição, apropriados para discutir questões relacionadas aos povos indígenas. Geralmente o indígena é visto de forma estereotipada, construída por meio da história distorcida, contada e ligada ao folclore. Romper com essa visão exige que o/a professor/a problematize esses discursos carregados de preconceitos e mostre aos/às estudantes a diversidade dos povos originários, pois não se trata apenas do indígena, mas sim de povos indígenas, que apresentam uma diversidade cultural com línguas, costumes e territórios distintos.

Para eliminar a representação folclorizada dos povos indígenas, é necessário deixar de lado a concepção de que são apenas parte do passado, aprisionados em imagens estáticas criadas pela história oficial e pelos livros didáticos. Isso implica entender que são sujeitos contemporâneos, diversos e em constante mudança, cujas culturas não permaneceram estagnadas no passado. Ao considerar suas diversidades, territórios, idiomas e estilos de vida é possibilitado que as identidades indígenas sejam vistas como vivas, dinâmicas e geradoras de conhecimento. De acordo com Funari e Pinton (2023, p. 17) para o trabalho com a Literatura Indígena, primeiro é preciso entender que esses povos "[...] fazem parte de nossa história, da nossa cultura, mas isso nem sempre está claro" (Funari; Pinton, 2023, p. 17).

Neste sentido, a opção do trabalho com mitos indígenas ocorreu pelo fato de os mitos apresentarem riqueza simbólica, estimulando o imaginário dos/as jovens estudantes. Também

por acreditar que trabalho com a oralidade na turma poderia contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica, da escrita com autoria e da valorização da cultura dos povos originários.

Neste sentido, a partir do gênero textual mito, foram oferecidas oportunidades para o desenvolvimento de competências relacionadas ao desenvolvimento da habilidade de leitura e do protagonismo, pois, após a leitura dos mitos, os/as estudantes foram levados a refletir sobre como utilizar a linguagem poética e metafórica dos mitos para que pudessem criar outros mitos, explicando a origem de algum fenômeno. Esta atividade buscou promover o protagonismo dos/as estudantes, uma vez que, após a leitura, produziram seus próprios textos, tornando-se também autores/as.

Dessa forma, o cenário escolhido para desenvolvimento desta pesquisa apresentou desafios que foram superados, confirmando que a leitura/literatura pode se constituir como um recurso de mudança pedagógica e social.

A amostra da pesquisa foi delimitada por meio da adesão dos/as estudantes, aos/às quais foi apresentada a proposta de intervenção, assim como a seus/suas responsáveis e ao Conselho da instituição escolar. Para os pais e ou responsáveis pelos/as estudantes, foi enviado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicitando o objetivo da pesquisa, do projeto de intervenção e solicitando autorização para participação dos/as estudantes.

### 1.3 A pesquisadora

Desde 2008, leciono a disciplina Língua Portuguesa para a Educação Básica e minha atuação nas séries finais do Ensino Fundamental tem me indicado a necessidade de uma proposta didática que contribua para a formação leitora dos/as estudantes, precisamente de textos literários. Neste reconhecimento apresento minha trajetória acadêmico-profissional.

Estudei o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e sempre quis ser professora. Os livros, a sala de aula e as trocas de conhecimento que aconteciam nesse ambiente sempre foram profundamente inspiradores para mim. Quando ingressei no curso de Letras, foi o início da realização de um sonho, uma vez que encontrei um mundo novo e desafiador; pois havia muitas pedras no caminho, mas também muita coragem para continuar.

Na graduação, um dos livros solicitados no primeiro semestre foi *Letramento: um tema em três gêneros,* de Magda Soares. Por meio da leitura desse livro, pude entender a importância

desse assunto. Entender que letramento e alfabetização são processos distintos, mas interdependentes e devem ocorrer de forma simultânea, uma vez que quando a criança chega à escola, ela traz consigo uma bagagem cultural adquirida em seu contexto familiar e social. Dessa forma, o papel da escola não é apenas alfabetizar, mas também potencializar os conhecimentos prévios da criança, ampliando suas práticas de letramento para que ela possa transitar entre diferentes contextos sociais, de maneira mais autônoma e crítica.

Em consonância com esse pensamento, partir do conhecimento prévio do/a estudante permitirá que ele avance, contudo, é preciso que o/a professor/a crie condições para que desenvolvam habilidades para a leitura e a escrita, por meio de atividades contextualizadas que façam sentido para eles, pois sabemos que o processo de aprendizagem é pautado por subjetividades e ritmos de aprendizagem distintos.

Nesse sentido, senti necessidade de melhorar a minha prática, por entender que estando a sociedade em constante processo de transformação, a sala de aula exige uma postura reflexiva e ativa do/a professor/a. Dessa forma, participo de formações que visam à capacitação de educadores/as e também de projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola. Embora essas formações sejam importantes, sentia a necessidade de avançar, pois sei que o trabalho de professor/a exige um estudo permanente, ou seja, "é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (Freire, 2024, p. 57). Por isso, compreendo que o processo de aprendizagem é contínuo e estou sempre disposta a aprender, para que possa contribuir com a formação dos/as meus/minhas estudantes.

Devido à minha inquietação, como professora, e a vontade de adquirir novos conhecimentos para poder melhorar minha prática pedagógica, decidi pela tentativa de ingressar no mestrado ProfLetras. A proposta desse Programa de Mestrado veio ao encontro das minhas expectativas, uma vez que o/a professor/a assumiria também o papel de pesquisador, permitindo-lhe aporte teórico para refletir sobre sua prática pedagógica e buscar soluções para os desafios que surgem em sala de aula.

O ProfLetras "tem por objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país" (UNEMAT, 2024, p. 1). O Mestrado Profissional surgiu como uma forma de transformar o ensino, uma vez que proporciona articulação entre a teoria e a prática, de modo a possibilitar que os/as educadores/as se tornem agentes ativos, capazes de transformar a sala de aula em um ambiente de pesquisa e aprendizado.

Após algumas tentativas, no ano de 2023, consegui entrar na turma 9. A aprovação foi a realização de outro sonho e, sem dúvidas, é um divisor de águas em minha vida, pois, por tratar-se de um mestrado profissional, indubitavelmente, daria o suporte necessário para que eu pudesse ressignificar a minha prática pedagógica, e, por conseguinte, contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. A escolha pela área de Literatura foi devido à minha ligação com o mundo imaginário e encantador que a literatura proporciona.

As aulas presenciais no ano de 2023 foram inesquecíveis, uma experiência singular. Foram momentos de debates, reflexões e análises que transformaram a minha visão sobre a sala de aula. Após as aulas, meus colegas e eu nos reuníamos e continuávamos a falar sobre as questões abordadas e como poderíamos aplicá-las na sala de aula.

Quando voltávamos para a escola na qual trabalhávamos, já não éramos os mesmos, estávamos nos transformando, tínhamos a necessidade de trazer mudanças para o ambiente escolar, entendendo nosso papel social na formação de sujeitos ativos e protagonistas.

O trabalho como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica e, especificamente, com as séries finais do Ensino Fundamental, tem me mostrado que é preciso elaborar propostas didáticas para o desenvolvimento das capacidades e habilidades de oralidade, leitura e escrita de textos literários nas salas de aula.

Na escola onde leciono, é comum ouvir o discurso de que os/as estudantes não gostam de ler e, por consequência, apresentam dificuldades na escrita. Essa afirmação, muitas vezes, carrega consigo um tom de resignação, como se fosse uma realidade imutável. No entanto, como professora de Língua Portuguesa, recuso-me a aceitar essa visão como definitiva. O que percebo são estudantes que ainda não foram suficientemente provocados/as, ou seja, que ainda não tiveram a chance de experimentar a leitura como experiência estética e libertadora.

Na minha prática pedagógica, percebo que muitos/as estudantes apresentam resistência à leitura pelo fato de ser compreendida como algo que é imposto pelo/a professor/a, somente com objetivo de quantificar resultado. Entretanto, para que possamos formar leitores/as críticos, é necessário buscar estratégias que os/as motivem a ler e escrever por prazer, pelo apreço à literatura, e não por obrigação escolar. Assim formaremos leitores/as críticos/as, que serão agentes transformadores da sociedade.

Este projeto foi inspirado a partir das observações e de meus diagnósticos realizados ao longo da minha prática pedagógica, por meio dos quais percebi que muitos/as estudantes ainda apresentam resistência em relação à produção textual, além disso, acreditava que o trabalho

com a Literatura Indígena traria uma abertura para discussões pertinentes, em relação aos povos originários e sua importância, principalmente a valorização da oralidade, como o primeiro passo na formação de leitores/as e, consequentemente, escritores/as.

Dada essa singularidade, considerando as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes, ficou evidente que era preciso criar estratégias de ensino voltadas para o trabalho com oralidade, leitura e escrita. Assim, esta pesquisa, a partir de contação de mitos, interpretação e escrita, visou contribuir para a melhoria no processo de desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita e, além disso, na formação literária dos/as estudantes.

Como professora entendo que meu papel é sempre pesquisar e realizar ações que visem o avanço dos/as estudantes, pois somente por meio de um trabalho crítico poderemos transformar vidas, conforme nos ensina Paulo Freire (2024) quando nos alerta que o/a professor precisa ser pesquisador da sua prática, sendo o contexto de sala de aula um espaço de constante reflexão para ação, pois

> não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2024, p. 30-31).

Baseado nos pressupostos de Paulo Freire, esta pesquisa, de natureza interventiva, sustentando-se nos conceitos teóricos dos Estudos Literários, foi pautada no Método Recepcional e na Pesquisa-Ação.

# 2 REFERENCIAL TEÓRICO

## 2.1 O Método Recepcional

O Método Recepcional compreende o/a sujeito/a leitor/a como ativo/a. Além disso, traz a ideia de que o sentido de um texto é algo construído a partir do encontro entre leitor/a, texto e contexto histórico. Nesta perspectiva, Aguiar e Bordini (1988, p. 83) ressaltam que "[...] texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam se fundir para que a comunicação ocorra".

No contexto escolar, com a aplicação deste método à formação leitora, os/as estudantes são colocados/as em um lugar de protagonistas, sendo desafiados/as pelos/as educadores/as a ampliarem seu repertório de leitura, acessando textos que contribuam para sua formação crítica e emancipatória.

Na utilização do Método Recepcional, o processo de formação do/a leitor/a ocorre de forma gradual, ocorrendo, primeiramente, uma aproximação entre texto e leitor/a, que só é possível porque ambos possuem historicidade. Logo, quando um texto se alinha às expectativas de quem o lê, ele é conformador, mas se desafia o leitor, ele é emancipatório. Assim, o leitor precisa refletir sobre o que leu, desenvolvendo a criticidade.

Nesse viés, por meio da leitura, a literatura pode cumprir o seu papel formador, "permitindo o deslocamento do leitor de um lugar comum de literatura conformadora para uma literatura emancipatória" (Colomer, 2003, p. 95). Com isso, o leitor irá ampliar cada vez mais a sua visão sobre o texto, assumindo um papel ativo no processo de construção de sentidos.

Segundo Zilberman (2012, p. 45), a leitura leva à aprendizagem "se o texto for aceito com alteridade com o qual o sujeito dialoga e perante a qual se posiciona", considerando que "a leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua alteridade no confronto com o texto". Neste viés, entendemos que, por meio da leitura, a literatura pode cumprir o seu papel formador, "permitindo o deslocamento do leitor de um lugar comum de literatura conformadora para uma literatura emancipatória" (Colomer, 2003, p. 95).

Ainda segundo Colomer (2003, p. 95), a Teoria da Recepção defende que "o texto não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a reação do leitor e que, por conseguinte, é preciso explicar o texto a partir desta reação". Parte-se, então, de uma

compreensão dialógica da leitura literária, em que o texto se realiza plenamente com a interação do/a leitor/a, que é ativo/a neste processo.

Deste modo, de acordo com Colomer (2003)

> [...] O que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento. Seu próprio conhecimento das analogias que o texto estabelece com o mundo maior e das relações entre o texto e as outras manifestações do mundo da ficção, o levam a estabelecer seu significado próprio e único (Colomer, 2003, p. 133).

Corroborando Colomer (2003), Coelho (2000, p. 27) afirma que "a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra". Outrossim, a autora se refere à literatura como "um agente de formação, tanto no convívio leitor/livro, quanto no diálogo leitor/texto estimulado pela escola" (Coelho, 2000, p.15). Nesta perspectiva, entendemos que ela tem um papel central na formação integral dos/as estudantes, uma vez que esse contato pode ampliar a visão de mundo e, além disso, tem potencial de formar pessoas críticas, capazes de fazer suas escolhas, inclusive em relação ao próprio ato de ler.

Coelho (2000) ainda enfatiza que a pressão

> do processo social/cultural/político, hoje em plena expansão (principalmente em nosso continente sul-americano) atua sobre a criação, quanto ao aspecto ideológico, e não só altera a matéria literária (em estrutura/forma/linguagem/gênero...), como transforma a possível função do produto literário. Para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica do seu leitor/receptor (Coelho, 2000, p. 29).

Assim sendo, a literatura não pode ser entendida como neutra, visto que visa alertar ou transformar a consciência crítica do/a leitor/a (Coelho, 2000). No seu exercício, deve haver uma mudança de postura do/a leitor/a, ou seja, uma busca ativa pela qual ele/a seja capaz de sair do lugar comum e transformar-se por meio da literatura.

Neste contexto, entendemos que a leitura e a literatura devem, permanentemente, fazer parte da educação de crianças, jovens e adultos, de modo que eles/as se sintam inseridos/as em seu contexto de vivência e, assim, possam contribuir para a transformação do mesmo, se necessário. Ou seja, tanto a leitura como a literatura devem estar inseridas de forma sistemática, lúdica e reflexiva no processo formativo, como ação essencial na formação social, cultural e reflexiva.

## 2.2 O texto literário nos processos de letramento e alfabetização

A literatura dialoga com a história da sociedade, independentemente do período literário ou estilo. Deste modo, "A literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo" (Cosson, 2022, p. 16), já que expressa as diferentes visões da humanidade, além de contribuir para a propagação da cultura e para as transformações relacionadas a cada época.

Ela guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra. Assim, compreende-se que

> [...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando-o em sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização (Cosson, 2022, p. 17).

A mudança do rumo da escolarização, se faz a partir de um/a professor/a pesquisador/a da sua prática e da sua sensibilidade quanto seu fazer pedagógico sobre as diversidades que se materializam na sala de aula. Dessa forma, enfatizamos que, para que haja o letramento literário, precisamos romper com o círculo de ensino mecânico de literatura, que serve muitas vezes como pretexto para o ensino de regras gramaticais ou com a prática de preenchimento de fichas de leitura e torná-la significativa para os e as estudantes.

Neste sentido, para a formação do/a leitor/a crítico/a é necessário que as práticas de leitura e escrita sejam significativas, permitindo que os/as leitores/as se apropriem e desenvolvam a fruição literária, de modo que consigam interpretar os múltiplos sentidos do texto. Para que isso ocorra, faz-se necessária a mediação dos/as educadores/as, que devem estar preparados/as para a aplicação que possibilite que os/as estudantes desenvolvam as habilidades necessárias.

Segundo Soares (2017), antes de ingressar na escola, os/as estudantes já são letrados[3], pois já estão imersos/as no universo da leitura, já dispõem de um acervo de conhecimento. Portanto, cabe ao/à educador/a envolvê-los/as em práticas sociais de leitura e escrita que possibilitem o aprimoramento do letramento, compreendido pela autora como

> [...] mais que alfabetização[...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a

[3] Embora os estudantes sejam letrados, ainda precisam desenvolver o letramento literário. Desse modo, é função da escola possibilitar que esses estudantes adquiram o letramento literário.

> leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2017, p. 44).

Letramento, portanto, vai além da escola, ou vem antes dela, a depender das experiências vividas pelo indivíduo em seu cotidiano, nos grupos com os quais interage. Dessas experiências, é muito provável que seja experimentada a fabulação, em suas diversas formas, orais ou escritas, favorecendo ao ingressar na escola, as condições necessárias para a aquisição e/o aprimoramento da leitura. Por esse motivo, a literatura é de extrema importância na formação de leitores/as críticos/as, uma vez que ela pode transformar os sujeitos a partir de sua apropriação. Como assevera Candido (2023) sobre a função da literatura que deve ultrapassar o mecanismo de se ler para se constituir como um ato reflexivo de compreensão das mensagens às quais um texto nos remete.

> a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (I) ela é a construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (Candido, 2023, p. 192).

A complexidade é o que torna a literatura humana e humanizadora, uma vez que, em contato com a obra literária, podemos nos transformar. A complexidade também nos humaniza. Assim, as três faces da literatura estão interligadas, se complementam e nos revelam o quão poderosa e transformadora a literatura pode ser, confirmando sua importância como um instrumento para reflexão sobre o *status quo* e, se necessário problematizar sua mudança. Dessa forma o texto literário em seus diversos estilos pode se configurar como instrumento de reflexão sobre justiça social e valorização das multiculturalidades que compõem as sociedades atuais.

Por sua vez, o processo de alfabetização é complexo e exige que as crianças passem por diversas etapas, uma vez que se dá de forma progressiva. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças são ativas no processo de aprendizagem, que não consiste em memorização ou cópia, mas sim em um movimento ativo de formulação de hipóteses sobre a construção da escrita. Segundo Soares (2016) é preciso alfabetizar letrando, ou seja, envolver os/as estudantes em práticas sociais de leitura e escrita.

Entretanto, os processos de alfabetização e letramento não se encerram nas séries iniciais, por isso, é necessário que o trabalho com a escrita seja algo contínuo, para que os/as estudantes possam ampliar o seu nível de letramento.

Soares (2016) critica a prática tradicional de ensinar a escrita por meio da fragmentação linguística, que consiste em iniciar pelo som da letra, depois sílabas, palavras e só ao final trabalhar com os textos. Tal prática, segundo a autora,

> [...] também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever textos, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita (Soares, 2020, p. 35).

Soares (2020) defende a ideia de que os/as estudantes aprendem a escrever da mesma forma que aprendem a falar, ou seja, de modo natural, testando as diversas formas. Apesar de a escrita precisar ser ensinada, ela ocorre em contextos reais de interação. O fato de muitos/as estudantes chegarem ao final do Ensino Fundamental ainda com várias lacunas na escrita, indica a necessidade de se trabalhar de uma forma que sejam encorajados a escrever.

O processo de escrita não precisa ser um processo doloroso, e o/a professor/a pode criar estratégias para que esse momento seja de acolhimento e motivação. Ressaltar os pontos positivos e encorajar a escrita, são estratégias que podem trazer bons resultados.

A escrita literária pode despertar nos/as estudantes o prazer pela escrita, dado que o uso da fantasia, das metáforas, da linguagem artística pode permitir-lhes deixar de lado o medo e permitir que a criatividade esteja presente em suas produções. Escrever pode tornar-se um hábito prazeroso, à medida que os estudantes se sintam seguros.

A escrita escolar muitas vezes é reducionista, na qual os/as estudantes são cobrados/as a produzir textos somente com o objetivo de avaliar se escrevem de acordo com as normas gramaticais vigentes, se conseguem pontuar adequadamente, suprimindo a função formativa e comunicativa da escrita. Neste contexto, a autoria dos/as estudantes é substituída por um tipo de ensino, que pode causar-lhes bloqueios, desmotivando-os/as a produzir, pois sabem que serão julgados/as. Neste sentido, a escrita não pode ser considerada como mera técnica de codificação e sim uma prática que dê lugar à escuta, à memória e à criatividade.

O ensino tradicional valoriza a correção gramatical em detrimento de um ensino que valoriza a criatividade e criticidade, por isso, a voz autoral dos/as estudantes precisa ser valorizada, dado que devem ser os/as protagonistas do processo de aprendizagem

O/a professor/a precisa assumir uma postura de mediador/a, incentivando os/as estudantes a produzirem uma forma de leitura e escrita mais eficiente, mostrando-lhes estratégias que possam ajudá-los/las a aperfeiçoar tais práticas. Assim, ocorrerá a ampliação do nível de letramento dos/as estudantes na medida em que, ao escrever, sejam capazes "[...] de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir" (Geraldi, 1996, p. 66).

Nessa perspectiva, a escrita é dialógica, por isso escrever exige reflexão e intenção comunicativa, em um exercício de alteridade, no qual não basta codificar palavras e sim pensar na forma como essa mensagem chegará ao sujeito-leitor/a, pois "o próprio falante [deve estar] determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva" (Bakhtin, 2011, p. 272).

Koch e Elias (2018), na obra *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, fazem uma reflexão crítica à concepção da escrita que "é vista como um sistema pronto e acabado, no qual o ensino é pautado no ensino de regras e conceitos gramaticais em detrimento de um ensino autoral, reflexivo e criativo" (Koch; Elias, 2018, p. 32-33). Ainda explicam que essa escrita com foco no escritor "[...] é entendida como atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo" (Koch; Elias, 2018, p. 33). Essa concepção desconsidera a importância do/a leitor/a no processo de interação. O foco é somente no autor.

As autoras ressaltam a importância da função dialógica da escrita que deve ser entendida "[...] como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias" (Koch; Elias, 2018, p. 34). Nessa concepção, a escrita é vista de forma não linear, pois aquele/a que escreve pensa em seu/sua leitor/a, assim, ele/a escreve e reescreve.

Considerando que a fala precede a escrita, podemos começar pela fala para engajar os/as estudantes no processo de leitura e, por consequência, levá-los/as ao processo de escrita autoral e criativa, no entanto, para que isso ocorra é preciso criarmos estratégias para que sejam encorajados/as a escrever e, dessa forma, compreenderem-se parte do processo, protagonistas a desenvolverem a autoria de seus textos. Entretanto, esta autoria só será construída se o/a professor/a como mediador/a transmitir segurança para fazê-los/as sentirem-se capazes de

produzir. Como educadores/as precisamos valorizar o papel ativo dos/as estudantes, pois a "leitura criativa clama por escrita autoral. Escrita criativa necessita de abertura para o/a outro/a em mim" (Dias, 2023, p. 65).

Levando em consideração as discussões sobre a alfabetização e letramento e a importância da leitura e da literatura, no próximo subcapítulo são discutidas especificidades que as diferenciam e pelas quais também se complementam.

## 2.3 Leitura e literatura: aspectos de diferenciação e complementação

O ensino da leitura e escrita deve estar relacionado ao contexto social no qual os/as estudantes estão inseridos/as. Segundo Freire (2021, p. 36) "a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto". Assim, antes de entrar na escola, os sujeitos já têm conexão com o mundo, por isso, ao partir do conhecimento prévio do/a estudante, valorizamos a bagagem que carregam e facilitamos o processo de ensino-aprendizagem. Conforme assevera Freire (2021, p. 36), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele". Os sujeitos, antes mesmo de serem alfabetizados, já têm a leitura de mundo, uma criança antes mesmo de entrar na escola, já ouviu alguma história, já consegue interpretar algumas imagens, por isso o conhecimento de mundo assume um papel muito importante no processo de ensino-aprendizado.

Nessa mesma perspectiva, Martins (1994) afirma que

> desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler (Martins, 1994, p. 11).

Martins concebe a leitura num patamar primário e essencial, o do desenvolvimento de habilidades perceptivas, na interação com o mundo, que não passam apenas pela palavra escrita, ou oral. A "função" da leitura é "dar sentido" às coisas, sejam elas verbais ou não. Já em relação ao texto escrito, o ato de ler deve transcender a decifração da escrita, visto que a leitura está associada à habilidade do leitor de interpretar o texto, atribuir-lhe significado e questionar o

que está sendo enunciado. Assim sendo, o leitor demonstra competência linguística para se posicionar nas diversas esferas da atividade humana.

Embora saibamos que o ato de ler é algo que vai além da decodificação, o ensino mecânico ainda está presente nas escolas. A dificuldade de abandonar essa prática é algo que ainda não foi superado, conforme alerta Martins (1994) alertando que apesar de séculos de civilização o fazer pedagógico de muitos/as professores/as continuam pautadas em uma didática tradicional realizada por meio de um processo mecânico sem permitir aos/às estudantes reflexão sobre o quê e porquê está aprendendo.

> as coisas de hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade (Martins, 1994, p. 23).

Apesar de os documentos oficiais já sinalizarem um avanço na forma de ver o estudo da linguagem, ainda vejo, em meu contexto de atuação, a repetição dessa prática mais tradicional do ensino, quando o tema é a leitura. Ademais, há pouco espaço reservado à leitura do texto literário em sala de aula, uma vez que, devido ao excesso de avaliações e cobranças por resultados rápidos, faz-se com que o ensino se torne algo excessivamente mecânico, no qual decorar regras torna-se mais importante que o próprio ato de ler, que exige tempo e espaço para a reflexão, uma vez que envolve o imaginário, a descoberta, o prazer.

No bojo dessa discussão, é fundamental que o/a professor/a, mesmo em meio às adversidades, possa resistir e usar sua autonomia em sala de aula para promover a leitura de obras literárias. Essas práticas precisam ser constantes, ou seja, estarem presentes no cotidiano dos/as estudantes, para que de fato entendam que a literatura é essencial na formação humana, como explica Candido (2023)

> [...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com a fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido, 2023, p. 189).

Neste sentido, entendemos que todos precisam da literatura, uma vez que concordamos com Candido (2023), quando ele diz que a literatura é um direito inalienável. Com isso, a literatura também deve ser vista como uma necessidade básica do ser humano e não pode ser

esquecida ou negligenciada, principalmente, nas escolas, pois a literatura nos ajuda a entender melhor o mundo, a nossa existência e a lidar com as nossas emoções.

Dessa forma, compreendemos que a leitura do texto literário é essencial na formação de leitores/as competentes, uma vez que trabalha a interpretação do mundo, aguça o imaginário e transforma a vida das pessoas envolvidas no ato da leitura. Por meio da literatura é possível ampliar a visão de mundo, uma vez que a leitura não está limitada somente ao campo estético, pois tem um poder transformador e humanizador.

A compreensão da função social da leitura é essencial para que os/as estudantes se motivem a tornarem-se leitores/as críticos/as e participativos/as. A ausência de explicitação sobre a finalidade do aprendizado da leitura pode levá-los/as à desmotivação. A leitura não deve ser vista simplesmente como uma obrigação, que se limita à memorização, deve ser compreendida como prática social que modifica os indivíduos e aqueles/as que estão ao seu redor. A leitura tem a capacidade de transformar os sujeitos, contribuindo para se tornarem protagonistas de suas próprias criações, que podem se dar por meio da oralidade e da escrita.

## 2.4 Oralidade e narrativa

Para que os/as estudantes se percebam como protagonistas de sua história, é preciso transformar a sala de aula em um espaço interação; no qual possam, num primeiro momento, ouvir essas histórias, posteriormente interpretá-las e, consequentemente, produzir textos com autonomia, reflexão e não simplesmente por obrigação escolar.

Acreditamos que o trabalho com mitos indígenas pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de escuta ativa e organização de ideias, uma vez que o ato de narrar histórias está cada vez mais escasso e a escola é um lugar propício para sua prática. Ao trabalhar o texto narrativo, nos propomos a valorizar a oralidade, por meio de contação de histórias/mitos, que envolvem fatores importantes como expressividade, organização mental e dramaticidade. Dessa forma, validamos a oralidade como uma prática social de grande relevância, uma vez que dar voz aos/às participantes pode se constituir como ponto de partida para despertar o gosto pela leitura e, posteriormente, pela escrita. Sobre as narrativas orais diz Benjamim (1987)

> [...] já se extinguiram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. [...] assim se teceu a rede em que se desfaz hoje por todos lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1987, p. 205).

Benjamin (1987, p. 200) nos lembra que "a arte de narrar está definhando porque a sabedoria, o lado épico da verdade, está em extinção". Embora o autor faça a afirmação de que a arte de narrar está definhando, é possível notar que essa prática continua viva em diferentes contextos da sociedade. Como, por exemplo, nas comunidades indígenas; o ato de contar histórias continua vivo, como um meio de transmissão de saberes ancestrais e de valores coletivos. E nas escolas a narrativa pode se tornar uma importante aliada no processo de formação do leitor.

Neste sentido, Delgado (2003) afirma que permitir ao/à estudante ouvir histórias e também narrá-las, recontá-las lhe possibilita ir além de um texto lido, pois permite refletir sobre o leu, pode estabelecer relação com o vivido, pode compreender nas entrelinhas do texto as mensagens que não estão ditas de maneira explícita, mas que exigem reflexão e ir além da leitura mecânica para uma leitura reflexiva, interpretativa

> por ser uma experiência através da qual se compartilha o registro das lembranças, transforma a narrativa em processo compartilhado que inclui em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e relembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica desse processo único e essencial à vida humana, pois não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar, de contar histórias e de se apreender sob a forma de conhecimento, ou melhor, de sabedoria, o conteúdo narrado (Delgado, 2003, p. 23).

Na escola, a escrita é priorizada em relação à oralidade, porém, tal prática é essencial para o aprimoramento da escrita, além do fato de, no processo de aquisição da linguagem, vir antes dela. Sendo assim, consideramos que a oralidade pode auxiliar os indivíduos a se aventurarem no universo da escrita, conforme refletem Marcuschi e Dionísio (2007) sobre a relação entre a fala e a escrita

> não há por que negar que a fala é mais antiga que a escrita e que esta lhe é posterior e em certo sentido dependente. Assim, a oralidade é uma prática social de grande penetração. Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações ditas "letradas", continuamos, como bem observou Ong (1998), povos orais. E mesmo os indivíduos mais letrados de uma sociedade falam muito mais do que escrevem [...] (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 27).

Por isso, segundo os autores, o trabalho com oralidade, escrita e leitura nas escolas que quase sempre é desarticulado, principalmente em relação à oralidade, muitas vezes negligenciada no processo de aquisição da leitura e escrita, deveria ser uma ação articulada. Sobre oralidade apresentamos a seguir sua importância na perspectiva de autores/as indígenas e não indígenas, também para a perpetuação dos mitos.

# 3 A LITERATURA INDÍGENA NO ENSINO

## 3.1 Oralidade e mito

Em entrevista[4], publicada em 2013 no Portal EducaRede, Daniel Munduruku falou sobre oralidade. Ele diz que,

> antes de ser escritor fui educado para ser contador de histórias. Na cultura indígena, a fala é mais importante que a escrita e por isso treinamos a memória para podermos utilizá-la para passar os conhecimentos ancestrais. E foi contando histórias que iniciei minha vida de escritor. Um dia, quando terminei de contar uma história, uma menina me perguntou onde ela poderia encontrá-la para ler. Não soube o que responder, pois não tinha o hábito da escrita. Este foi o *start* que precisava. Depois disso passei a escrever. Meu primeiro livro teve exatamente este título: Histórias de índio. Nele eu criei uma ficção para mostrar às pessoas como era o dia-a-dia de um menino índio e o que ele faz para aprender as coisas necessárias para sua vida. Aprendi que a escrita é uma importante ferramenta para alcançar as pessoas.

Munduruku reitera a importância que a oralidade exerce na vida das pessoas. O autor relata que, antes mesmo de se tornar escritor, ele foi educado para ser um contador de histórias, pois nas culturas indígenas a palavra falada tem mais valor do que a própria escrita. Isso implica em um constante exercício da memória para garantia da transmissão dos saberes ancestrais.

Os povos originários, por meio da oralidade e da memória coletiva, transmitem as suas histórias e ensinamentos vivenciados pelo/as seus/as ancestrais, bem como a relação com a natureza e suas diferentes formas de interpretar o mundo. Por isso, na cultura indígena a oralidade é mais importante que a escrita. Apesar disso, Munduruku reconhece que a escrita pode ampliar o alcance de suas histórias, por isso começou a escrever.

Conforme Jacob (2023)

> para os povos originários, constituem-se como continuação de uma arte oral ancestral, atualizada pelo uso das tecnologias outrora não utilizadas: a escrita, o livro e a internet [...] a contação de histórias tradicionais ganha um novo sentido, a saber, uma intencionalidade política que extravasa a manutenção da memória desses povos para um contexto nacional, já que lembrar as culturas macuxis, guaranis, puris etc.; é lembrar as culturas do Brasil (Jacob, 2023, p. 109).

Neste sentido, embora valorizem a oralidade, por meio da contação de histórias, os povos originários vêm ressignificando as formas de transmissão de seus saberes utilizando o

[4] Entrevista concedida pelo autor Daniel Munduruku à jornalista Priscila Gonsales, em 2004 e publicada no portal Educarede em 2013.

recurso da escrita, como ato político de ocupação dos espaços na sociedade não-indígena. Diante disso, há maior visibilidade de seus saberes, para além do contexto de sua própria cultura oral. Entretanto, originalmente, a cultura indígena é transmitida por meio da oralidade, dessa forma os povos originários mantêm contato com a história de seus ancestrais.

Na perspectiva ocidental, esse tipo de transmissão de conhecimento é tratado como mito, no sentido que lhe dá Eliade (2010). Segundo o autor,

> O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do princípio. E outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição (Eliade, 2010, p. 74).

A explicação de Eliade (2010) coincide com o que se apresenta nas narrativas de Daniel Munduruku que serão abordadas neste trabalho. Elas giram em torno de "surgimentos", narrativas que explicam a origem de alguns elementos da cultura do escritor. Os mitos também tratam de outros assuntos que não apenas os surgimentos, conforme diz Campbell (2024),

> Jovens em geral simplesmente se deixam arrebatar pelo assunto. A mitologia lhes ensina o que está por trás da literatura e das artes, ensina sobre a sua própria vida. É um assunto vasto, excitante, um alimento vital. A mitologia tem muito a ver com os estágios da vida, as cerimônias de iniciação, quando você passa da infância para as responsabilidades do adulto, da condição de solteiro para a de casado. Todos esses rituais são ritos mitológicos. Todos têm a ver com o novo papel que você passa a desempenhar, com o processo de atirar fora o que é velho para voltar com o novo, assumindo uma função responsável (Campbell, 2024, p. 12).

No meu cotidiano de trabalho também percebi o quanto os mitos, especificamente as narrativas indígenas que já lhes apresentei, despertam o interesse dos/as estudantes, pelo fato de buscarem respostas acerca de suas dúvidas sobre a existência. Além do tema do surgimento, os aspectos apontados por Campbell também estão presentes na Literatura Indígena – cenas rituais, práticas cotidianas, conhecimento sobre a natureza – o que faz com ela seja um meio importante para conhecimento das culturas dos povos originários e, consequentemente, influenciem no processo de descolonização, tão necessário ao país.

As narrativas são carregadas de riqueza e respeito pela natureza e podem nos ensinar muito, pois ajudam a preservar tradições, histórias, conhecimento e valores que são passados de geração para geração por um determinado grupo. Trazem, dessa forma, uma maneira diferente de ver o mundo e se relacionar com o tempo e a existência.

## 3.2 Literatura Indígena e descolonização

A visão sobre os povos originários na sociedade brasileira foi construída com estereótipos. Tais como; a representação do indígena como relacionado como povos "primitivos" ou atrasados, incapazes de desenvolver formas ricas de conhecimento e organização social. Outro estereótipo bastante comum é a ideia de que existe apenas uma cultura indígena. No entanto, cada comunidade possui formas próprias de organização social e conhecimentos que passam de geração para geração. Essa diversidade está presente na obra trabalhada nesta pesquisa, em que são trabalhados três mitos de diferentes comunidades indígenas: "Como surgiu o milho – um mito do povo Apinajés"; "Como surgiu a mandioca – um mito do povo Tembé"; e "Como surgiu o fogo – um mito do povo Caiapó".

A visão reducionista deixada desde o período colonial precisa ser desconstruída para que haja uma reparação histórica com os povos indígenas. Dessa forma, a violência sofrida por eles, no período da colonização e atualmente, não é simbólica, é material, moral, humana, por isso, é necessário que essas vozes que foram brutalmente caladas, estejam em todos os espaços públicos, principalmente na escola, que deve ser um lugar de formação crítica.

Desse modo, entendemos que por meio da Literatura Indígena é possível haver transformação social, com a desconstrução de narrativas carregadas de preconceito, para que por meio do contato com o texto literário indígena, a sociedade possa conhecer e reconhecer a riqueza cultural dos povos originários, que merecem espaço nos currículos escolares. Neste sentido, Roland Walter explica que

> a renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse da sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma violência epistêmica que, nas suas diversas formas e práticas continuam até o presente. Dessa forma, a literatura molda ideias, crença e ideais históricos e éticos contribuindo para a constituição da episteme cultural coletiva (Walter, 2010 *apud* Graúna, 2013, p. 11).

Compreendemos, assim, que a Literatura Indígena é uma ferramenta poderosa no processo de resistência, de descolonização, pois, trazendo como referências a oralidade, o conhecimento ancestral e o vínculo com a natureza, pode atuar como uma leitura transformadora e emancipatória, nos termos da estética da recepção, pois se contrapõe à visão de mundo do leitor não-indígena.

O gênero textual mito foi escolhido pelo fato de despertar a curiosidade dos/as estudantes, dado que se trata de um texto que explica os fenômenos e origens das coisas, com o uso de uma linguagem metafórica e poética.

Ademais, na cultura indígena o mito é muito valorizado, já que é visto como um ensinamento, uma sabedoria herdada dos ancestrais. No ano de 2008 a Literatura Indígena passou a ser reconhecida como importante texto literário a ser utilizado em sala de aula, conforme explanado na próxima subseção.

### 3.3 A BNCC e questões legais e teóricas sobre Literatura Indígena

Durante a história brasileira, os povos indígenas foram submetidos a processos de exclusão, tutela e tentativas de assimilação, que visavam apagar suas identidades, culturas e estilos de vida. Neste cenário, a luta e as mobilizações indígenas se tornaram formas constantes de resistência, por meio das quais essas comunidades afirmaram sua presença, protegeram seus territórios e exigiram reconhecimento.

Essas ações coletivas foram essenciais para desafiar e mudar o status jurídico dos povos indígenas no Brasil, que historicamente têm sido caracterizados pela tutela e pela negação de direitos, e reconhecê-los como detentores de direitos e valorizar sua diversidade cultural e social. A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou o início de um novo paradigma desse status jurídico, que ocorre no contexto de resistência, de protagonismo indígena e da luta para reconhecê-los/as como detentores/as de direitos e da valorização de sua diversidade cultural e social. Foram os resultados dessas lutas e mobilizações que

> [...] a Constituição de 1988 conferiu um tratamento inovador aos povos indígenas. Pela primeira vez na história do Brasil, foi reconhecido seu direito à diferença (art. 23), rompendo com a busca da assimilação que havia prevalecido até então. Foi lhe garantido o usufruto exclusivo de seus territórios ocupados para uso consuetudinário, definidos, a partir de seus usos, costumes e tradições (Funari; Pinton, 2023, p. 62-63).

A BNCC se fundamenta em leis significativas da educação brasileira, tais como a Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação. Essas leis asseguram que a educação é um direito de todos/as e que um currículo comum deve ser estabelecido para garantir uma formação básica equitativa para os/as estudantes, levando em consideração as diferenças culturais e regionais.

A BNCC é um documento norteador que pode promover qualidade e equidade no ensino. Contudo observa-se que o documento tem sofrido críticas no setor educacional. Entre essas críticas está a padronização do ensino, que pode desconsiderar as desigualdades regionais, sociais e culturais, como também pode limitar a autonomia de escolas e educadores/as.

Outro ponto de críticas à BNCC diz respeito à influência de interesses empresariais na formulação das políticas educacionais.

> [...] os interesses do setor da economia; uma ideia salvacionista para a educação sob o discurso de mais qualidade, habilidade e competência; e a crítica de que os professores precisavam de um documento que os orientasse no que fazer e no que ensinar no contexto da sala de aula. Cabe ressaltar mais uma vez que o MEC não entende a Base como currículo, mas enquanto construção que deve ser realizada pelas escolas, com ela articuladas. Tendo em vista os percursos históricos de exclusão e de inclusão da escola, nota-se que o interesse no Ensino Médio continua a descortinar, a grosso modo, finalidades direcionadas ao mundo do trabalho (para os mais pobres, com parcerias empresariais) e para o da vocação (geralmente, os que pretendem obter formação universitária, já incentivada nas escolas), ainda que as formações técnica e profissional não estejam integradas para o trabalho nessa reforma, por existir apenas a incorporação de diversos tipos de atividades e cursos identificados como "itinerários formativos". Ao flexibilizar o currículo por meio desses itinerários, houve a alteração do conteúdo das disciplinas tradicionais, enfatizando o ensino técnico e profissionalizante, ao mesmo tempo em que ele recomendava a educação integral (Lima, 2023, p. 188).

Nessa perspectiva, a educação fica focada em eficiência, resultados e competências mensuráveis, priorizando a formação voltada à empregabilidade em detrimento de uma formação crítica, cultural e humanística, fazendo com que a escola seja apenas um espaço de preparação para o trabalho, em vez de um lugar de reflexão, emancipação e ampliação de horizontes, principalmente, para os/as estudantes das camadas populares.

Assim, a elaboração da BNCC envolveu uma variedade de grupos e interesses. Houve um período em que teve maior envolvimento de educadores/as, pesquisadores/as e instituições de ensino, o que ajudou a melhorar as políticas de formação dos/as educadores/as e a construir a Base de forma mais colaborativa. Em outro momento, após mudanças governamentais, a BNCC começou a atender mais aos interesses do mercado.

A BNCC passou por diversas versões e cada uma delas reflete decisões políticas e interesses diferentes. Sua implementação não foi e não tem sido algo simples, uma vez que exige mudanças nos currículos escolares, além de investimento na formação de educadores/as. Dessa forma, seu percurso é marcado por transformações, progressos, retrocessos e novas

direções. Tal percurso é afetado pelos governos, instituições, sociedade civil e pelos distintos cenários social, político e cultural do país.

Já a Lei nº 11.645/2018 é um grande marco para os povos indígenas, uma vez que traz o reconhecimento da importância da sua literatura, que, por muito tempo, foi negada nos currículos escolares, nos quais, geralmente, prevalece uma perspectiva eurocêntrica do saber. A Lei determina que

> nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. [...] os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p. 1).

Em contrapartida, é possível apreender que a aplicabilidade da Lei representa um grande desafio, dado que a prática de leitura literária em geral e, em específico, da literatura sobre povos indígenas não é incentivada em diversos contextos escolares, apresentando muitas limitações. Um exemplo é o número ainda reduzido de obras da Literatura Indígena nas bibliotecas escolares, inclusive no *locus* desta pesquisa.

Outro fator preocupante está relacionado à formação dos/as educadores/as, uma vez que em sua graduação muitos/as não tiveram discussões voltadas para o ensino-aprendizagem da Literatura Indígena. Com isso, observa-se a pouca familiaridade dos/as educadores/as em relação à temática indígena, devido a fatores estruturais e históricos, uma vez que o ensino sempre privilegiou o cânone literário eurocêntrico. Nesse sentido, Trindade (2014) enfatiza que

> A nossa formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, colaboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas, e isto é tão forte que nem percebemos. Existem situações mais críticas, mais impactantes e outras mais sutis (Trindade, 2014, p.9).

Por isso, há necessidade de políticas educacionais de formação continuada docente, voltadas para essa temática, para que os/as educadores/as possam refletir sobre formas de trabalhar a Literatura Indígena, problematizando em sala de aula os discursos preconceituosos sobre os povos originários. É necessário que nas salas de aula dos/as futuros/as educadores/as aconteçam discussões sobre a diversidade existente entre esses povos, pois não se trata apenas do indígena, mas sim de muitos povos, que apresentam uma diversidade cultural com línguas, costumes e territórios distintos. É preciso, então, valorizar os saberes dos povos originários. Em razão disso, para que a implementação da Lei seja eficaz, os Projetos Políticos Pedagógicos

(PPPs) das unidades escolares precisam ser adequadamente elaborados, enfatizando a relevância do tratamento da Literatura Indígena.

Assim como a Lei nº 11.645/2008, no documento norteador do ensino que estabelece a BNCC é apresentada a seguinte habilidade:

> EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

A habilidade EF69LP44 vem ao encontro dos objetivos propostos neste projeto, bem como essa habilidade dialoga com a Lei nº 11.645/2008, ao reconhecer os múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas, além de considerar a autoria e o contexto social e histórico de produção. Nessa direção, há também a habilidade EF67LP28:

> Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas (Brasil, 2018, p. 157).

Embora, da perspectiva dos povos originários, as narrativas não são consideradas "lendas", no sentido de que seu caráter de verdade pode ser questionado, é importante que essa exigência esteja prevista no documento. Com isso, podemos enfatizar, respaldados/as pela lei, a importância do trabalho com os/as estudantes sobre visões distintas da cultura ocidental dominante. Dessa forma, ao serem colocados em um papel de leitores/as ativos/as, serão desafiados/as e estimulados/as à prática da leitura crítica, reflexiva, transformadora e, por fim, emancipatória, em diálogo com outras áreas do conhecimento.

# 4 O AUTOR E A OBRA: INSPIRAÇÕES PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO

A escolha da Literatura Indígena se dá pela necessidade de enfatizar sua importância, uma vez que se trata de uma literatura que contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, já que muitos/as estudantes, e até mesmo educadores/as, ainda têm uma visão estereotipada e "folclorizada" da cultura indígena. Ao abordar a Literatura Indígena na escola, pode-se demonstrar que os povos originários são símbolos de resistência e têm muito a nos ensinar.

Além disso, nas escolas, existe pouco ou nenhum tempo destinado ao ensino da Literatura Indígena e, quando ocorre, geralmente, ela é abordada de forma superficial; ou seja, geralmente a temática é abordada apenas em datas comemorativas, como algo apenas decorativo, sem aprofundamento cultural, histórico ou simbólico.

Desse modo, observamos que o silenciamento que houve no passado, em relação à cultura indígena, ainda se perpetua nos ambientes escolares, por motivos diversos, escassez de recursos disponíveis nas escolas, falta de conhecimento acerca do assunto, valorização da Literatura Canônica em detrimento da Literatura Indígena, dentre outros. Embora haja progressos legais, como a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas, a prática sobre o assunto ainda é escassa, restringindo-se a datas específicas no calendário.

Esse contexto foi ponto de partida para o desenvolvimento de nosso Projeto de Intervenção, que é sustentado nos aportes teóricos dos Estudos Literários, e autores/as da Literatura Indígena como Munduruku (2011), Graúna (2013), Jacob (2023), dentre outros/as, na minha prática pedagógica e em documentos norteadores, como a BNCC (Brasil, 2018) e o Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2018).

Por meio desta pesquisa, visamos contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos/as estudantes do ensino fundamental, tendo como referência a obra do autor Daniel Munduruku, que se adequam ao gênero mito, por entender a relevância do trabalho com a Literatura Indígena e compreender que essas vozes foram negadas, silenciadas durante séculos. Os povos indígenas precisam retomar os seus espaços e um desses espaços é a literatura.

A autora Graça Graúna (2013) enfatiza que os direitos dos povos indígenas, apesar de muitas vezes serem negligenciados, são símbolos de resistência porque ultrapassam gerações e

se perpetuam, principalmente por meio da oralidade, sendo dessa forma, a tradição literária indígena uma forma de resistência e perpetuação de seus valores

> de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas, de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão de valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência (Graúna, 2013, p. 15).

Isto posto, é necessário reconhecer o valor histórico das obras indígenas. Incorporar essas obras ao ambiente escolar é uma forma de valorizar e reconhecer, ainda que tardiamente, esse vasto e rico saber. Os povos originários sempre demonstraram resistência e, mesmo sendo torturados pelos colonizadores para deixar de lado a sua língua, sua cultura, lutaram para mantê-los. O estudo da Literatura Indígena poderá contribuir para a formação de leitores mais sensíveis à diversidade cultural existente em nosso país.

Neste projeto, de natureza intervencionista, o objetivo é trabalhar a leitura da Literatura Indígena adotando uma abordagem inclusiva e plural, mostrando aos/às estudantes que essa literatura é tão importante quanto a literatura canônica que estudamos e que, por meio da Literatura Indígena, estamos trabalhando a diversidade, que pode ser reconhecida e valorizada por meio de outras obras literárias, como de autores e autoras negros e negras.

A Literatura Indígena precisa ter seu espaço nos ambientes escolares. O reconhecimento da produção literária indígena é um importante passo para formação de uma sociedade mais justa, ou seja, que se preocupe com uma formação plural. Nesse sentido, precisamos de "Uma prática docente que seja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que, ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos" (Trindade, 2014, p. 17).

Dessa forma, os/as estudantes poderão perceber a importância da valorização da cultura dos povos originários para a sociedade brasileira, além de poderem apreciar as expressões artísticas, com respeito às diferenças, uma vez que a Literatura Indígena reflete uma expressão estético-literária, de resistência e luta diante da tentativa de anulá-la ou julgá-la inferior.

Conforme Graúna (2013)

> a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma

> minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (Graúna, 2013, p. 15).

Neste sentido, tomar como referência a literatura indígena, não se constitui somente o resgate da nossa própria cultura, mas uma forma de contextualizada de produzir nos/as estudantes estímulo para desenvolverem o sentimento de capacidade de se tornarem leitores/as e escritores/as, tendo como referência a Literatura Indígena, como realizado nesta proposta de intervenção, na qual foram utilizados textos da obra *Como surgiu: mitos indígenas brasileiros*, do escritor indígena Daniel Munduruku.

Considerando a importância da escrita criativa, no próximo capítulo apresentamos o autor e a obra que inspiraram e nortearam esta pesquisa.

## 4.1 Trajetória de vida e de escrita de Daniel Munduruku

Daniel Munduruku nasceu em 1964, no estado do Pará. Ao longo de sua vida, transitou por diferentes modos de existência, convivendo com os saberes tradicionais do povo Munduruku, ao qual pertence, e com outras formas de conhecimento de contextos sociais, culturais e educacionais diversos. Esse entrelaçamento de vivências ampliou seu olhar, refletindo a trajetória do escritor, educador e defensor das culturas indígenas. É nesse cruzamento de memórias, histórias e experiências que sua atuação ganha força e sentido.

Sua produção literária é vasta e significativa. Com mais de 60 títulos publicados, especialmente voltados ao público infantil e juvenil, Daniel constrói pontes entre culturas. Suas histórias não apenas encantam, elas provocam, ensinam, questionam. Ao falar de pertencimento, memória, espiritualidade e respeito às diferenças, ele propõe outras formas de ver o mundo e de reconhecer a diversidade que compõe a identidade brasileira. Talvez seja justamente por isso que sua obra vem ocupando espaços importantes dentro e fora das escolas, ajudando a desconstruir estereótipos e a abrir caminhos para novas escutas.

O reconhecimento por sua contribuição veio de muitas formas. Daniel foi agraciado duas vezes com o prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro, considerado o mais tradicional prêmio literário do Brasil. Recebeu distinções como o Prêmio da Academia Brasileira de Letras, o Érico Vanucci Mendes do CNPq e o prêmio Madanjeet Singh da UNESCO. Também foi contemplado com a Grã-Cruz da Ordem do Mérito Cultural, uma das maiores condecorações concedidas pelo governo brasileiro. No ano de 2018, foi homenageado

pela Fundação Bunge como personalidade literária do ano, confirmando a relevância e o alcance de sua atuação.

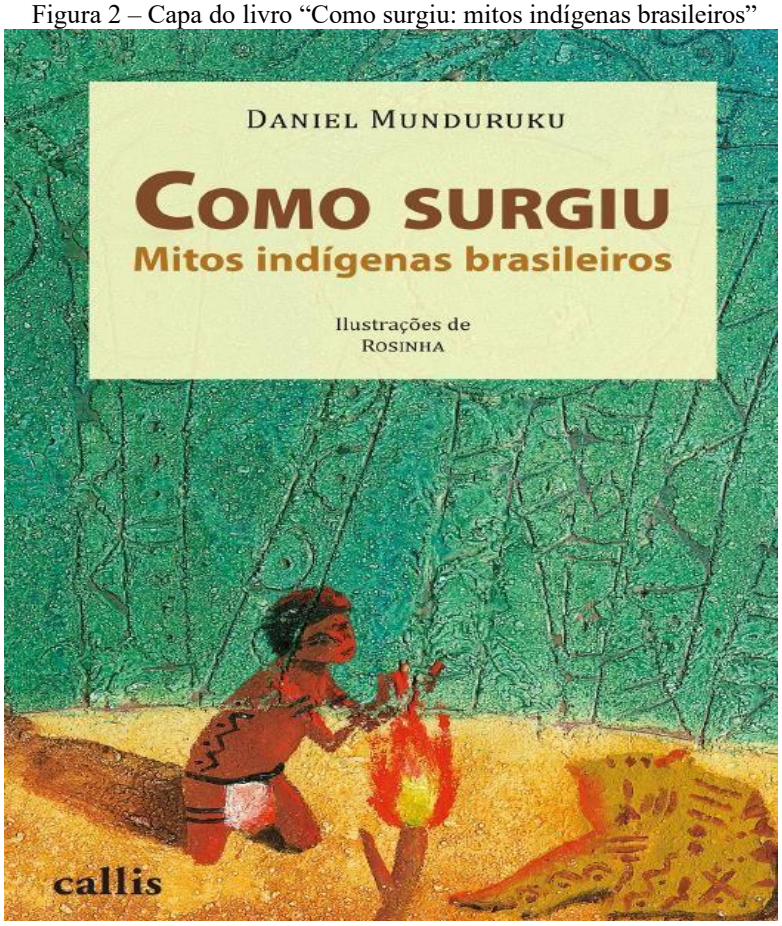
Além da escrita, Daniel também se dedica à formação de novos/as autores/as indígenas e ao fortalecimento de espaços de troca de saberes. É diretor-presidente do Instituto UKA-Casa dos Saberes Ancestrais, membro fundador da Academia de Letras de Lorena-SP e articulador do Encontro de Escritores e Artistas Indígenas, promovido anualmente pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Sua presença ativa tem contribuído diretamente para o surgimento de novas vozes que, como ele, utilizam a palavra para afirmar identidades e construir pontes entre tradições orais e a linguagem escrita.

É esta atuação voltada a propagar e valorizar a cultura indígena que inspirou o projeto de intervenção, baseado em uma de suas obras, *Como surgiu: mitos indígenas brasileiros,* sobre a qual é realizada a contextualização de sua origem.

## 4.2 "Como surgiu: mitos indígenas brasileiros": uma obra inspiradora para promover o gosto pela leitura e escrita

A obra de Munduruku (2011) foi trabalhada no decorrer do projeto de intervenção, sendo ela composta por três mitos que revelam a diversidade da cultura indígena ao abordarem histórias dos Apinajés, Tembés e Caiapós. Essas histórias levaram os/as estudantes ao mundo imaginário e ao aprendizado da cultura indígena.

Figura 2 – Capa do livro “Como surgiu: mitos indígenas brasileiros”



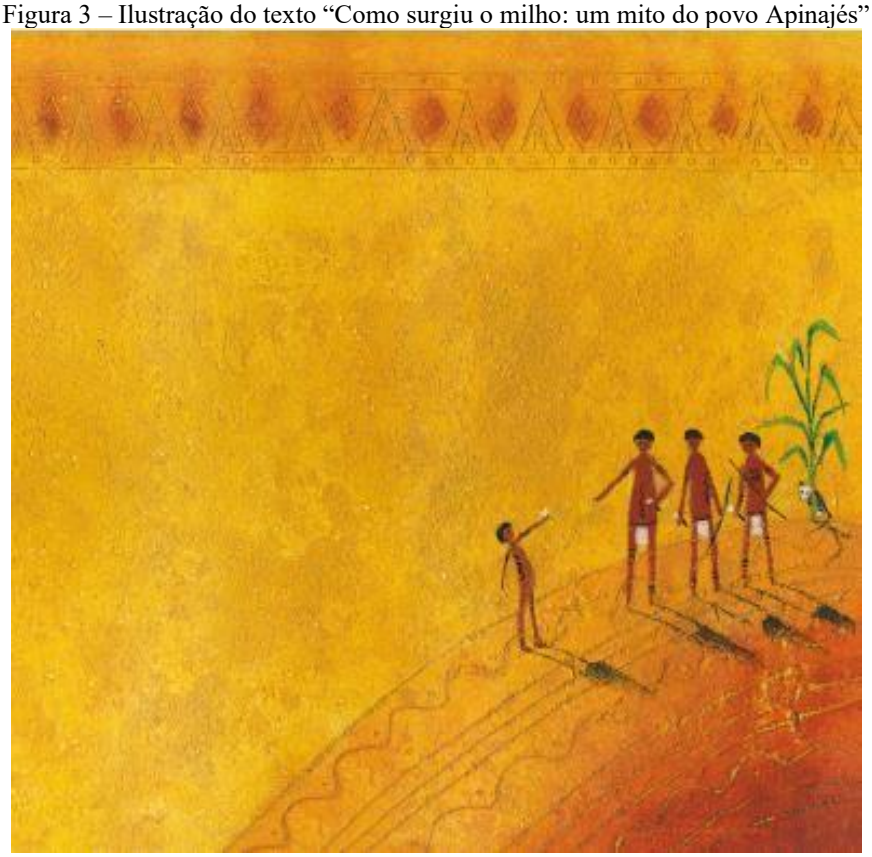

Fonte: Munduruku (2011).

A partir desta obra, foram estudados três textos: “Como surgiu o milho – um mito do povo Apinajés”, “Como surgiu a mandioca – um mito do povo Tembé” e “Como surgiu o fogo – um mito do povo Caiapó”. Essas narrativas de origem indígena apresentam explicações míticas sobre o surgimento de elementos essenciais para a vida humana, sendo importantes para valorização da cultura, tradição e saberes dos povos originários. A seguir são detalhadas, cada uma delas.

### 4.2.1 Mito “Como surgiu o milho – um mito do povo Apinajés”

Este primeiro mito, no qual é narrada a história do surgimento do milho (Figura 3), é iniciado da seguinte forma: “Contam os velhos Apinajé que em um tempo muito antigo não existia milho no meio de sua gente” (Munduruku, 2011, p. 5). Nesse trecho, o termo “Contam os velhos Apinajé” está diretamente relacionado à tradição dos mais velhos transmitirem por meio da oralidade seus ensinamentos.

Figura 3 – Ilustração do texto “Como surgiu o milho: um mito do povo Apinajés”



Fonte: Munduruku (2011).

Em “A origem do milho” é relatada a dor de um jovem viúvo que ao perder sua esposa entra em uma profunda tristeza. A dor reflete na sua forma de ser e de agir. “Sua tristeza foi tão grande que ele deixou seus cabelos crescerem e decidiu dormir apenas nas moitas no lado de fora da casa” (Munduruku, 2011, p. 5).

Certa noite o jovem olha para o céu e clama por companhia, entretanto, quem veio foi uma rã e ele a rejeitou, uma vez que a rã não se alinhava com suas expectativas, trata-se de um momento de não aceitação/negação pelo qual o enlutado passava. Porém, para atender o pedido do viúvo, a rã disse que era Candiê-Cuéi, que significa estrela do céu. Ele a aceitou. Com o tempo, a jovem-estrela passou a viver entre os humanos e ao assumi-la publicamente, ele busca por um recomeço.

Na aldeia, ela ensina a sogra a preparar bolo de milho, uma dádiva divina. Um menino curioso prova um pedaço e, encantado com o sabor, conta aos outros. Ao compartilhar com os homens da aldeia, todos ficam impressionados com o sabor e querem comer mais.

A jovem estrela, com sabedoria, aconselha os homens a fazerem uma roça e plantarem o milho, transformando a dádiva celestial em um saber prático e sustentável. Esse conselho representa a transição do sagrado para o cultivo humano, tornando o milho um alimento essencial para a cultura Apinajé.

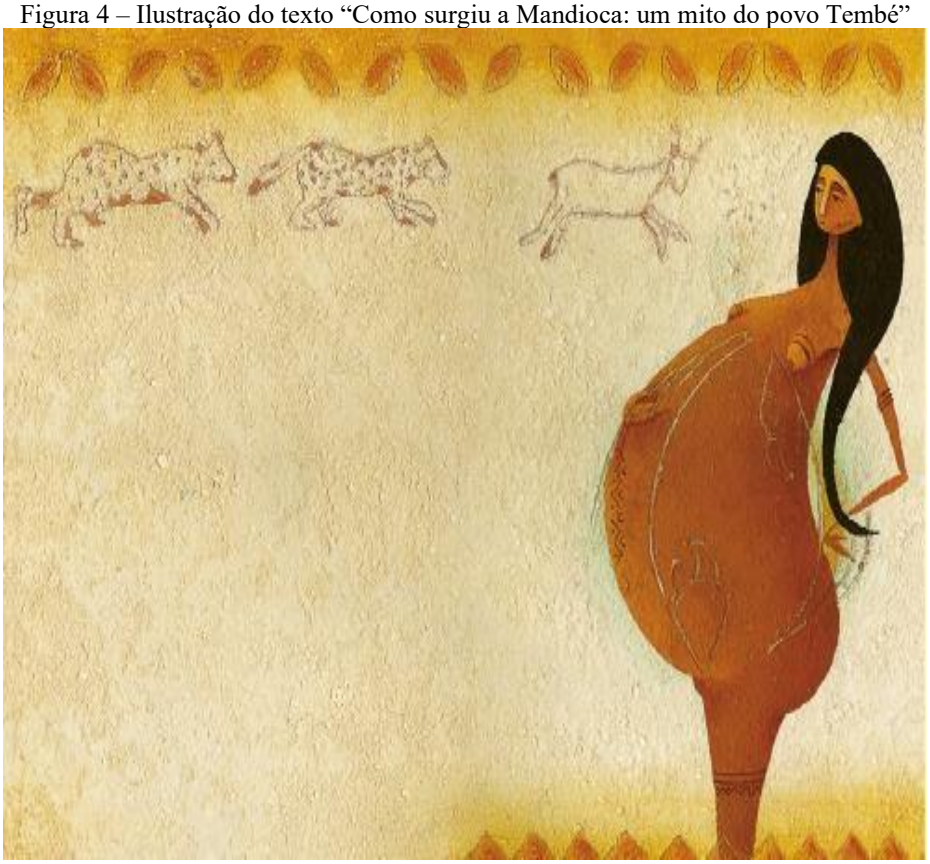
Com o passar do tempo, o homem que havia sido companheiro da estrela envelhece e morre. Sentindo tristeza profunda, Candiê-Cuéi retorna ao céu, mas os homens da aldeia continuam cultivando o milho, como sendo seu alimento sagrado.

Entendida como mito, a narrativa não apenas explica a origem do milho, mas ensina a valorizar o conhecimento ancestral, o trabalho coletivo e o equilíbrio entre natureza e cultura.

### 4.2.2 Mito "Como surgiu a mandioca – um mito do povo Tembé"

Neste segundo mito, no qual é narrada a história do surgimento da mandioca (Figura 4), é feita referência a um tempo em que os animais ainda falavam, ou seja, trata-se de um tempo em que animais irracionais e os homens conviviam de forma diferente dos dias atuais.

Figura 4 – Ilustração do texto "Como surgiu a Mandioca: um mito do povo Tembé"



Fonte: Munduruku (2011).

Quem narra o texto refere-se à fonte da narrativa são os idosos, ressaltando mais uma vez que os mitos são transmitidos de geração para geração. No trecho *"Dizem os velhos Tembé"*, essa narração é confirmada.

O povo Tembé ainda não conhecia a mandioca e se alimentava basicamente do camapu. Um dia, Maíra, um pajé muito sábio e poderoso resolveu visitar um jovem em sua roça de camapu. O rapaz deveria sentir-se honrado com a visita do pajé. Entretanto, ao indagar o rapaz sobre o que ele estava fazendo, o jovem respondeu com arrogância. O pajé ficou ofendido com a postura do moço e como castigo fez a floresta escurecer e trouxe uma forte chuva, que destruiu toda a plantação do rapaz.

Maíra, sem se importar, seguiu seu caminho, dado que o sagrado só fica onde é respeitado. Encontrou outro homem trabalhando humildemente na roça. Esse homem demonstrou respeito e saudade do pajé, dizendo que todos estavam cansados de comer sempre o mesmo alimento e que desejavam sua volta para trazer coisas novas. O pajé revelou-se para esse homem e reconhecendo sua humildade e respeito resolveu ajudá-lo.

O pajé transformou as árvores cortadas da plantação em manivas e ensinou-lhe como deveria plantá-lo. Entretanto, o homem não acreditou que o alimento já estivesse nascendo e não obedeceu de imediato à orientação do pajé. Devido à falta de fé do homem, o pajé sente-se ofendido e amaldiçoa o povo, dizendo que só poderão colher a maniva uma vez por ano. Essa é a explicação para a colheita da mandioca ser feita em tempo determinado.

### 4.2.3 Mito "Como surgiu o fogo – um mito Caiapó"

Neste terceiro mito, no qual é narrada a história do surgimento do fogo (Figura 5), um jovem Caiapó encontrou um ninho de araras em um buraco alto em um paredão. Como não conseguia alcançar sozinho, pediu ajuda ao cunhado. Juntos, encostaram uma árvore no paredão, e o cunhado subiu. Mas ao tentar pegar os filhotes, foi atacado pelas araras adultas e, com medo, não completou a missão.

Figura 5 – Ilustração do texto “Como surgiu o Fogo: um mito Caiapó”



Fonte: Munduruku (2011).

Acuado pela sede, o jovem desce da árvore e encontra uma onça que o carrega até o riacho, onde ele bebe muita água e adormece. Quando acorda, a onça o leva para conhecer seu companheiro, um onça macho, que os recebe com um banquete. A onça representa a figura protetora, uma vez que ao adotar o menino simboliza a integração do ser humano com os animais e simboliza que ambos podem viver em harmonia.

É na casa dessa nova família que o menino vê, pela primeira vez, um tronco de jatobá aceso. Curioso, pergunta o que é aquilo. A onça responde *“É o fogo, meu filho”*. À noite, com frio, o menino se aquece ao fogo sem ainda saber o poder transformador que o fogo traria.

De volta à aldeia, o menino contou tudo o que viveu com as onças. Disse ao povo que agora não precisaria mais comer alimentos crus, pois ele havia aprendido sobre o fogo. No dia seguinte, convidou todos para buscar o fogo na casa das onças. Vários animais quiseram ajudar, mas só a anta foi escolhida, por ser forte o bastante para carregar o pesado tronco de jatobá com o fogo dentro.

A partir daquele dia, o povo Caiapó passou a ter o fogo. Com isso, puderam finalmente assar seus alimentos e deixar de comer tudo cru. Isso só foi possível por causa das aventuras e da coragem do jovem, que um dia viveu entre as onças e enfrentou muitos perigos para trazer esse conhecimento valioso para seu povo.

Esses três mitos integraram o Projeto de intervenção, descrito no próximo capítulo.

# 5 PROJETO DE INTERVENÇÃO

## 5.1 A metodologia da pesquisa-ação

A proposta de intervenção caracteriza-se como pesquisa-ação. Thiollent (1986, p. 14) postula que a pesquisa-ação "é reconhecida como uma das principais formas de pesquisa qualitativa, pelo seu caráter participativo e pelo ato de promover a interação entre o pesquisador e os sujeitos investigados".

A partir da pesquisa-ação buscamos promover aos/às estudantes o protagonismo de seus dizeres e o encorajamento para falar, ler e escrever com autonomia, também a percepção do poder transformador da oralidade, leitura e escrita. Mais do que cumprir metas escolares, o desejo foi que cada estudante percebesse o poder transformador que a literatura carrega, seja pela oralidade, pela leitura ou pela escrita.

Ao dar voz aos sujeitos da pesquisa, acreditávamos ser possível despertar o prazer de se expressarem, de ouvirem o/a outro/a e de construírem conhecimento de forma colaborativa. Essa proposta nasceu do desejo profundo de romper com práticas engessadas e de promover uma educação inclusiva, dialógica, crítica e sensível, na qual o/a estudante se reconheça como parte do processo e como agente capaz de transformar a realidade que o cerca.

Para Tardif (2014, p. 38) "[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio". Corroborando com o autor, acreditamos que o papel mediador do professor/a, é, ao estar aberto ao diálogo, provocar reflexões e ampliar horizontes dos/as estudantes, reconhecendo que também trazem consigo saberes que precisam ser valorizados. Dessa forma, o papel mediador/a do professor/a é, ao mesmo tempo, formador e formativo: ele/ela ensina e também aprende. Dessa forma, o ensino deixa de ser unilateral e passa a ser colaborativo.

O projeto de intervenção foi desenvolvido na Escola Estadual Militar Tiradentes Tenente-Coronel PM Louirson Rodrigues Benevides, durante o segundo semestre do ano letivo de 2025. Sua realização ocorreu por meio de contação de história (os mitos indígenas), rodas de conversa para que os/as estudantes pudessem debater e se manifestar sobre os textos lidos e seus conhecimentos sobre mitos.

A observação permeou todos momentos de participação nas atividades, que foram propostas em forma de oficinas, fundamentadas nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação. As percepções, participações e manifestações dos/as estudantes foram registradas em um diário de pesquisa.

Como já informado, acreditamos que a pesquisa-ação ajuda a superar as lacunas entre teoria e prática, tornando os/as participantes da pesquisa sujeitos efetivos na investigação e não apenas objeto a ser observado.

Para iniciarmos o projeto de intervenção, foi realizada uma apresentação de nossa proposta a toda equipe escolar (direção, coordenação, educadores/as), além de uma reunião com os pais dos/as estudantes na qual o projeto foi apresentado e solicitada a autorização de participação dos/as seus filhos/as. A apresentação do projeto aos/às estudantes foi feita por meio de uma roda de conversa na qual puderam intervir, trazendo sugestões para seu aprimoramento e melhoria.

O projeto organizado a partir de uma sequência didática é composto por oficinas, com atividades de audição e contação dos mitos, leitura, compreensão, interpretação e produção textual, referentes à obra *Como surgiu: mitos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku. Dessa obra foram trabalhados três textos, "Como surgiu o milho: um mito do povo Apinajé", "Como surgiu a Mandioca: um mito do povo Tembé, e "Como surgiu o fogo: um mito Caiapó".

## 5.2 Sequência Didática

### 5.2.1 Práticas de oralidade em sala de aula: desenvolvimento da escuta, fala e ativação do conhecimento prévio dos/as estudantes

#### *5.2.1.1 A realização da primeira oficina (3 aulas) – Contação de histórias*

Nesta oficina, foi contada a primeira história "Como surgiu o milho", para os/as estudantes, pela professora/pesquisadora. "O contador de histórias não pode nunca ser um repetidor mecânico do texto que escolheu contar" (Sisto, 2024, p.25); dessa forma o professor precisa preparar-se para esse momento.

Assim, puderam participar de um momento de escuta atenta ao ouvirem a narração oral do mito que explica a origem do milho. A atividade enalteceu a tradição da narrativa oral, possibilitando que os/as estudantes se conectassem com a história por meio da voz da narradora, do ritmo da fala e das expressões que acompanham a oralidade.

Ao escutar o mito, os/as estudantes puderam entender elementos culturais contidos na narrativa, expandir seu repertório simbólico e fazer conexões entre a história, suas experiências pessoais e o sentido coletivo atribuído ao milho. Esse momento incentivou a interação entre narradora e ouvintes, reforçando a escuta atenta e a valorização da oralidade como meio legítimo de compartilhar conhecimentos, pois

> uma oralidade voltada ao desenvolvimento da capacidade de escutar com atenção e respeito os diferentes interlocutores compreende que a escuta do discurso do outro é uma prática ativa, marcada pela participação e pela cooperação, em razão da natureza interativa da linguagem. Não existe interação quando não há quem ouça. No contexto das atividades em sala de aula, o professor pode e deve favorecer o desenvolvimento, nos estudantes, da competência de saber ouvir o outro, escutando com atenção o que ele tem a dizer, habilidade socialmente relevante, embora ainda pouco estimulada (Antunes, 2003, p. 105).

Após a contação, os/as estudantes foram motivados/as a participar de uma conversa coletiva, compartilhando impressões, compreensões e aprendizados, possibilitando a construção de sentidos sobre a conexão entre o ser humano, a natureza e a cultura indígena. Essa atividade contribuiu para o aprimoramento da oralidade, da escuta atenta e do respeito à diversidade cultural.

No segundo momento, para identificar o conhecimento prévio dos/as estudantes, foram realizadas as seguintes perguntas: Sabe contar alguma história que explica como surgiu algo na natureza? Você já ouviu falar sobre a história do milho em nossa cultura? Você já ouviu falar sobre algum alimento que tenha algum significado simbólico ou religioso? Você conhece algum mito indígena? Qual mensagem ele passa? Por que você acha que os seres humanos criam histórias para explicar o surgimento das coisas? Algum familiar já contou algum mito para você? Qual?

Ao debater sobre a obra foi possível observar que uma parte significativa dos/das estudantes conseguia explicar uma história relacionada ao surgimento de algo, como a lenda da mandioca, a lenda do guaraná, narrativas sobre a criação do mundo, mito do fogo, mito do trovão, chuva entre outros. Dois deles/as relataram: "*Uma vez, no sexto ano, a professora*

*trabalhou lendas e nós lemos a lenda da mandioca"* (Estudante A); e "*Eu conheço a história da criação do fogo"* (Estudante B).

Quanto à história do milho em nossa cultura, eles/as não souberam responder e em relação a algum alimento com significado simbólico ou religioso, percebemos que a maior parte dos/as estudantes viam o milho apenas como um alimento, de acordo com os relatos.

> *Antes, eu pensava que o milho era só um alimento. Depois de ouvir essa história, eu entendi que para os indígenas é diferente, para eles o milho é mais do que um alimento, é algo com significado importante. Entendi que o milho faz parte da cultura deles* (Estudante C).
>
> *Eu achava que o milho era só uma comida comum. Agora, entendi que para os indígenas o milho tem um significado que vai além de se alimentar. Acho que eles dão muito valor às coisas da natureza* (Estudante D).

Quando foram questionados/as sobre o porquê de os seres humanos criarem histórias para explicarem as coisas, os/as estudantes tiveram percepções distintas, como os/as Estudantes E e F, que responderam, respectivamente: *"Porque antes não tinham conhecimento da ciência e elas precisavam explicar as coisas"*; e *"Eu acho que as pessoas gostam de contar e ouvir histórias"*. Foi possível perceber que a ativação do conhecimento prévio exerce papel decisivo na construção de sentidos, já que influencia na compreensão do texto.

Para a segunda oficina, foi proposta a realização de uma pesquisa, perguntando a um familiar ou pessoa conhecida se conhecia algum mito e se podia contá-lo, para que pudessem compartilhar com os/as colegas. Ainda foi orientado que, se não houvesse ninguém que soubesse contar uma história, poderiam fazer uma pesquisa na internet.

### *5.2.1.2 A realização da segunda oficina (3 aulas) – Recontação de histórias*

Nessa oficina os/as estudantes compartilharam oralmente as histórias que ouviram dos familiares ou que conseguiram por meio de pesquisas.

Foi realizada uma roda de contação de histórias e os/as estudantes recontaram as histórias contadas pelos pais, a maioria dos mitos contados estava relacionada à mitologia grega e lendas como: A Caixa de Pandora, Mito de Narciso, O surgimento do Fogo, a lenda do Minhocão, da Mãe-d'água, O Lobisomem, Guaraná, Mandioca, dentre outras.

Foi possível observar que os/as estudantes apresentavam um repertório mais alinhado aos mitos gregos e às lendas difundidas pela escola, livros didáticos e meios de comunicação.

Destas, apenas duas, pertenciam à Literatura Indígena, o que ficou nítido nas primeiras conversas. Essa discrepância indicou que as histórias dos povos indígenas ainda têm pouca presença no imaginário dos/as estudantes.

Para que tivessem mais familiaridade com os mitos indígenas, foi contado em seguida, de forma dramatizada, o mito "Como surgiu a mandioca: um mito do povo Tembé", tomando como referência o que nos fala Colomer (2007) sobre a literatura ser também uma "ponte" para apreensão da comunicação.

> A literatura também servirá para aprender a comunicar oralmente um texto: as obras são recitadas, são dramatizadas e são lidas em voz alta para compartilhá-las com os demais. E também para memorizá-las e convertê-las em partes de nossas lembranças, ou seja, de nós mesmos" (Colomer, 2007, p. 159–160).

A literatura vai além da leitura silenciosa ou da compreensão escrita do texto, uma vez que o texto literário também desempenha um papel na formação da oralidade quando é recitado, dramatizado ou lido em voz alta, começa a circular socialmente e é compartilhado entre os/as leitores. Assim, a literatura proporciona momentos para ouvir, falar e interagir, que são essenciais no ambiente escolar.

Ademais, a literatura favorece a memorização significativa, uma vez que as narrativas, personagens e palavras não são apenas assimiladas, mas integradas à vivência do/a leitor/a. A literatura exerce influência na formação da subjetividade, identidade e memória cultural do indivíduo. Outro fator importante é que o professor seja um agente leitor, seja contando ou lendo uma história, o professor também precisa se colocar no papel de leitor. Conforme Sisto (2024) assevera, é papel do/a professor/a ser um estimulador/a da leitura pelo/a estudante a partir de sua prática de leitura, dando-lhe exemplos de sua prática de leitor/a

> para fazer o aluno gostar de ler, o professor tem, antes, que gostar de ler; falar com entusiasmo e emoção das suas leituras; comentar, frequentemente, alguma leitura que esteja fazendo ou que o tenha marcado; pensar com cautela por que prefere este tipo de leitura e não aquele; pensar na leitura não só como uma exigência profissional, mas como uma necessidade pessoal; estar consciente de que nem tudo o que ele lê é bom ou o melhor para seus alunos lerem; saber reconhecer as características de um bom texto e as impressões ou sensações que um determinado texto desperta nele (Sisto, 2024, p. 89).

Após contar a história foram realizadas algumas problematizações, como: "Algum momento chamou mais sua atenção?"; "Há algo que mais gostou ou menos gostou?"; e "De qual personagem gostou mais?".

Ao discutir com a turma sobre o mito da mandioca, foi possível perceber que se envolveram com a narrativa principalmente pelos acontecimentos mais intensos e pelas transformações presentes na história. Muitos/as falaram das cenas em que os/as personagens enfrentam perigos, se transformam ou são castigados/as por suas atitudes, demonstrando surpresa e curiosidade diante de uma forma diferente de explicar a origem das coisas. Outro fato que chamou atenção foi os animais falarem, como observou o estudante F *"Nas fábulas os animais falam e também tem uma lição de moral"*.

Em relação à parte que menos gostaram e que causou um certo incômodo foi quando a personagem Micura, acolhe a mulher, oferecendo ajuda, aparentando ser confiável, mas, no entanto, age de forma desleal e violenta. Outro momento de grande impacto foi a cena em que a mulher é capturada e devorada pelas onças.

O estudante G explicou que *"Precisamos ter cuidado com pessoas que se mostram muito boazinhas, no fundo elas podem* ter más intenções". Já o estudante H, fez outra ponderação *"A mulher estava em uma situação difícil, por isso confiou".* Na resposta desses/as estudantes foi identificado que perceberam que a vulnerabilidade da mulher fez com que ela fosse enganada e manipulada. Esta é uma discussão necessária e atual, considerando os índices de violência contra a mulher que vem crescendo em nosso país.

Quanto ao personagem de que mais gostaram. A Estudante G afirmou que gostou mais da personagem Maíra, justificou que *"Ele tem poderes mágicos e pode transformar algo no que ele quiser, já pensou se nós também pudéssemos fazer isso?".* A estudante F identificou outras características: "*Eu achei ele muito radical e arrogante, qualquer coisa ele já castiga, mas achei legal esse negócio de ter poderes".* O estudante G, entretanto, justificou a observação da sua colega: *"mas quando fazemos algo errado, sabemos que têm consequências".*

Assim, por meio da escuta e discussão do mito, os/as estudantes puderam estabelecer relações entre a narrativa e fazer conexões com a realidade. A figura de Micura, inicialmente apresentada como confiável, permitiu reflexões acerca da importância de observar as atitudes das pessoas para além das aparências. Ao fazerem conexões com a realidade, os/as estudantes demonstraram compreender que o mito dialoga com experiências atuais, contribuindo para a formação ética, para o desenvolvimento do senso crítico e para a compreensão das relações humanas.

*5.2.1.3 A realização da 3ª oficina (2 aulas) – Leitura compartilhada*

Na terceira oficina foi realizada uma leitura compartilhada da obra já narrada na aula anterior. Depois disso, discutimos alguns pontos, que não haviam sido contemplados na roda de conversa anterior, como a importância da mandioca para o povo Tembé, a importância para os indígenas do respeito ao sagrado e como a desobediência pode trazer sérias consequências.

Os /as estudantes entenderam que para os povos originários a mandioca é muito mais do que um alimento, que a mandioca era como algo sagrado, um presente. Outros/as disseram que a mandioca fazia parte da cultura daquele povo. Quanto ao sagrado, perceberam que desrespeitar algo sagrado traz sérias consequências.

Após este debate, os/as estudantes assistiram ao vídeo com a entrevista de Daniel Munduruku[5] e em seguida discutimos alguns pontos sobre a vida do autor.

Os/as estudantes demonstraram interesse sobre o conteúdo do vídeo e perceberam que a Literatura Indígena não tem somente a função de contar histórias, mas também combater preconceitos e estereótipos. O autor reconhece que deve muito a luta dos seus antepassados, reforçando a importância do conhecimento dos mais velhos. Além disso, Munduruku faz um apelo ao povo brasileiro para que respeite a diversidade existente.

O povo Munduruku, que fala a língua Munduruku, está presente em três estados do Brasil: Amazonas, Mato Grosso e Pará, esse último, estado originário do autor. Ele fala sobre sua trajetória escolar e acadêmica e diz que seus pais o incentivaram a estudar. Daniel Munduruku falou sobre o pouco número de vagas nas universidades destinadas aos povos indígenas, como sendo um problema a ser enfrentado.

## 5.3 Ler para escrever: o mito em novas versões

*5.3.1 A realização da 4ª oficina (2 aulas) – Recriação de história em gêneros diversos*

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QqKGXoOQo9E

Nessa oficina dois/duas estudantes contaram a história “Como surgiu o fogo: Um mito Caiapó”. Em seguida, após uma leitura silenciosa, foi proposto que em grupo recriassem a história em outro gênero: quadrinhos, cartazes, dramatizações teatrais, paródia, poema e outras formas de recontar escolhidas pelos/as estudantes explorando e estimulando dessa maneira, expressões artísticas, uma proposta que rompa com a perspectiva tradicional de leitura e interpretação de textos, conforme nos orienta Koch e Elias (2018) sobre a hibridação de textos literários.

> A hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito comunicativo. Não raro, esse fenômeno pode ser observado em anúncios, tirinhas e até mesmo em artigos de opinião (Koch; Elias, 2018, p. 114).

Segundo Bakhtin (2011, p. 262) “A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Dessa forma os/as estudantes têm inúmeras possibilidades para explorar o gênero mito. Cabe ainda ressaltar a definição de gênero do discurso proposta por Bakhtin: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 262).

Para esta atividade a sala foi dividida em 5 grupos para recriarem os mitos lidos em um outro gênero. “Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc.” (Colomer, 2007 p. 71).

O primeiro grupo optou por história em quadrinhos, o segundo pela releitura do mito, o terceiro realizou história em quadrinhos, o quarto, poema de cordel e o quinto, notícia. Destes, foram selecionados três textos para análise.

O primeiro texto teve por título “Como surgiu o fogo”, sendo escrito na forma de História em Quadrinhos (HQ), (Figura 6, 7, 8, 9, 10).

Figura 6 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”




Fonte: Acervo da autora.

Figura 7 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”




Fonte: Acervo da autora.

Figura 8 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”




Fonte: Acervo da autora.

Figura 9 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”




Fonte: Acervo da autora.

Figura 10 – Trecho da história em quadrinhos “Como surgiu o fogo”




Fonte: Acervo da autora.

Na atividade acima foi possível identificar que os/as estudantes conseguiram, por meio da HQ, recontar o mito do fogo, revelando muita criatividade, uma vez que, ao reelaborarem o gênero mito, demonstraram habilidade para selecionar as informações mais importantes, resumindo o enredo sem alterar o sentido geral da narrativa. Ou seja, conseguiram preservar a ideia do texto original, assim como as ideias mais importantes.

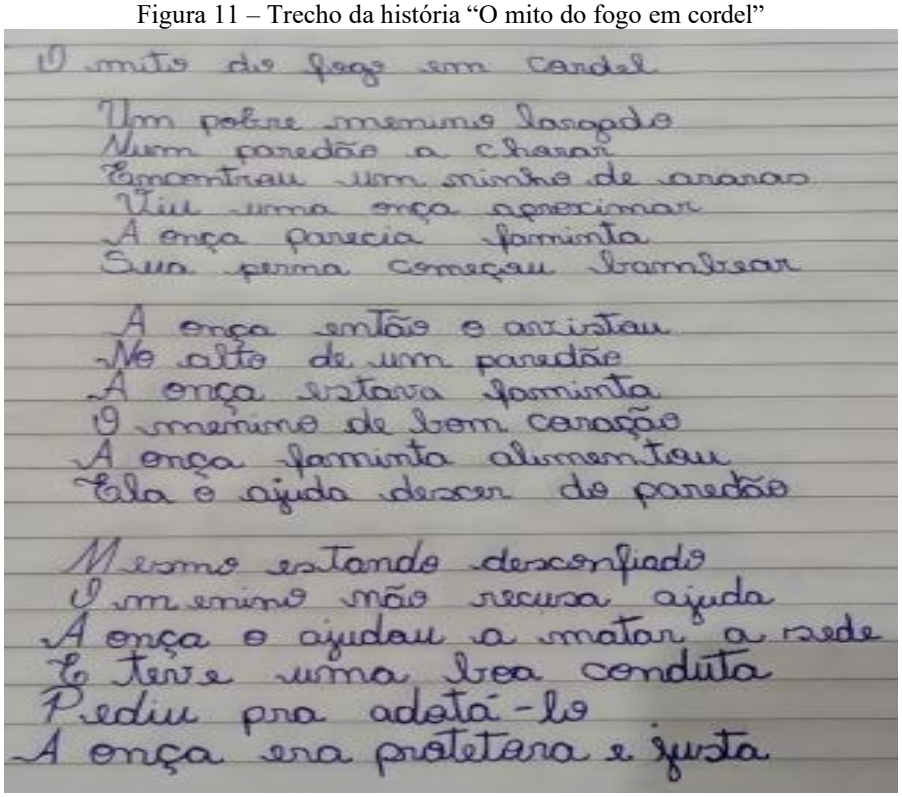
Ademais, o grupo fez a utilização de elementos característicos do gênero como os balões de fala, pensamento e uso da onomatopeia, como “sniff”, quando o personagem do menino é abandonado pelo cunhado. Embora o choro não estivesse expresso no texto fonte, foi possível notar que os/as estudantes conseguiram perceber que a sensação de abandono acaba gerando solidão e isso pode levar ao choro. Isso revela que conseguiram interpretar os sentimentos da personagem e usaram essa onomatopeia para representar essa dor.

Esses elementos auxiliaram na construção de sentido do texto, permitindo que o/a leitor/a entenda tanto as ações quanto os sentimentos implícitos na história. Isso evidencia a leitura do "não dito" no texto original.

O texto não verbal dialoga com o texto verbal, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento da narrativa. Por meio de expressões faciais, gestos e organização sequencial dos quadros, os/as estudantes foram capazes de retratar ações e emoções dos/as personagens, demonstrando entendimento da linguagem imagética e seu papel fundamental na construção de sentidos. Desta forma, essa atividade desenvolveu o aprimoramento da leitura multimodal, ao combinar escrita, imagem e cores, permitindo que os/as estudantes explorassem os diversos recursos semióticos na construção do texto.

O segundo texto teve por título "O mito do fogo em cordel". Como o próprio título sugere, foi escrito na forma de cordel (Figuras 11 e 12).

Figura 11 – Trecho da história "O mito do fogo em cordel"


O mito do fogo em cordel

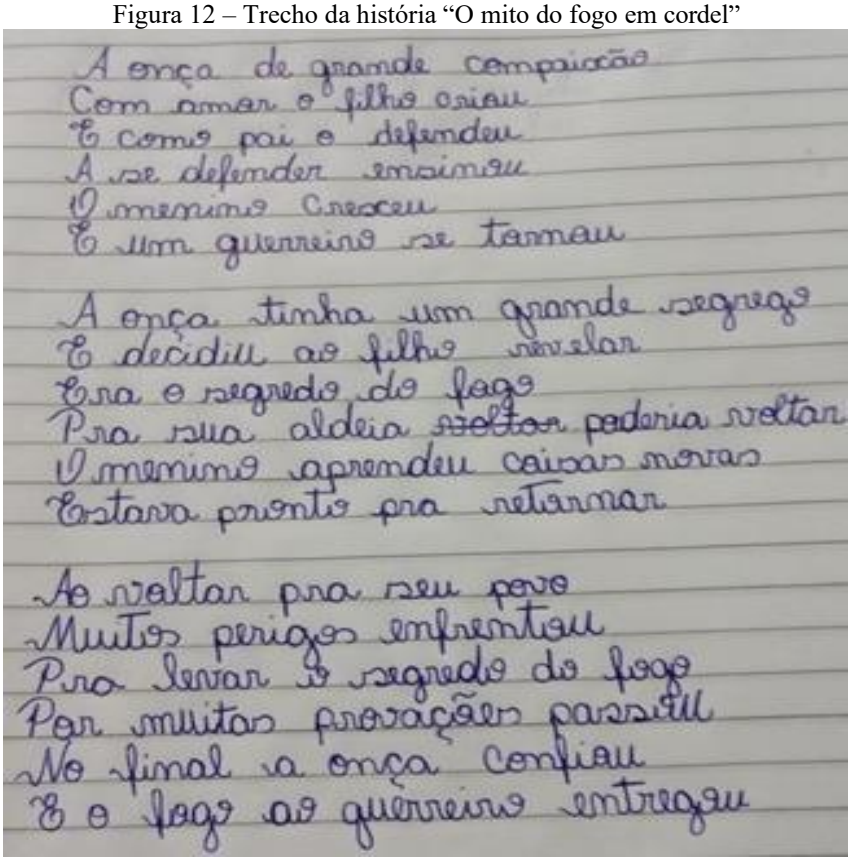
Um pobre menino lasgado
Num paredão a charar
Encontrau um ninho de araras
Viu uma onça apresimar
A onça parecia faminta
Sua perna começau tramblear

A onça então o avistau
No alto de um paredão
A onça estava faminta
O menino de bom coração
A onça faminta alimentau
Ela o ajuda descer do paredão

Mesmo estando desconfiado
O menino não recusa ajuda
A onça o ajudau a matar a sede
E teve uma boa conduta
Pediu pra adotá-lo
A onça era protetora e justa

Fonte: Acervo da autora.

Figura 12 – Trecho da história “O mito do fogo em cordel”




Fonte: Acervo da autora.

A elaboração do poema de cordel feita por esse grupo, resultante da transposição do mito para o poema, demonstra uma compreensão do texto original, pois a ideia central da história foi mantida ao longo da composição. Ao converter o mito em poema de cordel, os/as estudantes executaram uma atividade de transposição de gênero que demandou não só a reescrita, mas também a adaptação da linguagem e da estrutura ao novo formato discursivo. Além disso, eles/as empregaram palavras e expressões informais, um recurso comum nesse gênero, que ajuda a aproximar o texto da oralidade.

O poema escrito pelo grupo é composto por seis estrofes constituídas de seis versos, seguindo a estrutura da sextilha, com rimas nos segundos, quartos e sextos versos. Isso evidencia a compreensão das características do gênero cordel, bem como demonstra a compreensão e incorporação de elementos essenciais do gênero, especialmente no que diz respeito à estrutura estrófica e ao esquema de rimas, características fundamentais para classificar o texto como cordel.

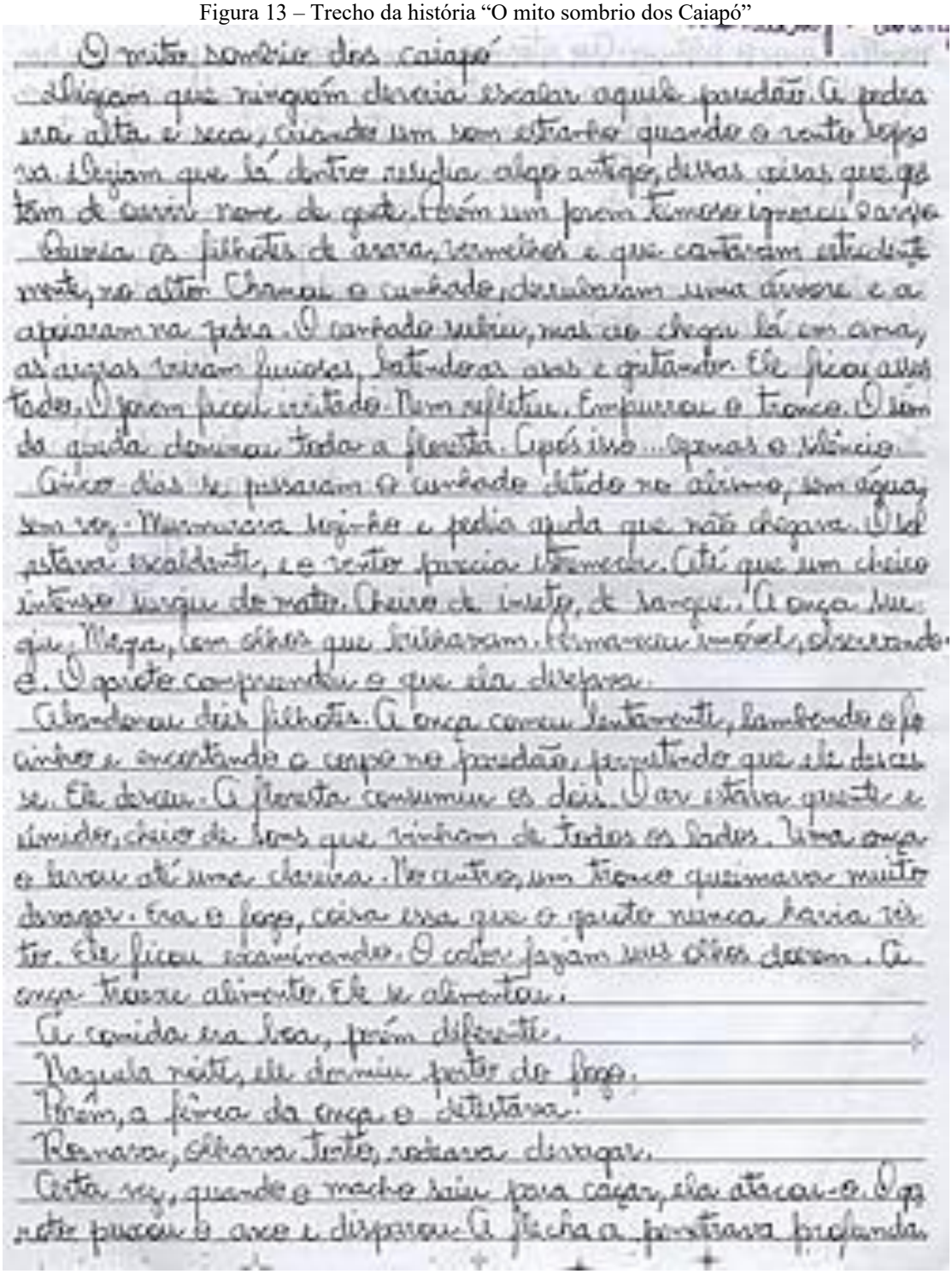
Embora tenha sido satisfatório o desenvolvimento da atividade, o grupo apresentou dificuldades em relação à divisão silábica poética métrica dos versos. Com isso, foi possível constatar que a métrica poética ainda não foi plenamente apropriada pelos/as estudantes, contudo essa dificuldade não invalida a produção, uma vez que eles/as ainda se encontram no sétimo ano e no decorrer do tempo, com mediação pedagógica voltada ao trabalho com ritmo, contagem silábica e leitura em voz alta, essas lacunas poderão ser preenchidas.

Isto posto, percebemos que o grupo utilizou habilidades significativas ligadas à leitura, interpretação e reescrita, ao manter o sentido global da narrativa original e ajustá-la às características de um novo gênero textual. A atividade permitiu o desenvolvimento da autoria, criatividade e consciência das características do cordel, ao passo que expôs os desafios inerentes ao processo de aprendizagem.

Deste modo, a conversão do gênero mito em poema de cordel revelou-se uma abordagem eficaz para aprimorar as habilidades de leitura e escrita, ao integrar a compreensão do texto, a linguagem poética e as práticas culturais ligadas à tradição oral.

O terceiro texto teve por título “O mito sombrio dos Caiapó”, caracterizando como uma releitura baseada em um dos mitos apresentados por Munduruku (2011) (Figuras 13 e 14).

Figura 13 – Trecho da história “O mito sombrio dos Caiapó”



O mito sombrio dos caiapó

Digam que ninguém deveria escalar aquele paredão. A pedra era alta e seca, criando um som estranho quando o vento sopra va. Diziam que lá dentro residia algo antigo, dessas coisas que gostam de ouvir nome de gente. Porém um jovem temoso ignorou o aviso.

Queria os filhotes de arara, vermelhos e que cantavam estridentemente, no alto. Chamou o cunhado, derrubaram uma árvore e a apoiaram na pedra. O cunhado subiu, mas ao chegar lá em cima, as araras viram furiosas, batendo as asas e gritando. Ele ficou assustado. O jovem ficou irritado. Nem refletiu. Empurrou o tronco. O som da queda dominou toda a floresta. Após isso... apenas o silêncio.

Cinco dias se passaram o cunhado detido no abismo, sem água, sem voz. Murmurava sozinho e pedia ajuda que não chegava. O sol estava escaldante, e o vento parecia estremecer. Até que um cheiro intenso surgiu do mato. Cheiro de inseto, de sangue. A onça surgiu. Negra, com olhos que brilhavam. Permaneceu imóvel, observando-o. O garoto compreendeu o que ela desejava.

Abandonou dois filhotes. A onça comeu lentamente, lambendo o focinho e encostando o corpo no paredão, permitindo que ele descesse. Ele desceu. A floresta consumiu os dois. O ar estava quente e úmido, cheio de sons que vinham de todos os lados. Uma onça o levou até uma clareira. No centro, um tronco queimava muito devagar. Era o fogo, coisa essa que o garoto nunca havia visto. Ele ficou examinando. O calor fazia seus olhos doerem. A onça trouxe alimento. Ele se alimentou.

A comida era boa, porém diferente.

Naquela noite, ele dormiu perto do fogo.

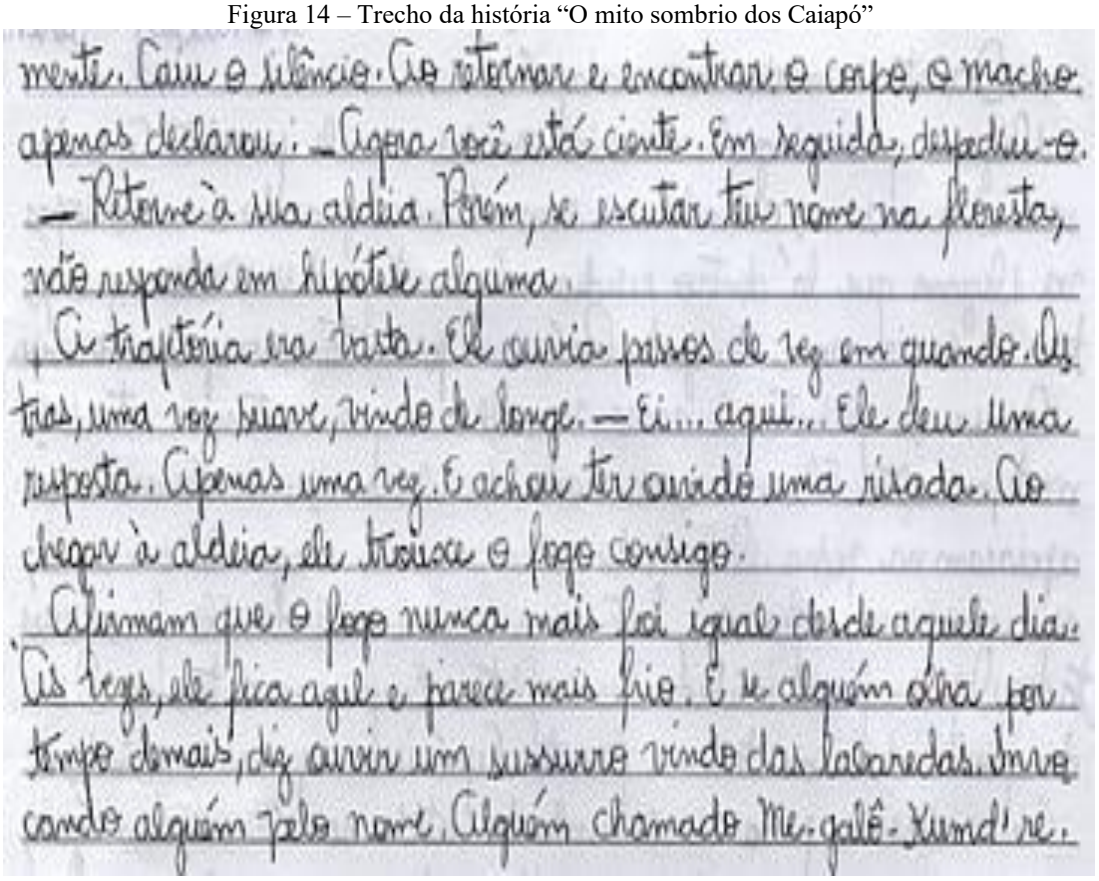
Porém, a fêmea da onça o detestava.

Rosnava, olhava torto, rodeava devagar.

Certa vez, quando o macho saiu para caçar, ela atacou-o. O garoto puxou o arco e disparou. A flecha a penetrava profunda

Fonte: Acervo da autora.

Figura 14 – Trecho da história “O mito sombrio dos Caiapó”


mente. Caiu o silêncio. Ao retornar e encontrar o corpo, o macho apenas declarou: — Agora você está ciente. Em seguida, despediu-o. — Retorne à sua aldeia. Porém, se escutar teu nome na floresta, não responda em hipótese alguma.

A trajetória era vasta. Ele ouvia passos de vez em quando. Às vezes, uma voz suave, vinda de longe. — Ei... aqui... Ele deu uma resposta. Apenas uma vez. E achou ter ouvido uma risada. Ao chegar à aldeia, ele trouxe o fogo consigo.

Afirmam que o fogo nunca mais foi igual desde aquele dia. Às vezes, ele fica azul e parece mais frio. E se alguém olha por tempo demais, diz ouvir um sussurro vindo das labaredas. Invocando alguém pelo nome. Alguém chamado Me-galê-Xumdi re.

Fonte: Acervo da autora.

Para uma melhor compreensão, apresentamos a seguir a transcrição da história elaborada pelos/as estudantes, a qual reflete a interpretação e a reescrita dos mitos estudados, bem como a apropriação dos elementos narrativos discutidos ao longo das atividades.

***O mito sombrio dos Caiapó***

*Diziam que ninguém deveria escalar aquele paredão. A pedra era alta e seca, criando um som estranho quando o vento soprava lá.*
*Diziam que lá dentro residia algo antigo, dessas coisas que gostam de ouvir nome de gente. Porém, um jovem teimoso ignorou o aviso.*
*Queria os filhotes de arara, vermelhos e que contavam estridentemente, no alto. Chamou o cunhado, derrubaram uma árvore e a apoiaram na pedra. O cunhado subiu, mas ao chegar lá em cima, as araras vieram furiosas, batendo as asas e gritando. Ele ficou assustado. O jovem ficou irritado. Nem refletiu, empurrou o tronco. O som da queda dominou toda a floresta. Após isso apenas o silêncio.*
*Cinco dias se passaram o cunhado detido no abismo, sem água, sem voz. Murmurava sozinho e pedia ajuda que não chegava. O sol estava escaldante, e o vento parecia estremecer. Até que um cheiro intenso surgiu*

*no mato. Cheiro de inseto, de sangue. A onça surgiu. Magra, com olhos que brilhavam. Permaneceu imóvel observando-o. O garoto compreendeu o que ela desejava.*
*Abandonou dois filhotes. A onça comeu lentamente, lambendo o focinho e encostando o corpo no paredão, permitindo que ele descesse. Ele desceu. A floresta consumiu os dois. O ar estava quente e úmido, cheio de sons que vinham de todos os lados. Uma onça o levou até a clareira. No centro um tronco queimava muito devagar. Era o fogo, coisa que o garoto nunca havia visto. Ele ficou examinando. O calor fazia seus olhos doerem. A onça trouxe alimento. Ele se alimentou.*
*A comida era boa, porém diferente.*
*Naquela noite ele dormiu perto do fogo.*
*Porém a fêmea da onça o detestava.*
*Rosnava, olhava torto, rodeava devagar.*
*Certa vez, quando o macho saiu para caçar, ela atacou-o. O garoto puxou o arco e disparou. A flecha a penetrava profundamente. Caiu o silêncio ao retornar e encontrar o corpo, o macho apenas declarou: – Agora você está ciente. Em seguida despediu-o.*
*– Retorne à sua aldeia. Porém, se escutar teu nome na floresta, não responda de forma alguma.*
*A trajetória era vasta. Ele ouvia passos de vez em quando. Outras uma voz suave, vindo de longe. – Ei... aqui... Ele deu uma resposta. Apenas uma vez. Achou ter ouvido uma risada. Ao chegar a aldeia ele trouxe o fogo consigo. Afirmam que o fogo nunca foi igual desde aquele dia. Às vezes ele fica azul e parece mais frio. E se alguém olha por tempo demais, diz ouvir um sussurro vindo das labaredas. Invocando alguém pelo nome Me-galô-kumdu're.*

Este grupo fez a releitura do mito estudado. Mesmo mantendo em seu título "O mito dos Caiapós", é possível notar que o enredo sofreu alterações, evidenciando um deslocamento do gênero. Ao utilizar marcas típicas da narrativa de suspense, como um tom sombrio e a construção de um ambiente de tensão, os/as estudantes promoveram a hibridização da narrativa, demonstrando autonomia e criatividade. Foram também utilizadas expressões que remetem ao suspense, como, "sombrio", "som estranho", "estremecer", "abismo". Além disso, os/as estudantes utilizaram expressões em sentido figurado, que deixaram o texto mais instigante e expressivo, como "caiu o silêncio" e "a floresta consumiu os dois".

É importante salientar que o grupo utilizou muito bem o recurso da descrição, que faz com que o leitor consiga pensar na cena e no sofrimento dos/as personagens: "Cinco dias se

passaram o cunhado detido no abismo, sem água, sem voz. Murmurava sozinho e pedia ajuda que não chegava" (linhas 11 e 12). Nesse trecho, é destacado o sofrimento e as consequências do abandono.

Outro ponto ressaltado é o momento em que o menino descobre o fogo – "Era o fogo, coisa que o garoto nunca havia visto. Ele ficou examinando" (linhas 21 e 22) – expressando a sua surpresa perante algo novo, desconhecido. Ainda no texto, os/as estudantes expressam a ideia de que para se ter algo é preciso passar por provações, quando eles/as escrevem "A trajetória era vasta. Ele ouvia passos de vez em quando. Outras uma voz suave, vindo de longe" (Linhas 34 e 35).

## 5.4 Ilustração: caminho para a construção de sentidos

### *5.4.1 A realização da 5ª oficina (2 aulas) – Produção de desenhos*

Esta oficina, ocorreu a partir de dois momentos os. No primeiro os/as estudantes foram estimulados/as a fazerem ilustrações sobre um trecho das obras lidas. As Figuras 15 e 16 demonstram trecho do primeiro Mito.

Figura 15 – Ilustração do mito "Como surgiu o Milho: um mito do povo Apinajé"



Fonte: Acervo da autora.

A Figura 15 retrata a cena em que a nora apresenta o milharal à sogra, evidenciando sua confiança na mãe do marido. A seleção dessa cena demonstra que esta/a estudante valoriza o papel da mulher-estrela como intermediária do conhecimento. Além disso, ele/a entende o milho não só como um alimento, mas também como algo voltado para o bem coletivo.

Na Figura 16 é demonstrada a transformação da nora em gambá e o instante em que ela lança as espigas de milho, destacando o aspecto simbólico e sobrenatural do mito.

Figura 16 – Ilustração do mito "Como surgiu o Milho: um mito do povo Apinajé"



Fonte: Acervo da autora.

A transformação da personagem ilustra a conexão entre os mundos humano, animal e espiritual, aspecto comum nas histórias míticas indígenas. Esta cena evidencia o entendimento da natureza fantástica do mito e de sua lógica particular, na qual mudanças corporais não são vistas como estranhas, mas como meios de manifestação e atuação no mundo.

Trechos do segundo mito, sobre a origem da mandioca, foram ilustrados nas Figuras 17, 18. O processo de ensino do cultivo da mandioca demonstra entendimento de que esse alimento além de ser um sustento material, também é produto da transmissão de conhecimentos ancestrais, mediado pela oralidade e vivência dos mais velhos (Figura 17).

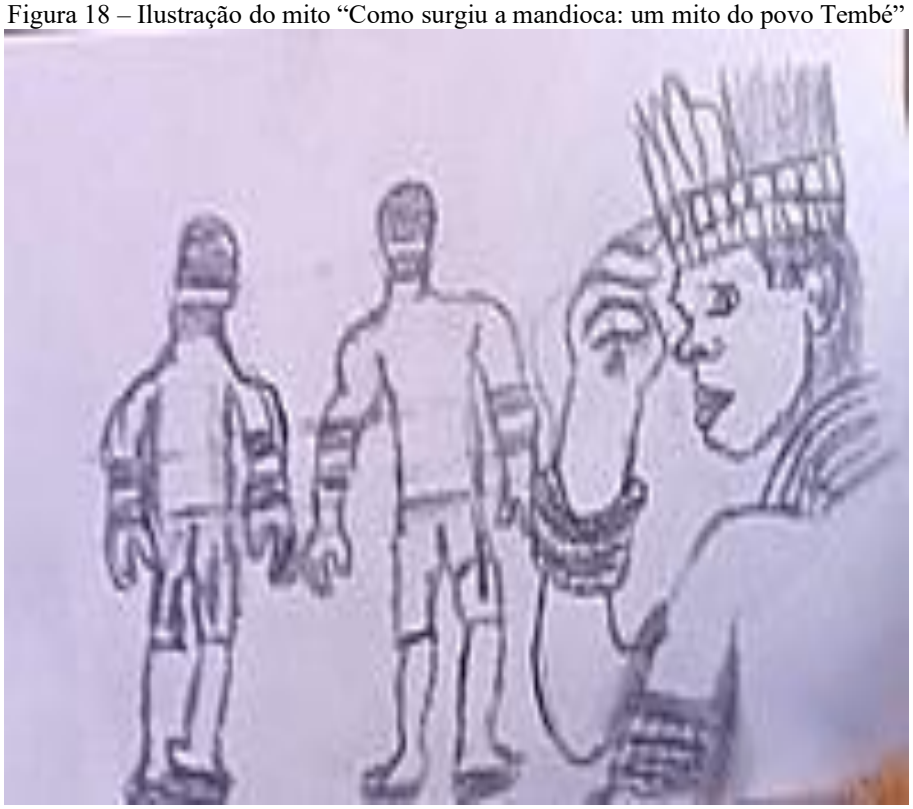
Figura 17 – Ilustração do mito “Como surgiu a mandioca: um mito do povo Tembé”



Fonte: Acervo da autora.

Na Figura 18 a cena de despedida dos filhos enriquece a narrativa, representando que o ato de partir é um elemento de crescimento e amadurecimento e de transferência do conhecimento, sinalizando que o aprendizado precisa ser expandido para o mundo.

Figura 18 – Ilustração do mito “Como surgiu a mandioca: um mito do povo Tembé”



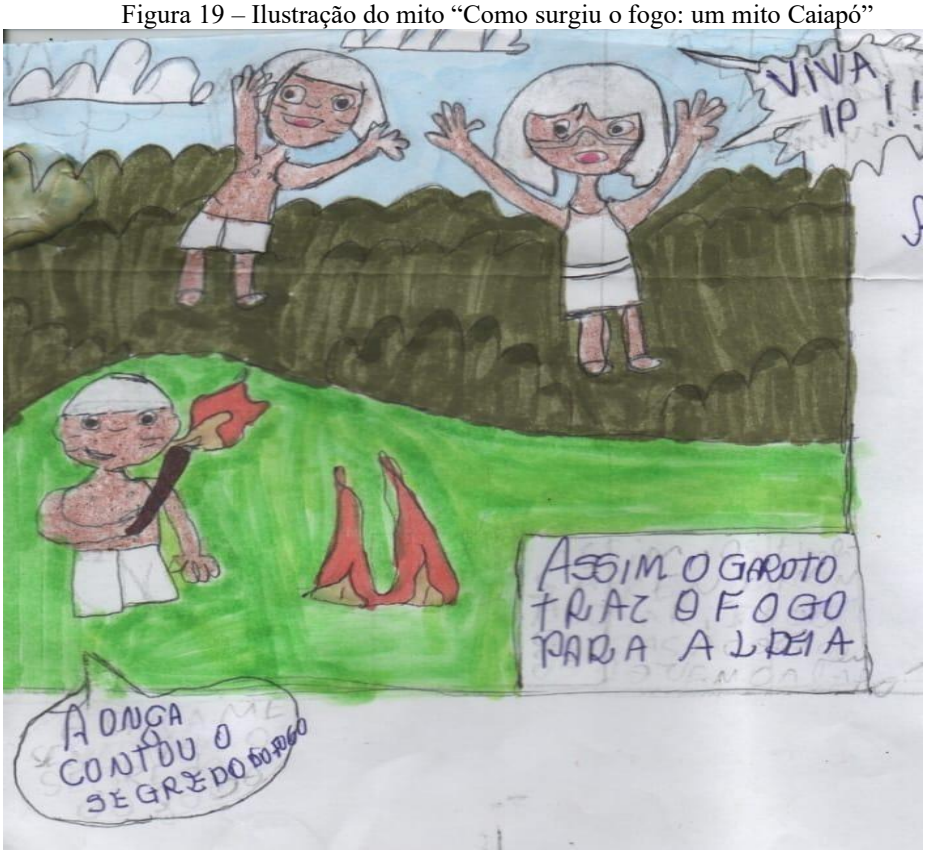
Fonte: Acervo da autora.

Ao optar por ilustrar o processo de ensino do cultivo da mandioca, este/a estudante demonstra o entendimento de que esse alimento não é apenas um sustento material, mas também o produto da transmissão de conhecimentos ancestrais, mediada pela oralidade e pela vivência dos mais velhos. Os desenhos indicam uma conexão educacional fundamentada na escuta, no respeito e na aprendizagem coletiva, elementos essenciais na cultura indígena.

Essa escolha de enredo demonstra o entendimento do mito não só como uma narrativa sobre a origem da mandioca, mas também como uma história que envolve os laços familiares e a importância da responsabilidade e da independência, como ciclo da vida.

Nas Figuras 19, 20, 21 são apresentados três desenhos que retratam o mito de como surgiu o fogo, que vem da cultura Caiapó.

Figura 19 – Ilustração do mito “Como surgiu o fogo: um mito Caiapó”




Fonte: Acervo da autora.

Nesta Figura é ilustrado o momento da revelação do segredo do fogo como um conhecimento. Na cena, o fogo foi representado como um conhecimento sagrado, transmitido por uma representação imagética que assume o papel de um pai, que ensina o filho.

Ao assumir o lugar de intermediária entre o mundo natural e o humano, a onça fortalece a ideia mítica de que o conhecimento não surge por acaso, mas é transmitido e compartilhado. A opção por este episódio demonstra o entendimento do fogo como um agente transformador da vida e da valorização do aprendizado criado entre o menino e o pai-onça.

Na Figura 20 foi retratado o menino acertando a onça fêmea com uma flecha após o ensinamento da onça macho, o que evidencia a aplicação do conhecimento adquirido, destacando que o aprendizado requer responsabilidade, coragem e capacidade de decisão.

Figura 20 – Ilustração do mito “Como surgiu o fogo: um mito Caiapó”

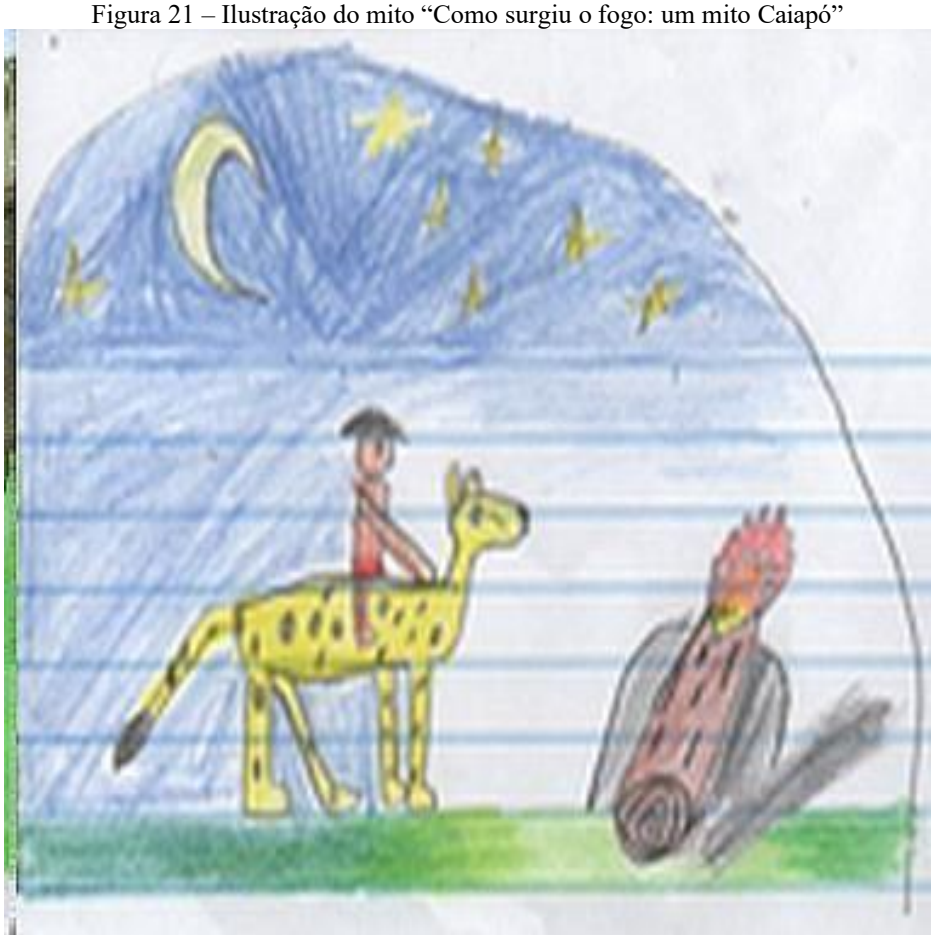


Fonte: Acervo da autora.

A escolha desse momento sugere que o/a estudante reconheceu o papel pedagógico do mito, no qual o ensinamento transmitido deve ser aplicado em situações de ameaça e desrespeito, validando a ação do/a protagonista como essencial para sua sobrevivência.

Em relação à Figura 21, a opção foi ilustrar o menino voltando à aldeia com o segredo do fogo, enfatizando o intenso espírito de coletividade presente na história.

Figura 21 – Ilustração do mito “Como surgiu o fogo: um mito Caiapó”



Fonte: Acervo da autora.

Dessa forma é expresso o entendimento de que o fogo não deve ser considerado um bem individual e sim um recurso coletivo. Essa representação demonstra a compreensão do/a estudante sobre a função social do mito, em que a aquisição de conhecimento se materializa na troca e na mudança da vida em comunidade. Além disso, a imagem do retorno representa a jornada do herói mítico, que regressa ao seu povo com um conhecimento que traz benefícios à comunidade.

Além de expressarem o entendimento sobre os mitos, por meio de ilustrações, os/as estudantes foram motivados/as a reescrever os mitos e “criar” novos mitos. Esta atividade de reescrita e criação foi realizada na 6ª oficina, apresentada na próxima subseção.

## 5.5 Escrita e reescrita: o texto que renasce

### *5.5.1 Realização da 6ª oficina (3 aulas) – Criação de mitos e reescrita*

A prática de escrita e reescrita são atividades que precisam ser trabalhadas em conjunto, para que ocorra eficácia no ensino-aprendizado. Neste sentido, escrever a literatura

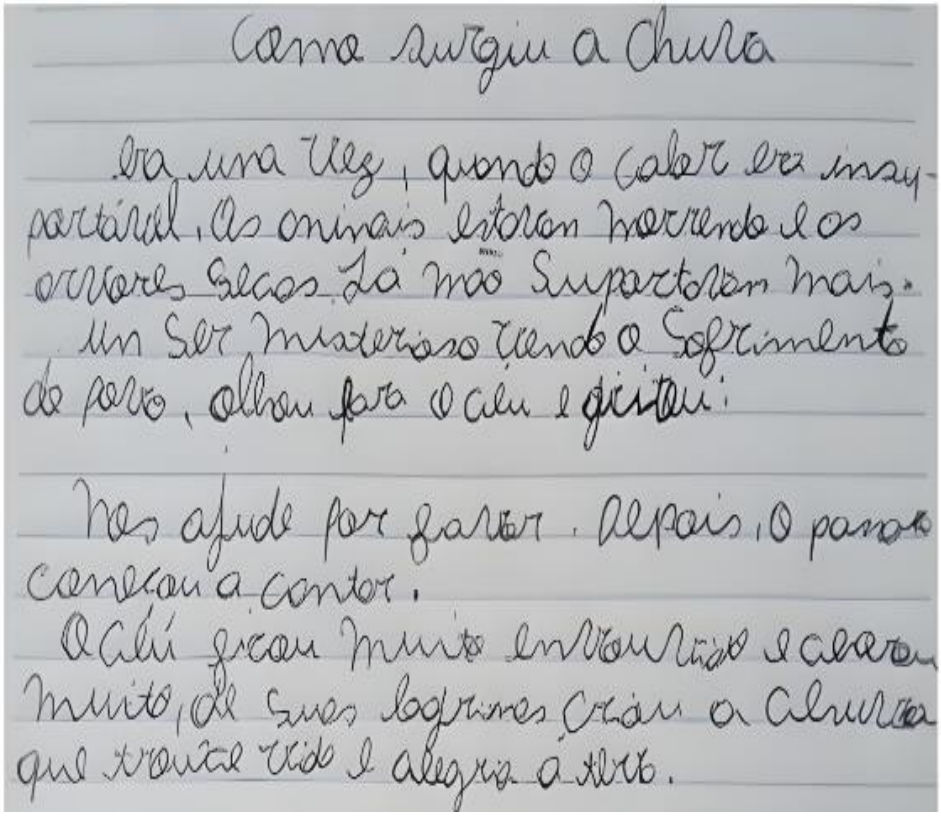
> também serve para dominar a expressão do discurso escrito; concretamente, escrever literatura – contos, poemas, narrativas feitas individual ou coletivamente – permite que as crianças compreendam e apreciem mais, tanto a estrutura quanto a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos (Colomer, 2007, p. 162).

Entendemos que a prática de escrever a literatura é fundamental para o aprimoramento da escrita. Ao criar contos, poemas ou narrativas, sozinho/a ou em grupo, o/a estudante pratica a escrita e aprende como funciona o discurso escrito, apropriando-se de sua estrutura, de seus recursos expressivos e de suas possibilidades de interpretação. Esse processo enriquece a percepção sobre a própria escrita e contribui para o desenvolvimento da autoria.

A escrita como um processo essencial para o desenvolvimento do indivíduo permite a organização do pensamento, a criação de significados e a comunicação de ideias em diferentes contextos sociais. Na escola, escrever vai além da criação de um texto finalizado, pois envolve um processo de elaboração, revisão e reformulação, durante o qual os/as estudantes refletem sobre sua própria linguagem.

Partindo desses entendimentos, foi realizada uma proposta de produção textual. No primeiro momento, os/as estudantes escolheram algo do seu cotidiano ou algum fenômeno natural (raio, trovão, terremoto, vento, chuva, arco-íris etc.), para produzirem um mito. Posteriormente, foram feitas intervenções para que os/as estudantes fizessem a reescrita. Como exemplo dessa atividade é apresentado o texto do/a estudante K (Figura 22).

Figura 22 – Primeira escrita do/a Estudante K




Fonte: Acervo da autora.

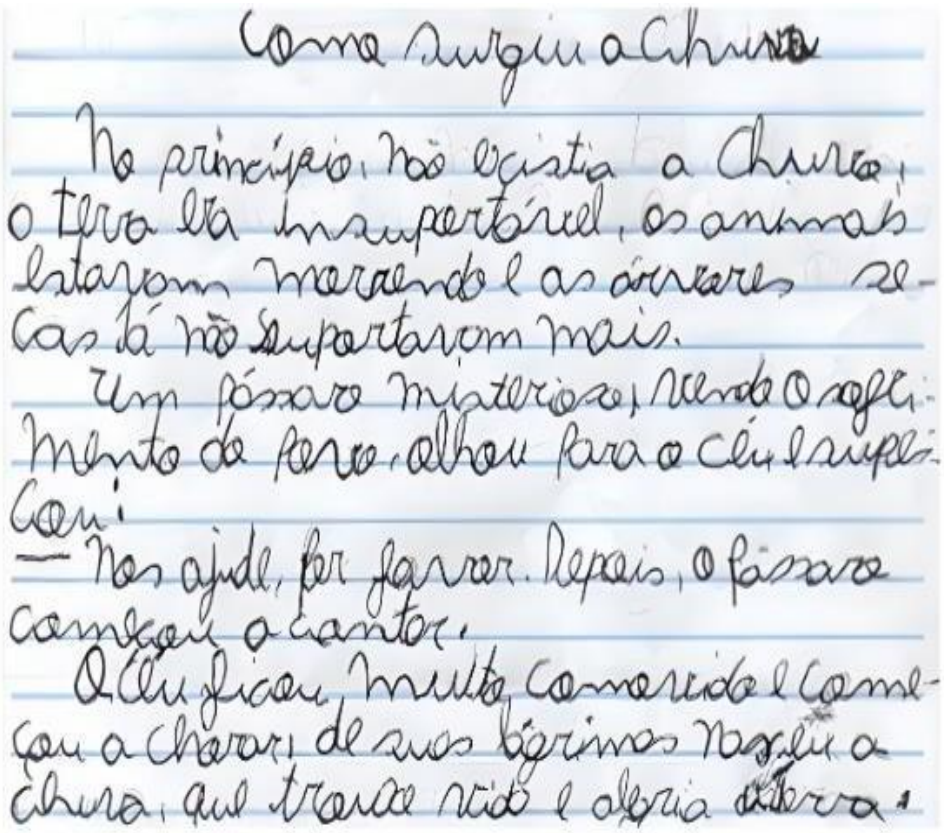
Neste texto o/a estudante produziu um mito para explicar a origem da chuva. Ele/a faz uso da expressão “Era uma vez”, a qual é empregada em contos tradicionais. Contudo, verificamos no texto um entendimento do gênero mito quando se integram elementos naturais e simbólicos na elaboração da narrativa.

Em relação aos aspectos linguísticos, houve alguns desvios gramaticais e ortográficos, bem como a falta de uso de travessão ou aspas para indicar as falas das personagens. Tais aspectos indicaram a necessidade de intervenção em relação às convenções da escrita formal. Apesar disso, não comprometem a compreensão geral do texto.

O/a estudante utilizou elementos comuns ao universo mítico, como a presença da natureza e a interpretação simbólica de um fenômeno, demonstrando criatividade, imaginação e autoria no processo de escrita. A produção demonstra o processo de apropriação do gênero, que, embora ainda esteja em desenvolvimento, é relevante para o avanço da escrita literária.

A reescrita do texto realizada pelo/a estudante k é apresentada na Figura 23.

Figura 23 – Reescrita do/a estudante K



Como surgiu a chuva

No princípio, não existia a chuva, o terra era insuportável, os animais estavam morrendo e as árvores secas já não suportavam mais.

Um pássaro misterioso, vendo o sofrimento da terra, olhou para o céu e suplicou:

— Nos ajude, por favor. Depois, o pássaro começou a cantar.

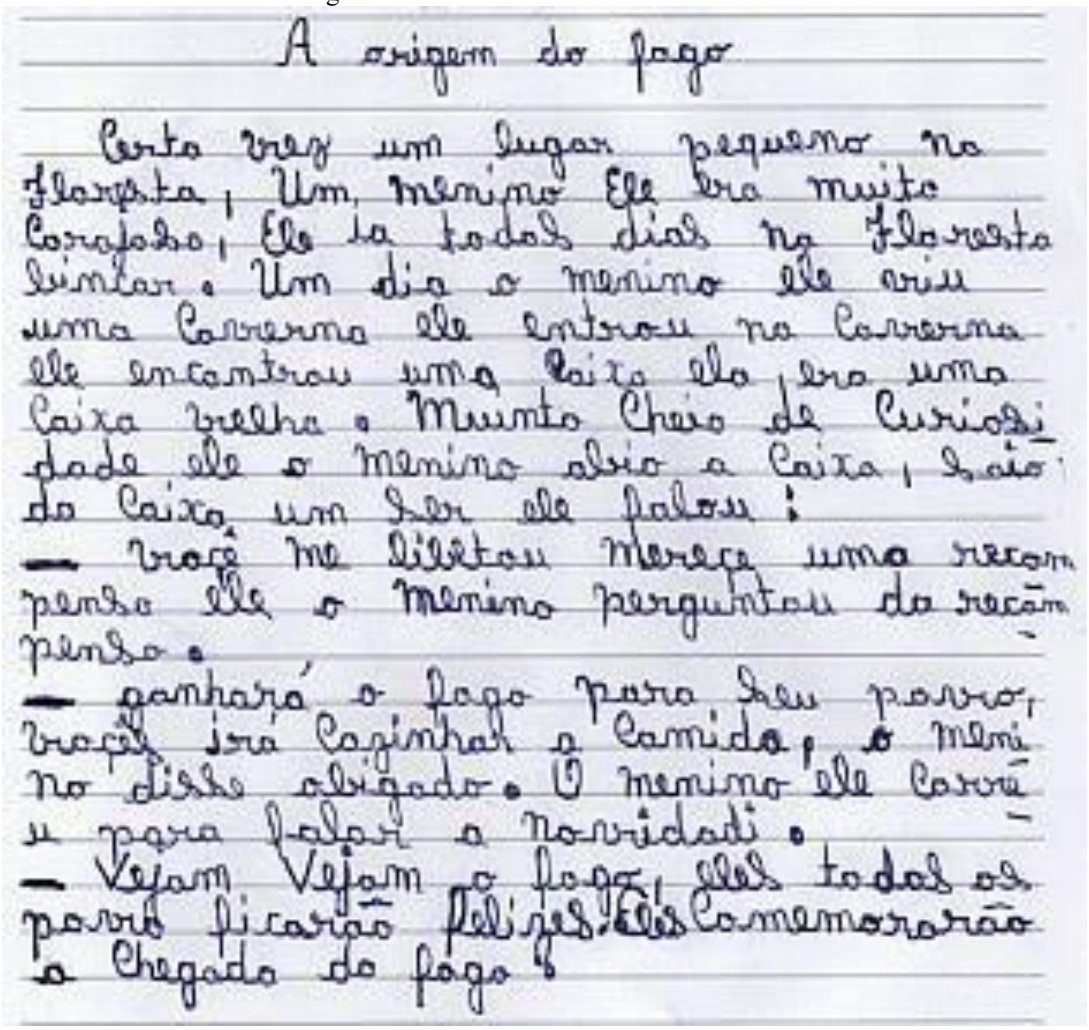
O céu ficou muito comovido e começou a chorar, de suas lágrimas nasceu a chuva, que trouxe vida e alegria à terra.

Fonte: Acervo da autora.

Após a reescrita, houve melhoria na produção do/a estudante, substituindo a expressão "era uma vez" por marcas do tempo mítico. Houve também melhoria nos aspectos formais do texto, como o uso de letra maiúscula no início do parágrafo e a estruturação adequada da paragrafação. Dessa forma o/a estudante conseguiu explicar melhor a origem da chuva, demonstrando compreensão da proposta e maior domínio das características do gênero mito.

Neste sentido, é preciso considerar que falar de letramento literário "significa dizer que não se trata de um produto ou alguma coisa acabada e pronta" (Cosson, 2021, p. 172), mas trata-se de um processo dinâmico de fazer e refazer, escrever e reescrever. A segunda produção analisada trata da origem do fogo (Figura 24).

Figura 24 – Primeira escrita do/a Estudante L



A origem do fogo

Certo vez um lugar pequeno na floresta, Um menino Ele era muito corajoso, Ele ia todos dias na floresta brincar. Um dia o menino ele viu uma Caverna ele entrou na Caverna ele encontrou uma Caixa ela era uma Caixa velha. Muito Cheio de Curiosidade ele o menino abrio a Caixa, Saio da Caixa um Ser ele falou:

— Você me libertou merece uma recompensa ele o menino perguntou da recompensa.

— ganhará o fogo para seu povo, Você irá Cozinhar a Comida, o menino ele disse obrigado. O menino ele Correu para falar a novidade.

— Vejam Vejam o fogo, eles todos os povo ficarão felizes! Eles Comemorarão a Chegada do fogo.

Fonte: Acervo da autora.

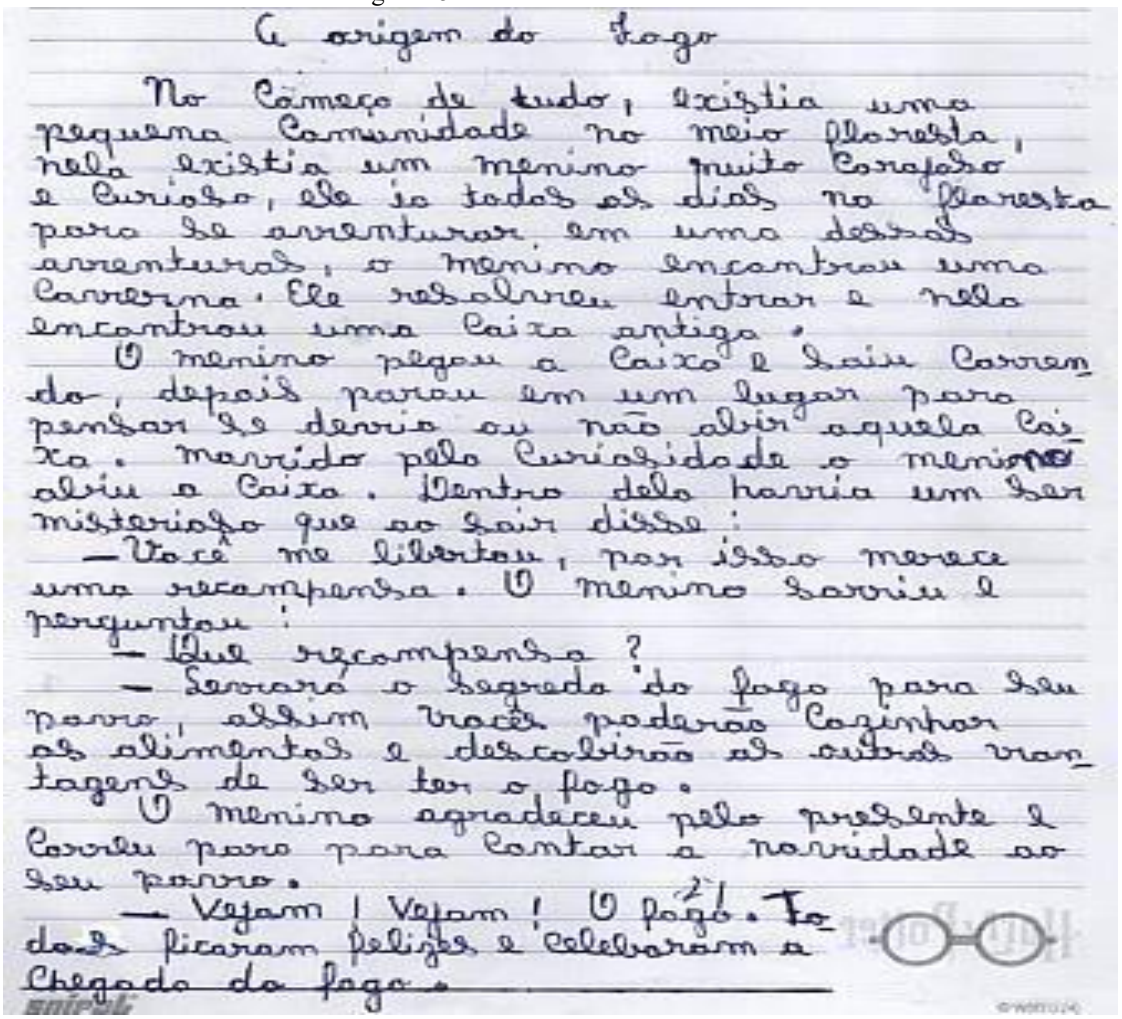
Esta produção foi o ponto de partida no processo de escrita do gênero mito. No texto "A origem do fogo" verificamos que foi compreendido que um mito explica a origem de algo, neste caso, do fogo. O estudante utilizou principalmente elementos da oralidade, evidentes na sequência de ações, como repetição de pronomes, como "ele". Isso indica que a escrita ainda se baseia fortemente na forma de narrar histórias oralmente, como no trecho *"um dia o menino ele viu uma caverna, ele entrou na caverna, ele encontrou uma caixa"* (linhas 4, 5 e 6).

Houve enunciados justapostos, sem elementos de ligação ou transição entre as ideias, além do uso restrito de pontuação. As ações são descritas de maneira sequencial, como no trecho *"ele ia todos os dias na floresta brincar um dia o menino ele viu uma caverna ele entrou na caverna"*. Koch e Elias (2018, p. 25-26) ressaltam que em textos produzidos por crianças é

comum o uso de “enunciados justapostos, sem marcas de conexão explícita, sem elementos de ligação ou de transição entre as ideias e, [...], sem qualquer sinal de pontuação”.

As dificuldades apresentadas na primeira produção serviram como um ponto de partida para o trabalho de intervenção pedagógica e reescrita (Figura 25).

Figura 25 – Reescrita do/a estudante L



A origem do fogo

No começo de tudo, existia uma pequena Comunidade no meio Floresta, nela existia um menino muito Corajoso e Curioso, ele ia todos os dias na floresta para se aventurar, em uma dessas aventuras, o menino encontrou uma Caverna. Ele resolveu entrar e nela encontrou uma Caixa antiga.

O menino pegou a Caixa e Saiu Correndo, depois parou em um lugar para pensar se deveria ou não abrir aquela Caixa. Movido pela Curiosidade o menino abriu a Caixa. Dentro dela havia um Ser misterioso que ao Sair disse:

— Você me libertou, por isso merece uma recompensa. O menino Sorriu e perguntou:

— Qual recompensa?

— Levarei o Segredo do fogo para Seu povo, assim Vocês poderão Cozinhar os alimentos e descobrirão as outras vantagens de Ser ter o fogo.

O menino agradeceu pelo presente e Correu para para Contar a novidade ao Seu povo.

— Vejam! Vejam! O fogo. Todos ficaram felizes e Celebraram a Chegada do fogo.

Fonte: Acervo da autora.

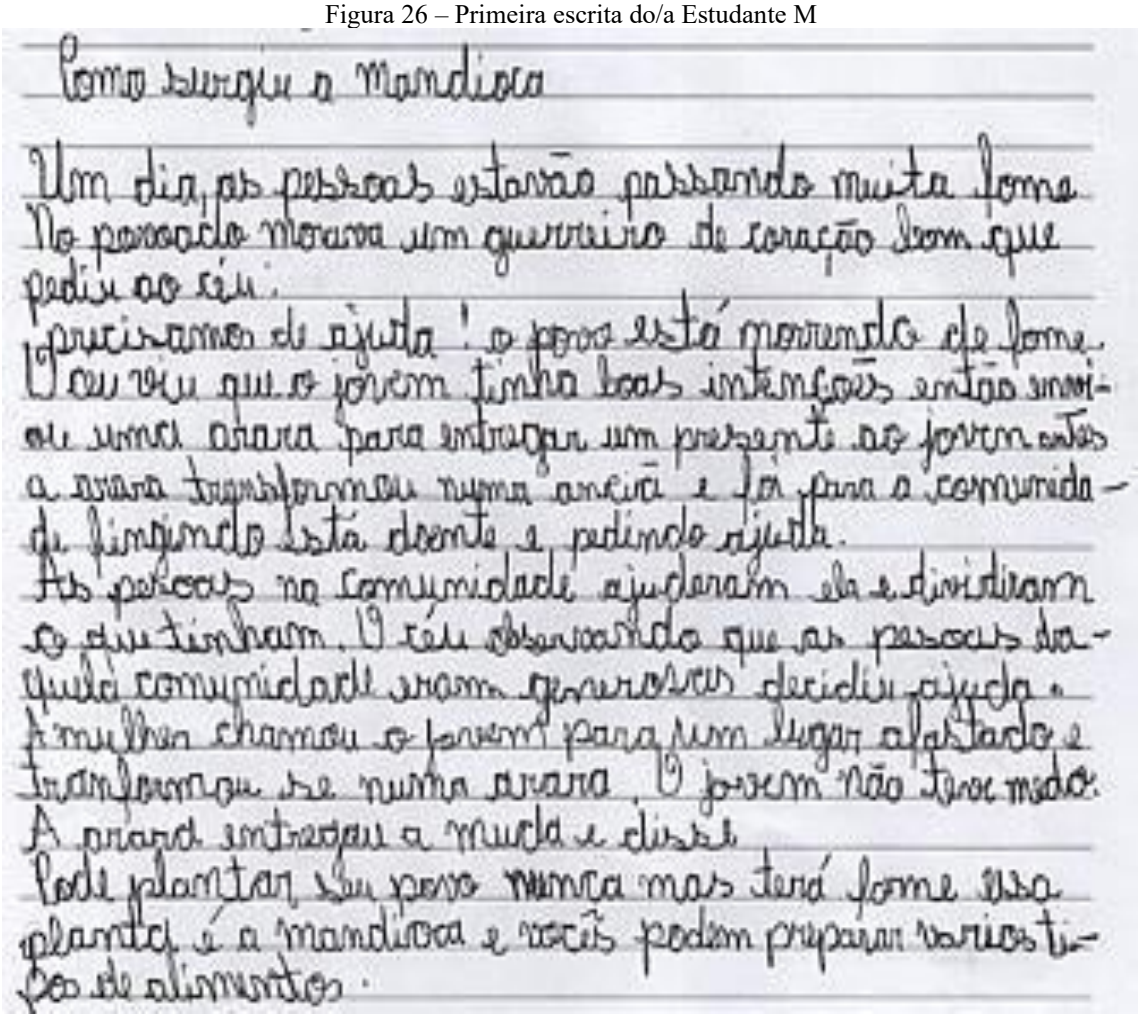
A segunda versão do mito apresenta progressos em relação à versão inicial, indicando o papel das intervenções pedagógicas para o processo de reescrita. Outro progresso importante diz respeito à diminuição da redundância de pronomes, presente na versão inicial.

Há também mais coesão na evolução da história, com encadeamento mais eficaz das ações e do desenvolvimento do conflito principal. Com isso, a descrição da origem do fogo se torna mais consistente, atendendo à função explicativa característica do mito. Em termos gerais,

a segunda versão demonstra um maior entendimento das características do gênero mito, além de mostrar progressos na autoria e na intenção comunicativa do/a estudante.

A terceira produção analisada trata da origem da mandioca (Figura 26).

Figura 26 – Primeira escrita do/a Estudante M



Como surgiu a Mandioca

Um dia, as pessoas estavão passando muita fome
No povoado morava um guerreiro de coração bom que
pediu ao céu:
precisamos de ajuda! o povo está morrendo de fome.
O céu viu que o jovem tinha boas intenções então envi-
ou uma arara para entregar um presente ao jovem antes
a arara transformou numa anciã e foi para a comunida-
de fingindo está doente e pedindo ajuda.
As pessoas na comunidade ajudaram ela e dividiram
o que tinham. O céu observando que as pessoas da-
quela comunidade eram generosas decidiu ajuda.
A mulher chamou o jovem para um lugar afastado e
tranformou se numa arara. O jovem não teve medo.
A arara entregou a muda e disse
Pode plantar seu povo nunca mas terá fome essa
planta é a mandioca e vocês podem preparar varios ti-
pos de alimentos.

Fonte: Acervo da autora.

Neste texto, notamos a tentativa de criação de um mito que justifica o aparecimento da mandioca. O/a estudante demonstrou entender a função do gênero mito, ao vincular a origem do alimento à mudança de uma personagem e à necessidade coletiva de sobrevivência, elemento fundamental das narrativas míticas.

De acordo com Cosson (2021),

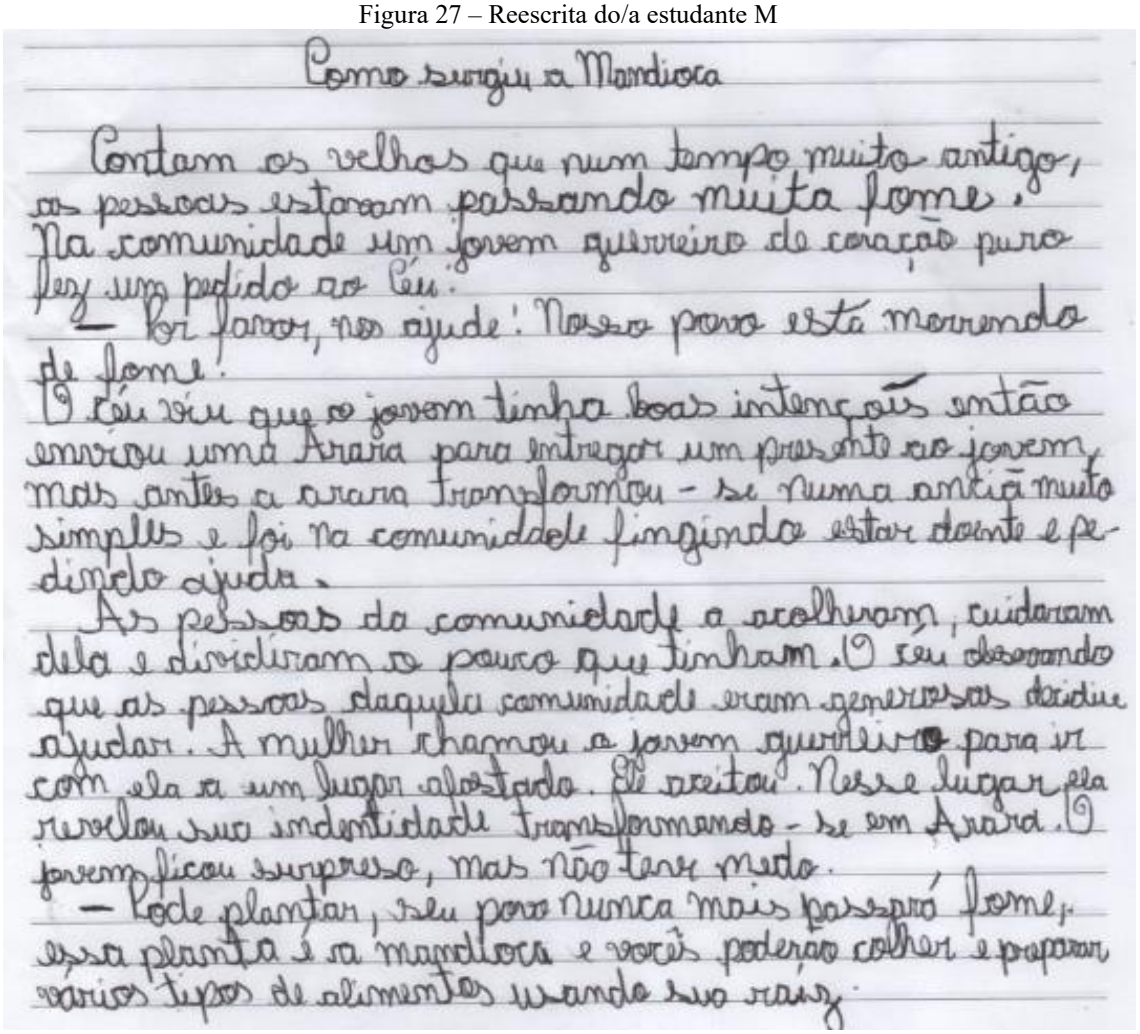
> [...] a literatura precisa se fazer presente na escola por duas grandes razões ligadas entre si. A primeira delas é que por meio da literatura o estudante se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências e conhecimentos que ampliam e aprofundam a sua visão do viver, que o ajudam a compreender melhor o mundo e a si mesmo (Cosson, 2021, p. 133).

O texto do Estudante M apresenta uma narrativa lógica, iniciando com a narrativa sobre falta de alimento, passando pelo desenvolvimento do conflito e culminando em um desfecho explicativo, no qual a mandioca se apresenta como a solução para a fome da comunidade. Na produção há presença de valores sociais, como solidariedade, generosidade e partilha, demonstrando que o/a estudante entende o mito não só como uma explicação, mas também como uma narrativa rica em significados culturais.

Em relação à organização textual, a produção inicial apresenta limitações na paragrafação, reunindo ideias diferentes em um único período. A progressão da narrativa acontece, porém poderia ser mais evidente com a separação em parágrafos que indiquem começo, meio e fim. Ademais, ocorrem desvios ortográficos e de concordância, comuns em produções iniciais, demandando intervenções pedagógicas.

Embora haja esses desafios, é importante destacar que no texto há uma demonstração de envolvimento, criatividade e intenção comunicativa, elementos essenciais no desenvolvimento do escritor. Partindo dessas observações e realizadas as intervenções pedagógicas específicas para este/a estudante, pedimos para que ele/a realizasse uma reescrita do texto (Figura 27).

Figura 27 – Reescrita do/a estudante M



Como surgiu a Mandioca

Contam os velhos que num tempo muito antigo, as pessoas estavam passando muita fome. Na comunidade um jovem guerreiro de coração puro fez um pedido ao Céu:

— Por favor, nos ajude! Nosso povo está morrendo de fome!

O Céu viu que o jovem tinha boas intenções então enviou uma Arara para entregar um presente ao jovem, mas antes a arara transformou-se numa anciã muito simples e foi na comunidade fingindo estar doente e pedindo ajuda.

As pessoas da comunidade a acolheram, cuidaram dela e dividiram o pouco que tinham. O Céu observando que as pessoas daquela comunidade eram generosas decidiu ajudar. A mulher chamou o jovem guerreiro para ir com ela a um lugar afastado. Ele aceitou. Nesse lugar ela revelou sua identidade transformando-se em Arara. O jovem ficou surpreso, mas não teve medo.

— Pode plantar, seu povo nunca mais passará fome, essa planta é a mandioca e vocês poderão colher e preparar vários tipos de alimentos usando sua raiz.

Fonte: Acervo da autora.

Na segunda versão do texto, houve progressos consideráveis no processo de escrita, o que demonstra que o/a estudante assimilou as instruções fornecidas durante as intervenções pedagógicas. Observa-se uma melhoria na estrutura geral da narrativa, com um começo mais elaborado, marcado pela expressão *"Contam os velhos que num tempo muito antigo"* (linha 1); o que demonstra um maior controle do tempo mítico, um elemento fundamental do gênero.

Foi identificada uma progressão narrativa, com um encadeamento mais eficaz entre a situação inicial, o conflito, o desenvolvimento e o desfecho. A origem da mandioca é explicada de maneira mais consistente e detalhada, cumprindo a função explicativa do mito e ligando a transformação da personagem ao bem-estar coletivo da comunidade.

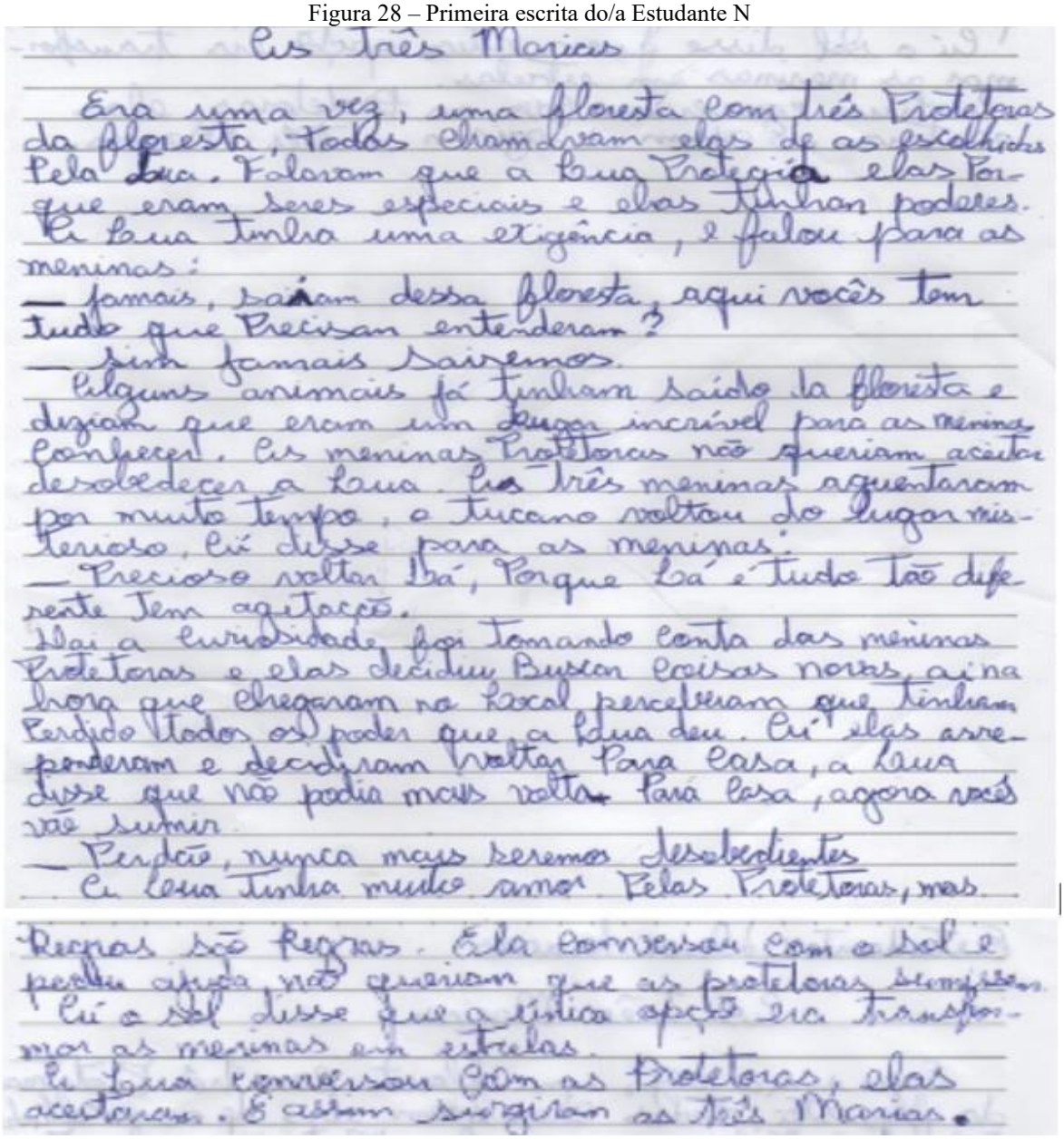
Corroboramos Koch e Elias (2018), quando defendem que para construir um texto coerente é necessário que todos os enunciados sejam relevantes para a manutenção do tema em

desenvolvimento. Neste sentido, a produção do/a estudante pode ser considerada globalmente coerente, pois seus enunciados estão diretamente relacionados ao tema central da narrativa, que é a explicação mítica da origem da mandioca.

Na organização textual, o mito produzido pelo aluno se apresentou com melhor organização das ideias, facilitando a leitura e a compreensão do texto. Ademais, o vocabulário foi mais diversificado e apropriado para o contexto narrativo, auxiliando na construção de significados. Esta produção demonstra um fortalecimento da autoria e uma compreensão mais aprofundada do gênero mito, fruto do processo de leitura, escrita e reescrita.

A quarta produção trata do surgimento das Três Marias (Figura 28).

Figura 28 – Primeira escrita do/a Estudante N



As Três Marias

Era uma vez, uma floresta com três Protetoras da floresta, todas chamavam elas de as escolhidas pela Lua. Falavam que a Lua Protegia elas porque eram seres especiais e elas tinham poderes. A Lua tinha uma exigência, e falou para as meninas:

— Jamais, saiam dessa floresta, aqui vocês tem tudo que precisam entenderam?

— Sim jamais sairemos.

Alguns animais já tinham saído da floresta e diziam que eram um lugar incrível para as meninas conhecer. As meninas Protetoras não queriam aceitar desobedecer a Lua. As três meninas aguentaram por muito tempo, o tucano voltou do lugar misterioso, Aí disse para as meninas:

— Precioso voltar lá, porque lá é tudo tão diferente tem agitação.

Daí a curiosidade foi tomando conta das meninas Protetoras e elas decidiu buscar coisas novas, ai na hora que chegaram no local perceberam que tinham perdido todos os poder que a Lua deu. Aí elas arrependeram e decidiram voltar para casa, a Lua disse que não podia mais volta para casa, agora vocês vão sumir

— Perdão, nunca mais seremos desobedientes

A Lua tinha muito amor pelas Protetoras, mas Regras são Regras. Ela conversou com o sol e pediu ajuda, não queriam que as protetoras sumissem. Aí o sol disse que a única opção era transformar as meninas em estrelas.

A Lua conversou com as Protetoras, elas aceitaram. E assim surgiram as Três Marias.

Fonte: Acervo da autora.

Esta primeira escrita demonstra uma conexão com o gênero discursivo mito, no que diz respeito à sua função de explicação. Ao criar uma narrativa que procura justificar o surgimento das estrelas “Três Marias”, o/a estudante demonstra certo entendimento de uma das características fundamentais desse gênero, isto é, a explicação de fenômenos naturais por meio de eventos simbólicos e de uma lógica específica do universo mítico. Além disso, é explicado que a desobediência ao sagrado resulta em consequências irreversíveis, pois, embora a Lua

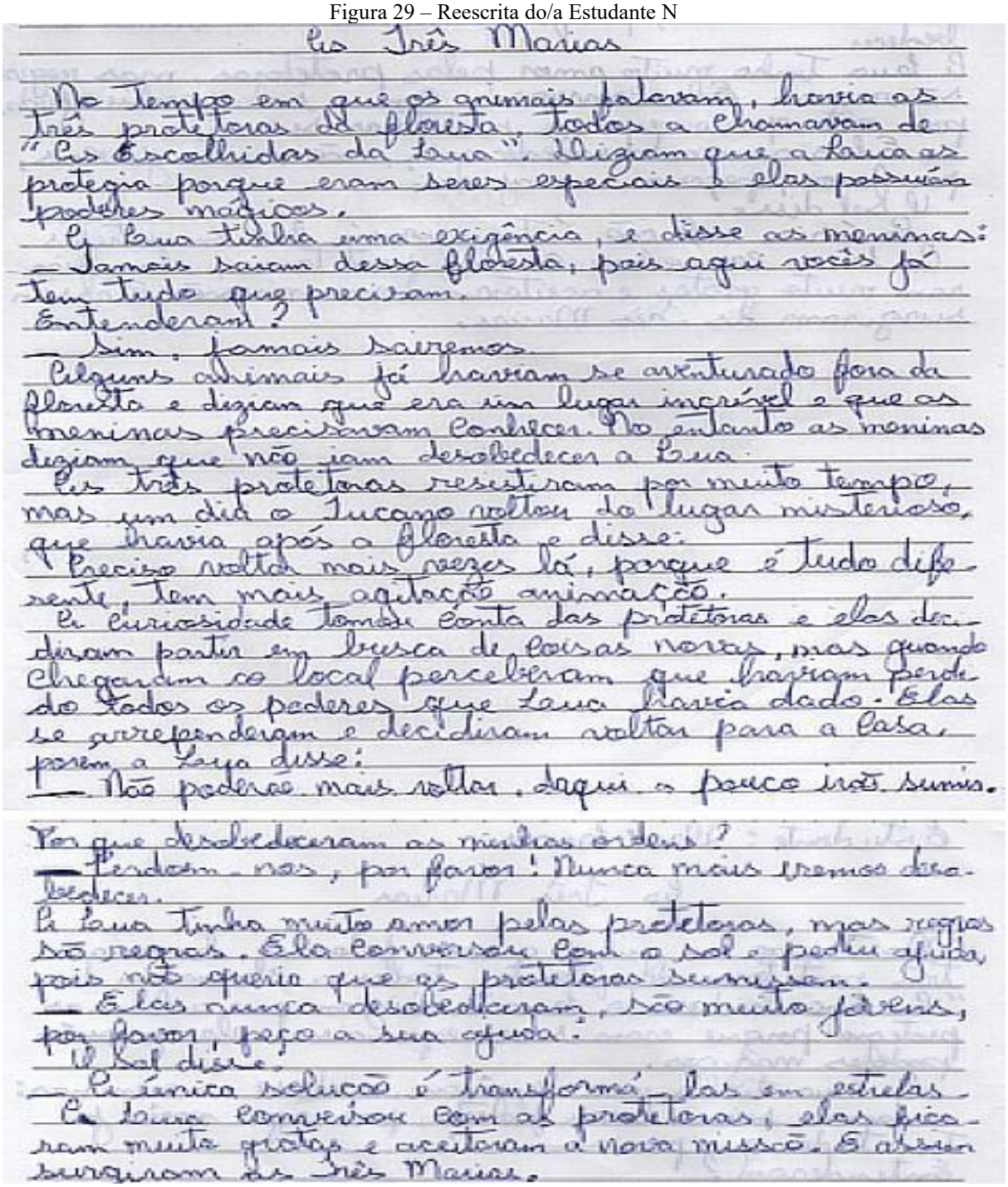
tenha intercedido pelas irmãs, elas não podem mais viver naquele ambiente e são transformadas em estrelas.

É importante considerar que o texto começa com a expressão “Era uma vez” (linha 01), um recurso mais típico de contos tradicionais infantis do que de mitos. O uso desse recurso sinaliza que o/a estudante ainda não diferencia completamente as características específicas de cada um, utilizando uma linguagem que já está consolidada em seu repertório cultural. Esse fenômeno pode ser entendido como um componente do processo de aprendizagem da escrita, no qual o/a estudante utiliza estruturas já conhecidas para começar a narrativa.

Em termos de organização linguística, o texto apresenta fragilidades em relação às normas da escrita padrão. Há o uso de letras maiúsculas no meio das frases, o começo de parágrafos com letra minúscula e a ocorrência de desvios gramaticais e concordância. Ademais, o uso constante de termos como *“aí”* e *“daí”* evidencia traços de oralidade, como enfatizado por Koch e Elias (2018, p. 23), “os textos escritos por crianças ou para crianças são ricos em organizadores textuais típicos da oralidade, como e, aí, daí, aí então etc.”

Todavia, embora enfrente estes desafios, é preciso considerar que o texto apresenta evolução temática e mantém elementos simbólicos fundamentais para o gênero, como a conexão entre ações humanas e repercussões cósmicas. Isso evidencia que o/a estudante é capaz de criar uma narrativa com sentido global. Constatadas essas demandas e feitas as intervenções pedagógicas demandadas, pedimos para que o/a estudante realizasse a reescrita do texto (Figura 29).

Figura 29 – Reescrita do/a Estudante N



As Três Marias

No Tempo em que os animais falavam, havia as Três protetoras da floresta, todos a chamavam de "As Escolhidas da Lua". Diziam que a Lua as protegia porque eram seres especiais e elas possuíam poderes mágicos.

A Lua tinha uma exigência, e disse as meninas:
— Jamais saiam dessa floresta, pois aqui vocês já tem tudo que precisam.
Entenderam?
— Sim. Jamais sairemos.

Alguns animais já haviam se aventurado fora da floresta e diziam que era um lugar incrível e que as meninas precisavam conhecer. No entanto as meninas diziam que não iam desobedecer a Lua.

As Três protetoras resistiram por muito tempo, mas um dia o Tucano voltou do lugar misterioso, que havia após a floresta e disse:
Preciso voltar mais vezes lá, porque é tudo diferente, tem mais agitação animação.

A curiosidade tomou conta das protetoras e elas decidiram partir em busca de coisas novas, mas quando chegaram ao local perceberam que haviam perdido todos os poderes que Lua havia dado. Elas se arrependeram e decidiram voltar para a casa, porem a Lua disse:
— Não poderão mais voltar. Daqui a pouco irão sumir.

Por que desobedeceram as minhas ordens?
— Perdoem-nos, por favor! Nunca mais iremos desobedecer.

A Lua tinha muito amor pelas protetoras, mas regras são regras. Ela conversou com o sol e pediu ajuda, pois não queria que as protetoras sumissem.
— Elas nunca desobedeceram, são muito jovens, por favor, peço a sua ajuda.

O Sol disse:
— A única solução é transformá-las em estrelas.

A Lua conversou com as protetoras, elas ficaram muito gratas e aceitaram a nova missão. E assim surgiram as Três Marias.

Fonte: Acervo da autora.

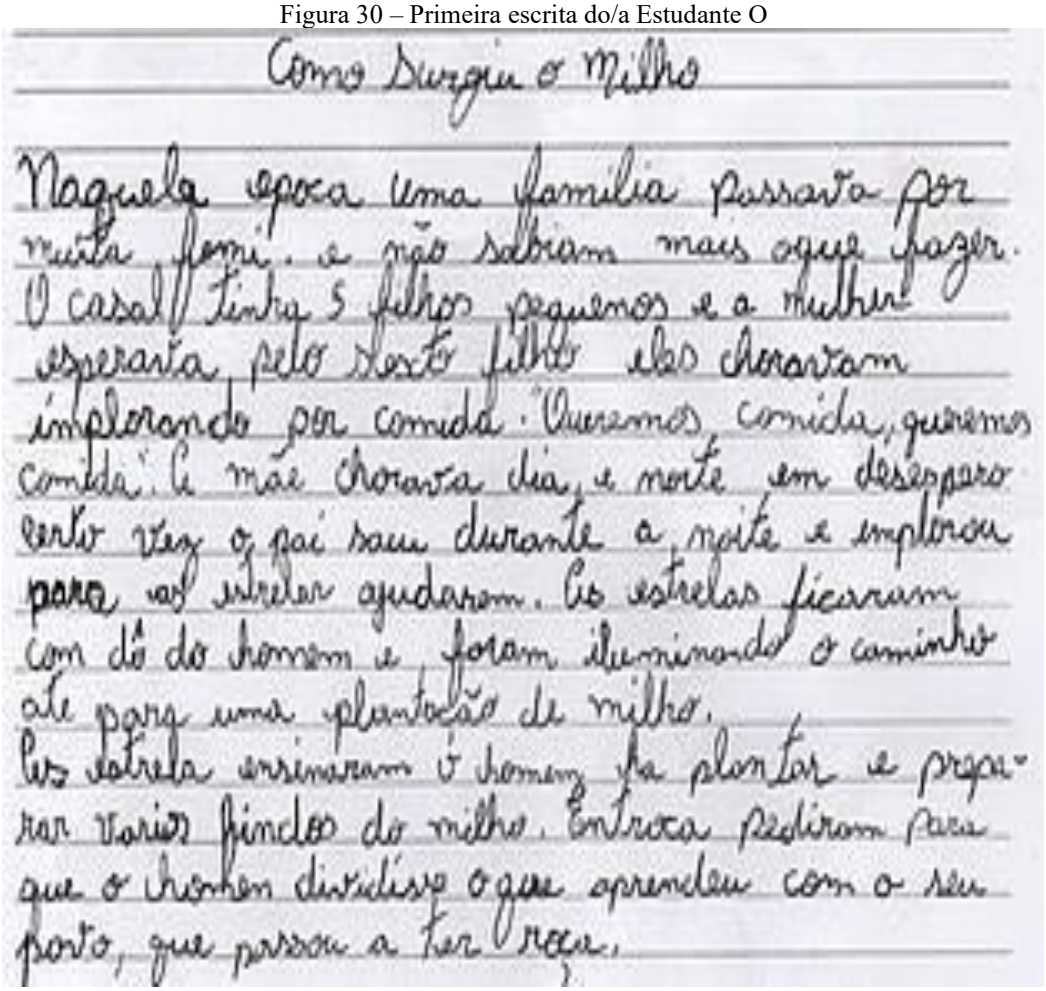
A reescrita do texto "As Três Marias" demonstra progressos na escrita e na compreensão do gênero mito. Em relação à produção inicial, houve maior domínio dos traços distintivos desse gênero, particularmente no que diz respeito ao tempo mítico, à utilização do simbolismo e ao papel explicativo da narrativa.

No início da reescrita, o/a estudante troca expressões comuns do conto tradicional por elementos mais apropriados ao mito, como *"No tempo em que os animais falavam"*, evidenciando a incorporação do tempo mítico. Houve progressão dos acontecimentos, um desenvolvimento sólido do conflito e uma articulação entre causa e efeito, quando as personagens principais ao desobedeceram a autoridade que é a Lua, acabam sofrendo as consequências, pois não podem voltar para o lugar que aparentemente era perfeito.

O desfecho do texto evidencia uma explicação simbólica consistente para a origem das Três Marias, ao transformar as protetoras em estrelas. Esse desfecho desempenha a função explicativa do mito e demonstra uma compreensão mais profunda do gênero.

A quinta produção analisada trata do surgimento do milho (Figura 30).

Figura 30 – Primeira escrita do/a Estudante O



Como Surgiu o Milho

Naquela epoca uma familia passava por muita fome. e não sabiam mais oque fazer. O casal tinha 5 filhos pequenos e a mulher esperava pelo sexto filho eles choravam implorando por comida. "Queremos comida, queremos comida". A mãe chorava dia, e noite em desespero certo dia o pai saiu durante a noite e implorou para as estrelas ajudarem. As estrelas ficaram com dó do homem e foram iluminando o caminho até para uma plantação de milho.
As estrela ensinaram o homem a plantar e preparar varios pratos do milho. Entretanto pediram para que o homem dividisse o que aprendeu com o seu povo, que passou a ter roça.

Fonte: Acervo da autora.

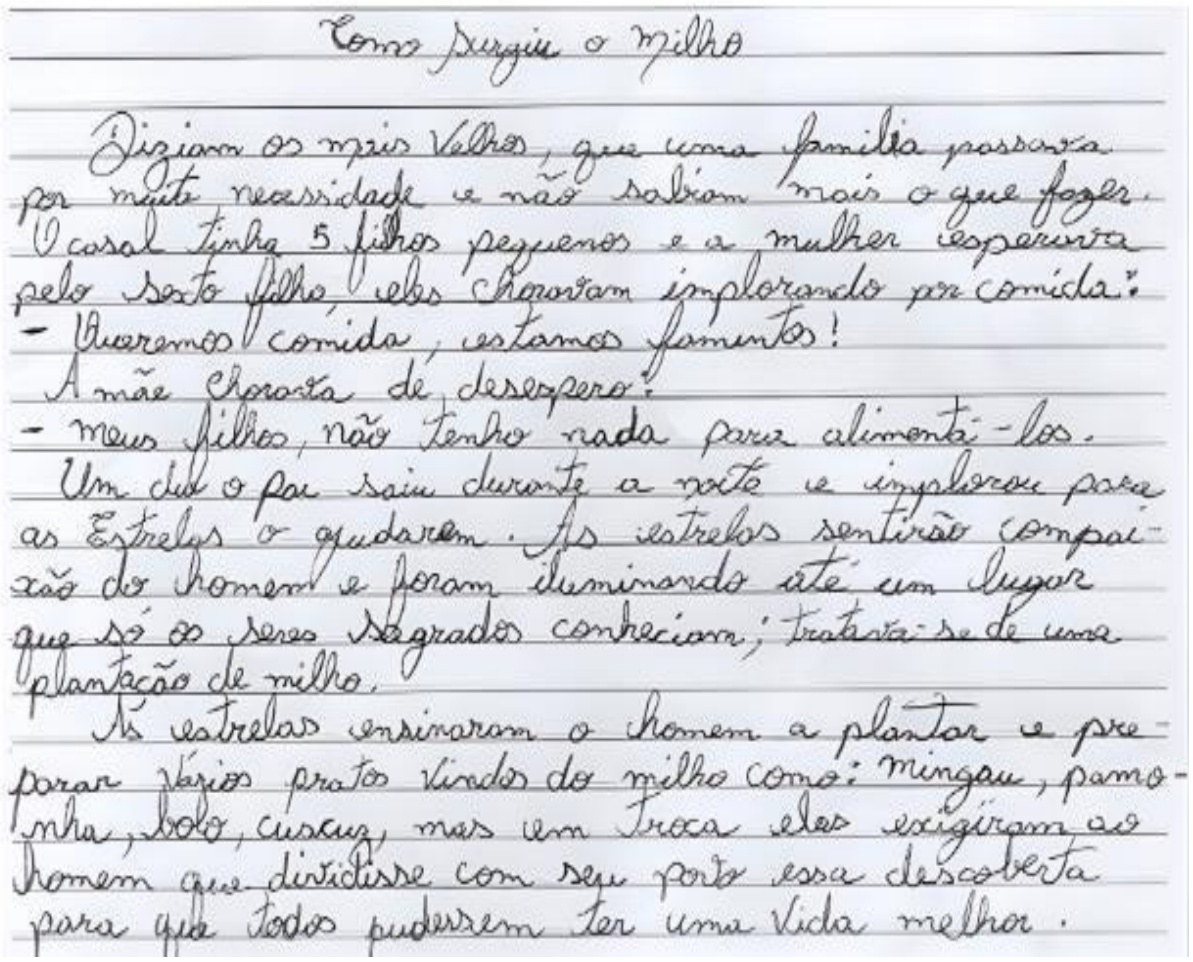
Nesta primeira escrita há uma compreensão adequada do gênero mito, quando o/a estudante narra a origem do milho, com base em uma vivência de uma família indígena, conectando a relação entre natureza, trabalho humano e a importância de sempre pensar na divisão do alimento, uma vez que as estrelas ensinaram ao homem como plantar e preparar alimentos, pedindo em contrapartida que ele dividisse esse conhecimento com seu povo.

Ao vincular a origem do alimento a um evento simbólico e significativo, a narrativa desempenha a função explicativa típica do mito. Isso demonstra que o/a estudante entende o propósito cultural e social do gênero abordado. Além disso, o texto demonstra adequação com a proposta e habilidade para mobilizar elementos simbólicos, como a conexão entre homem, natureza e alimento, evidenciando criatividade e construção de significados.

Embora apresente fragilidades linguísticas na escrita, o/a estudante demonstra progressos notáveis na compreensão do gênero e na organização da narrativa, sugerindo um potencial de crescimento por meio de abordagens pedagógicas que incluam a leitura de mitos, reescrita e reflexão sobre os elementos linguísticos e estruturais da escrita.

Feitas as intervenções pedagógicas junto ao/à estudante, o texto reescrito por ele/a ficou da seguinte forma (Figura 31):

Figura 31 – Reescrita do/a Estudante



Como surgiu o milho

Diziam os mais Velhos, que uma família passava por muita necessidade e não sabiam mais o que fazer. O casal tinha 5 filhos pequenos e a mulher esperava pelo sexto filho, eles choravam implorando por comida:
- Queremos comida, estamos famintos!
A mãe chorava de desespero:
- Meus filhos, não tenho nada para alimentá-los.
Um dia o pai saiu durante a noite e implorou para as Estrelas o ajudarem. As estrelas sentiram compaixão do homem e foram iluminando até um lugar que só os seres Sagrados conheciam; tratava-se de uma plantação de milho.
As estrelas ensinaram o homem a plantar e preparar vários pratos Vindos do milho como: Mingau, pamonha, bolo, cuscuz, mas em troca eles exigiram ao homem que dividisse com seu povo essa descoberta para que todos pudessem ter uma Vida melhor.

Fonte: Acervo da autora.

A reescrita do texto “Como surgiu o milho” demonstra progressos notáveis na interpretação do gênero mito e na evolução da escrita autoral. Notamos, desde o começo, a utilização de uma marca característica do tempo mítico – *“Diziam os mais velhos”* (linha 01) – que coloca a narrativa em um período ancestral e coletivo, evidenciando um maior domínio das particularidades desse gênero. Assim a narrativa oferece uma explicação lógica para a origem do milho, conectando elementos simbólicos, como a ação das estrelas, à necessidade humana.

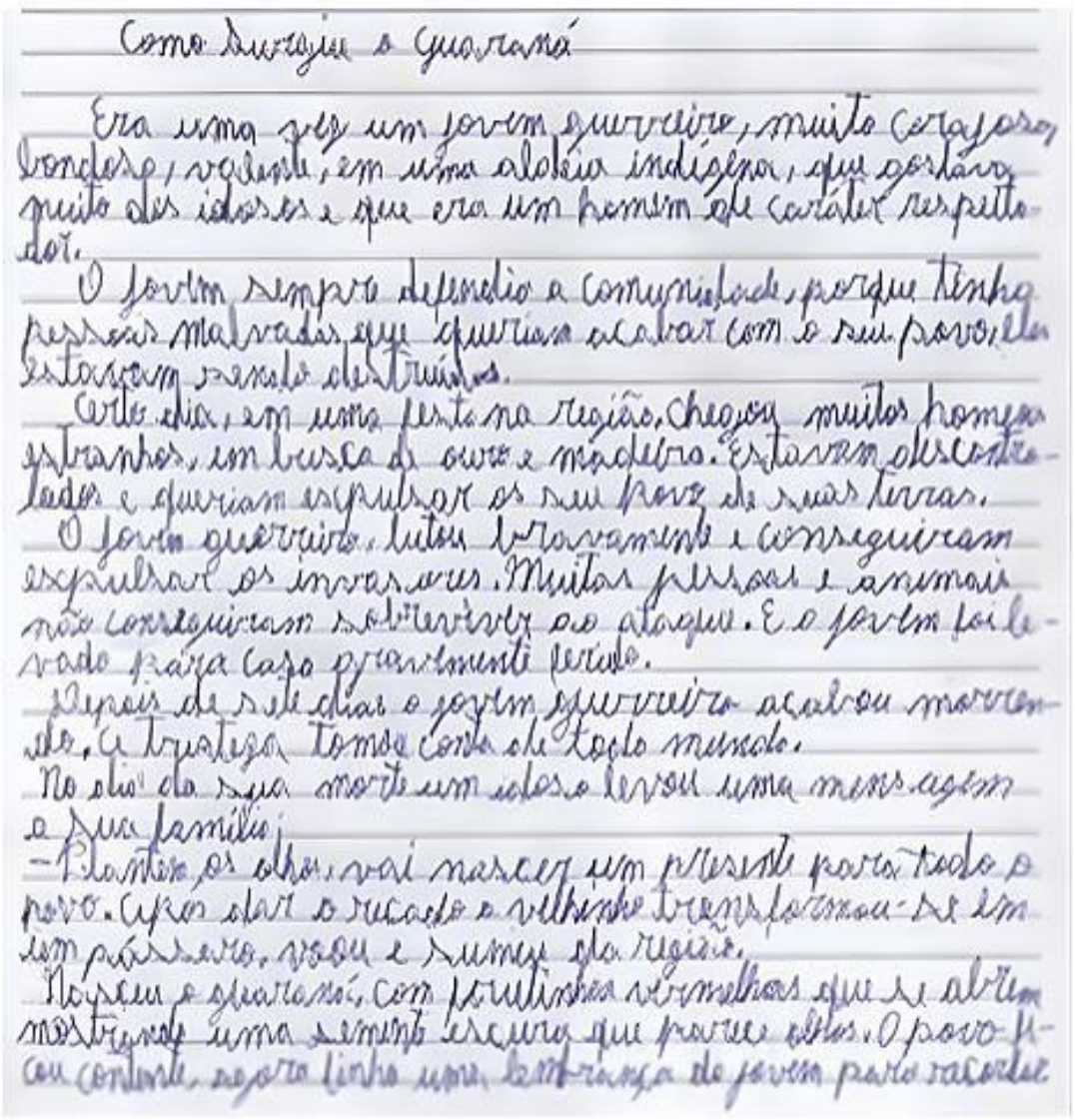
Em relação à estrutura narrativa, verificamos uma sequência mais evidente dos eventos, com uma situação inicial estabelecida, desenvolvimento do conflito e conclusão explicativa. Há uma melhoria na compreensão sobre causa e efeito, principalmente ao relacionar a fome da família à descoberta de que o milho é um alimento sagrado.

A utilização do diálogo não só aumenta a expressividade do texto e o interesse do leitor, como também demonstra um maior domínio da escrita. Neste contexto, “Assumindo como pressuposto que o texto é coerente, o leitor busca interpretá-lo, produzir sentido, em uma verdadeira atitude de cooperação” (Koch; Elias, 2018, p. 194).

A reescrita indica progressos na aplicação da pontuação, na estruturação das frases e na seleção de palavras, contribuindo para a fluidez da leitura. Somando-se a isso, a descrição dos métodos de preparo do milho enriquece o significado cultural da origem do milho. Foi também evidenciado o fortalecimento da autoria, uma vez que o/a estudante expande a narrativa, aprofunda os eventos e demonstra mais confiança ao narrar a história.

A sexta produção analisada trata do surgimento do guaraná (Figura 32).

Figura 32 – Primeira escrita do/da Estudante P



Como surgiu o Guaraná

Era uma vez um jovem guerreiro, muito corajoso, bondoso, vaidoso, em uma aldeia indígena, que gostava muito dos idosos e que era um homem de caráter respeitador.

O jovem sempre defendia a comunidade, porque tinha pessoas malvadas que queriam acabar com o seu povo, ele estavam sempre destruindo.

Certo dia, em uma tarde na região, chegou muitos homens estranhos, em busca de ouro e madeira. Estavam descontrolados e queriam expulsar os seu povo de suas terras.

O jovem guerreiro, lutou bravamente e conseguiram expulsar os invasores. Muitas pessoas e animais não conseguiram sobreviver ao ataque. E o jovem foi levado praia caso gravemente ferido.

Depois de sete dias o jovem guerreiro acabou morrendo. A tragédia tomou conta de todo mundo.

No dia da sua morte um idoso teve uma mensagem a sua família:

- Plantem os olhos, vai nascer um presente para todo o povo. Após dar o recado a velhinha transformou-se em um pássaro, voou e sumiu da região.

Nasceu o guaranazeiro, com pequenas sementes vermelhas que se abrem mostrando uma semente escura que parece olhos. O povo ficou contente, pois tinha uma lembrança do jovem para sempre

Fonte: Acervo da autora.

Este texto demonstra uma conexão relevante do/a estudante com o gênero discursivo mito, principalmente ao contar a origem do guaraná por meio de uma narrativa repleta de elementos simbólicos, coletivos e culturais, de modo que ele/a "recorre a seus conhecimentos sobre coisas do mundo" (Koch; Elias, 2018, p. 196). Dito isto, a narrativa evidencia que essa/a estudante tem conhecimento do universo mítico indígena, por isso faz conexões entre a comunidade e a natureza, além de eventos extraordinários. Ademais, ele/a entende a função explicativa e cultural desse tipo de texto, revelando sua capacidade de construção de sentidos e compreensão dos elementos essenciais do gênero mito.

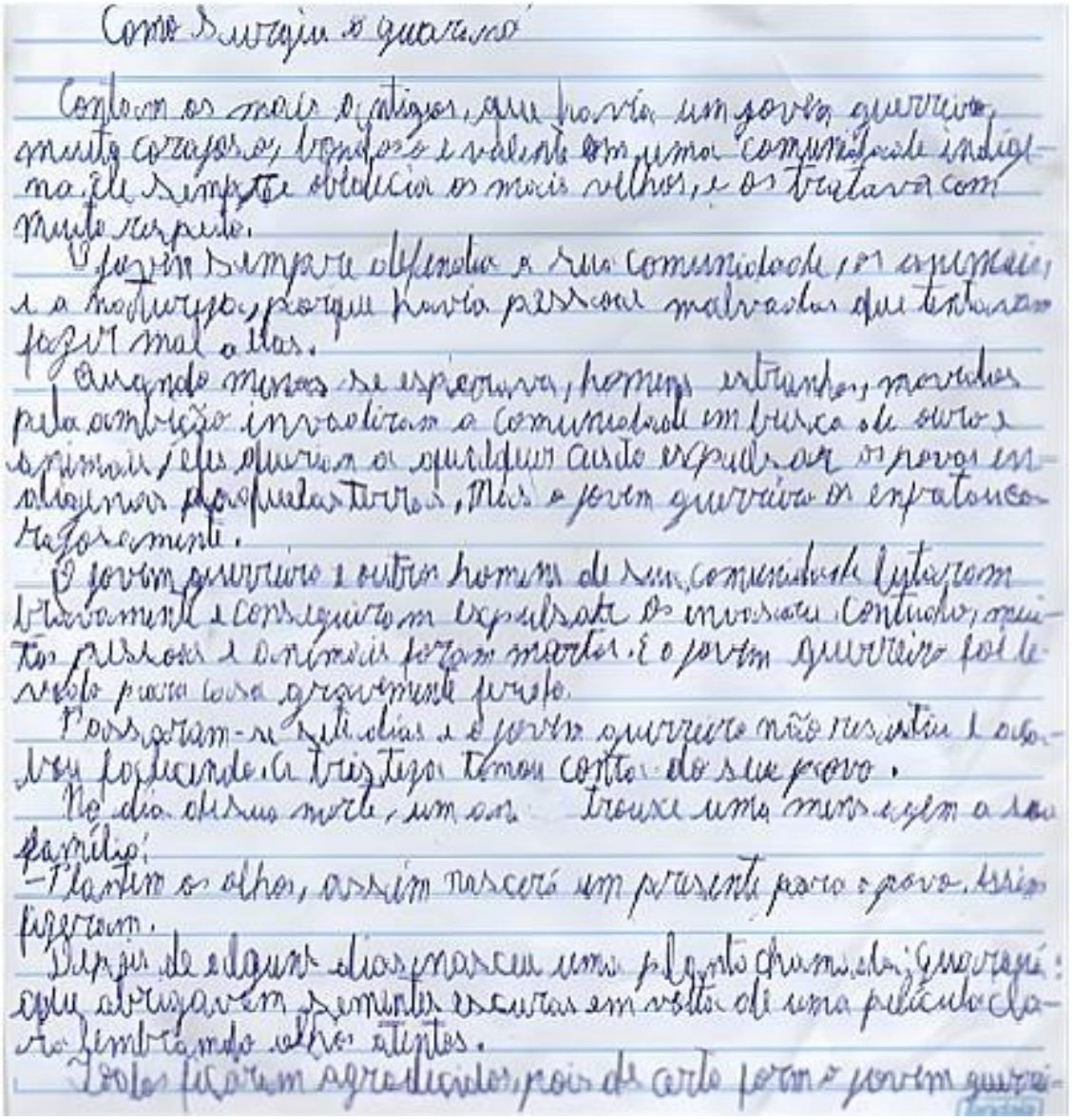
No texto, notamos a intenção de ambientar a história em um contexto indígena, caracterizado por princípios como bravura, respeito, coletividade e conexão espiritual com o mundo natural. Quanto ao gênero textual, fica evidente uma compreensão inicial sólida do mito, particularmente quando se é utilizada a figura do herói guardião da comunidade e a presença de forças sobrenaturais que influenciam diretamente o destino humano. Assim, a história estabelece uma conexão evidente entre conflito, sacrifício e transformação, elementos fundamentais das narrativas míticas, mesmo que o tempo mítico se manifeste de maneira híbrida, alternando características do conto tradicional com elementos próprios do mito.

Em relação à organização, há uma narrativa sequencialmente coesa, com a progressão dos eventos fácil de entender. O/a estudante localiza o/a leitor/a no tempo e no espaço, introduz um conflito principal que envolve a comunidade indígena e desenvolve a história até chegar à explicação da origem do guaraná. Apesar de haver momentos de sobrecarga de informações e certa dificuldade na delimitação clara de parágrafos, a continuidade do tema é preservada, permitindo o seguimento da narrativa sem grandes prejuízos de compreensão.

É possível verificar alguns desvios na grafia e na concordância, além de repetições de palavras, que buscamos reduzir por meio de atividades de revisão e reescrita direcionada. Além disso, há necessidade de maior exatidão no emprego do tempo mítico, uma vez que o texto mescla marcas características do conto tradicional com elementos do mito, evidenciando que o/a estudante ainda está em fase de consolidação das particularidades do gênero.

Estas questões não comprometem a qualidade da produção, mas indicam elementos que demandaram intervenções pedagógicas na organização textual, no uso da linguagem escrita e na consolidação das características do gênero mito, enfatizando a natureza processual do aprendizado. Feitas essas intervenções, o texto foi reescrito (Figura 33).

Figura 33 – Reescrita do/a Estudante P



Como surgiu o guaraná

Contam os mais antigos, que havia um jovem guerreiro, muito corajoso, bondoso e valente em uma comunidade indígena. Ele sempre obedecia os mais velhos, e os tratava com muito respeito.

O jovem sempre defendia a sua comunidade, os animais, e a natureza, porque havia pessoas malvadas que tentavam fazer mal a elas.

Quando menos se esperava, homens estranhos, movidos pela ambição invadiram a comunidade em busca de ouro e animais, eles queriam a qualquer custo expulsar os povos indígenas daquelas terras, mas o jovem guerreiro os enfrentou corajosamente.

O jovem guerreiro e outros homens de sua comunidade lutaram bravamente e conseguiram expulsar os invasores. Contudo, muitas pessoas e animais foram mortos. E o jovem guerreiro foi levado para casa gravemente ferido.

Passaram-se sete dias e o jovem guerreiro não resistiu e acabou falecendo. A tristeza tomou conta do seu povo.

No dia de sua morte, um ano trouxe uma mensagem a sua família:

- Plantem os olhos, assim nascerá um presente para o povo. Assim fizeram.

Depois de alguns dias nasceu uma planta chamada: Guaraná: que abrigavam sementes escuras em volta de uma película clara lembrando olhos atentos.

Todos ficaram agradecidos, pois de certo foram o jovem guerrei-

Fonte: Acervo da autora.

A reescrita do/a estudante demonstra progressos notáveis na assimilação dos elementos do gênero mito, particularmente no que diz respeito à explicação de origem, à construção do tempo mítico e à estruturação progressiva da narrativa. O texto vai além de uma simples sequência de eventos e adota uma função etiológica ao tentar explicar a origem do guaraná como consequência de acontecimentos simbólicos e culturalmente relevantes.

Já no início o/a estudante demonstra domínio de uma marca essencial do gênero ao começar com a frase “Contam os mais antigos” (linha 01), um recurso característico da oralidade ancestral e do período mítico, que atribui legitimidade tradicional ao relato e desloca

a narrativa de um período histórico específico. Esse começo demonstra sensibilidade ao aspecto coletivo do mito e à noção de que o conhecimento é transmitido de geração em geração.

A criação da personagem principal é consistente com o mundo mítico, retratando-a como um ser respeitado pela comunidade, conforme o trecho “havia um jovem guerreiro muito corajoso e bondoso em uma comunidade indígena”. A caracterização não se limita ao aspecto físico ou psicológico, mas também ao simbólico, uma vez que o jovem guerreiro encarna valores coletivos, como respeito, coragem e sabedoria, evidenciados em “ele sempre obedecia aos mais velhos e os tratava com muito respeito”.

A presença do conflito, um elemento fundamental da narrativa, introduzido pela oposição entre o bem e o mal, é outro ponto importante a ser observado. O/a estudante expressa tensão ao declarar que “havia pessoas malvadas que tentavam fazer mal a todos”, impulsionando o desenvolvimento da trama e dos eventos trágicos. Essa contrariedade é característica do mito e ajuda a criar uma narrativa moral, mesmo que não seja explícita.

A narrativa mantém progressão coerente ao descrever o ataque à comunidade e a tentativa de expulsão dos invasores, conforme o trecho: “homens estranhos, movidos pela ambição, invadiram a comunidade em busca de ouro”. A opção lexical ("ambição", "invadiram") evidencia a expansão do vocabulário e uma precisão semântica em comparação com a produção inicial, além de enfatizar o aspecto simbólico da violência vivenciada.

O ponto culminante da história acontece com a morte do jovem guerreiro, descrita de maneira objetiva na frase: “conseguiram expulsar os invasores, contudo muitas pessoas e animais foram mortos, e o jovem guerreiro foi levado para casa gravemente ferido”. O trecho “poucos dias depois o jovem guerreiro não resistiu e acabou falecendo” traz a consequência trágica, preparando o terreno para a explicação de origem, que é o núcleo central do mito.

O desfecho possui um significado simbólico significativo e demonstra uma maturidade narrativa ao converter a morte em renascimento, um elemento fundamental dos mitos de origem. A fala da mãe — “Plantem os olhos, assim nascerá um presente para o povo” **(**linhas 21 e 22) — atua tanto como um meio de transmissão de conhecimento quanto como um marco na narrativa, unindo oralidade, simbolismo e ancestralidade.

Observa-se no texto que houve melhora na organização sintática, no uso de conectivos temporais (“quando”, “alguns dias depois”, “poucos dias depois”) e na paragrafação,

contribuindo para a legibilidade do texto e segmentação das ideias. Ainda que persistam pequenas inadequações ortográficas e de pontuação, elas não comprometem a compreensão do texto e são compatíveis com o estágio de desenvolvimento do/a estudante, configurando-se como aspectos passíveis de intervenção pedagógica específica.

Na reescrita, houve um progresso significativo na compreensão do gênero mito, especialmente pela consolidação da explicação de origem, construção do tempo mítico e estruturação coerente da narrativa. Trechos como "Contam os mais antigos", "Plantem os olhos, assim nascerá um presente para o povo" e "lembrando olhos atentos" indicam fortalecimento da autoria, sensibilidade simbólica e um maior controle do projeto de dizer.

O texto mostra que o processo de leitura, escuta, discussão e reescrita contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da escrita, possibilitando que o/a estudante convertesse a narrativa original em um mito coerente, expressivo e com relevância cultural, mesmo que ainda existem elementos formais a serem melhorados por meio de intervenções pedagógicas direcionadas, muitas das quais realizadas na 7ª Oficina, apresentada a seguir.

### *5.5.2 A realização da 7ª oficina (2 aulas) – Intervenções para a reescrita*

Nessa oficina, foi devolvida a primeira produção dos/as estudantes e foram escritos bilhetes motivacionais, ressaltando os pontos positivos do texto e dicas para aprimorar as produções. Essa prática foi muito importante para que ficassem mais seguros em relação à reescrita.

Posteriormente, com objetivo de auxiliar os/as estudantes na reescrita das produções analisadas, foi realizada uma atividade de intervenção pedagógica, focada no preenchimento de lacunas em suas escritas. Para isso houve um aprofundamento das características do gênero mito e explicações sobre as principais dificuldades identificadas nos textos iniciais.

A escrita é um processo constante que requer planejamento, reflexão e revisão, e o progresso do/a estudante se dá por meio de intervenções direcionadas e focadas nos problemas a serem enfrentados para que a aprendizagem seja consolidada.

Por meio de slides foram mostrados os aspectos estruturais do texto, com foco na divisão em parágrafos, na disposição das ideias e no desenvolvimento da narrativa. Os/as estudantes

foram instruídos/as a entender a relevância de organizar o texto em parágrafos coerentes, cada um/a apresentando sua narrativa, para facilitar a compreensão do leitor/a.

A oficina também incluiu a análise dos componentes da narrativa, como personagens, tempo, espaço e tipo de narrador. Foram retomadas algumas características do gênero mito, como sua função explicativa, o uso de elementos simbólicos, a relação com a natureza e o valor do pensamento coletivo. As discussões reforçaram a compreensão do mito como uma narrativa cultural, que transmite valores, crenças e formas de compreender o mundo.

Ao solicitar a reescrita, alguns estudantes demonstraram certa resistência, mas ao término dessa oficina, eu conversei com eles sobre a importância da reescrita; disse que poderiam levar as produções para casa e que fizessem uma leitura atenta sobre o que poderia ser melhorado. Foi solicitado ainda que trouxessem esse primeiro texto na próxima aula. Ao término da aula muitos/as estudantes já haviam lido os bilhetes e alguns/mas estavam lendo o texto. Consideramos importante que tivessem esse tempo em casa para que revisitassem o texto com calma. Percebemos que os bilhetes ressaltando em primeiro lugar os pontos positivos dos textos produzidos, foi um elemento essencial para que os/as estudantes aceitassem o processo de reescrita.

### *5.5.3 A realização da 8ª oficina (2 aulas) – Reescrita dos textos*

Nessa oficina, os/as estudantes trouxeram o primeiro texto novamente, alguns já haviam começado a reescrita. “Reescrever é se abrir com atenção para encontrar lugares outros na escrita que ainda não visitamos” (Dias, 2023, p. 63). A expressão “lugares outros na escrita" indica que o texto tem possibilidades ainda não investigadas. Ao revisitar o que foi escrito, a pessoa encontra novas formas de expressão, expande conceitos, reorganiza pensamentos e descobre alternativas que não eram evidentes na versão inicial. Desse modo, a reescrita transforma-se em um espaço para a criação e o aprofundamento da autoria.

Dias assevera que “nesse sentido, passamos a deixar o texto ‘dormir’, e dormimos junto com o texto, para que nossas ideias coagulem junto com nosso sangue, durante a noite” (Dias 2023, p. 63). A autora emprega a metáfora do "sono" para descrever o processo de escrita e, principalmente, de reescrita. Ao dizer que é necessário “deixar o texto dormir”, enfatiza a

relevância de se fazer uma pausa e se distanciar do que foi escrito. O distanciamento possibilita que o autor/a retorne ao texto com uma perspectiva mais atenta e crítica, identificando elementos que não eram perceptíveis no início do processo de escrita. Por isso os/as estudantes puderam levar o texto para casa e ter mais tempo para amadurecer as ideias.

Nessa etapa, os/as estudantes foram instruídos/as a reler cuidadosamente o que haviam escrito, identificando aspectos que poderiam ser aprimorados, tanto na organização quanto na linguagem. A mediação docente teve como foco ajudar os/as estudantes a reestruturar suas ideias, adaptar o texto às características do gênero mito e melhorar a narrativa, mantendo a autoria e os sentidos originalmente construídos. A reescrita permitiu que os/as estudantes revisassem e melhorassem suas produções textuais com base nas análises feitas e nas reflexões no decorrer da pesquisa. Essa é uma etapa importante no processo de produção textual, pois permite que o/a estudante adote uma postura mais crítica e reflexiva em relação ao seu próprio texto.

No momento da reescrita, foi necessário retomar e fortalecer o estudo sobre a estrutura da narrativa no gênero mito, assim como trabalhar aspectos como o tempo mítico, as personagens e suas características, espaço, enredo, bem como a presença de elementos simbólicos.

Além disso, foi necessário um trabalho sobre os principais mecanismos de coesão textual, por meio de uma tabela com os elementos coesivos. Esse recurso apresentou de forma organizada e visual, os diferentes conectivos. Foi explicado as funções dos elementos coesivos. O trabalho com a tabela contribuiu para que os estudantes compreendessem melhor o uso desses conectivos no aprimoramento da produção textual. Os/as estudantes utilizaram os mesmos textos da primeira escrita, para analisar se houve avanço na segunda produção.

### *5.5.4 A realização da 9ª oficina (1 aula) – Devolutiva e algumas considerações*

Nessa última, foi entregue a segunda versão da escrita aos/às estudantes e solicitado que se preparem para na próxima aula contarem as histórias aos colegas. Alguns/mas demonstraram nervosismo, mas foram tranquilizados/as. Foi explicado que poderiam improvisar, mas manter

a ideia original, e que ao contarmos uma história usamos outros recursos da língua e o fazemos de maneira mais espontânea, como numa conversa. Assim como mudamos o tom de voz, acrescentamos ou retiramos partes do texto.

### *5.5.5 A realização da 10ª oficina (3 aulas) – Finalização do projeto*

Nessa oficina foi feita uma roda de "Contação de histórias, "na qual foi observado que os/as estudantes apresentaram mais timidez, permanecendo ligados ao texto escrito como meio de apoio e segurança para realizar a contação. Esses/as estudantes demonstraram uma leitura mais reservada, com variações de entonação reduzidas, o que sugere que estavam no começo do desenvolvimento da oralidade em contextos de exposição.

Em contrapartida, alguns/mas estudantes demonstraram maior habilidade ao contar a história, utilizando de forma expressiva o tom de voz, as pausas e os gestos. Além disso, eles/as improvisaram falas e detalhes não incluídos no texto original, enriquecendo a narrativa com novos elementos. Essas ações demonstram um entendimento mais profundo do aspecto oral dos mitos e da liberdade criativa que a narração possibilita, fortalecendo a conexão entre oralidade, memória e imaginação. Conforme enfatiza Busatto

> Contar histórias para formar leitores, para fazer da diversidade cultural um fato, valorizar as etnias, manter a história viva, para se sentir vivo, para encantar e sensibilizar o ouvinte, para estimular o imaginário, articular o sensível, tocar o coração, alimentar o espírito, resgatar significados para a nossa existência e reativar o sagrado (Busatto, 2003, p. 45-46).

A atividade de contar histórias foi satisfatória e envolvente, pois os/as estudantes mostraram interesse tanto na hora de contar quanto ao ouvir. Durante as apresentações, os/as ouvintes permaneceram atentos/as e encantados/as com às histórias compartilhadas pelos/as colegas, acompanhando os eventos e respondendo aos diferentes estilos de narração. Isso ajudou a criar um ambiente de escuta respeitosa e participativa. Segundo Sisto (2024, p. 24) [...] "o contador de histórias tem que ter paixão pela palavra pronunciada e contar a história pelo prazer de dizer, que é bem diferente de ler uma história, que também é diferente de contar uma história).

A roda de contação de histórias facilitou a interação entre os/as estudantes e destacou a relevância da oralidade como prática social, em que narrar e escutar histórias são experiências

que se complementam, e “Só quando o silêncio interior se torna insuportável é que o contador está pronto para contar a sua história” (Sisto, 2024, p. 24). O foco nas narrativas dos/as colegas transformou-se em uma oportunidade de compartilhamento, aprendizado e reconhecimento das histórias contadas.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que a arte de contar histórias não é simples, por isso há necessidade de um esforço contínuo por parte dos/as educadores/as para que os/as estudantes possam aprimorar essa arte.

> Contar histórias não é uma tarefa fácil. Estamos cada vez mais convencidos de que é preciso certa habilidade, exercício e preparo para controlar todos os mecanismos que entram em jogo a cada vez que se quer ‘comunicar’ uma história a uma plateia (Sisto, 2024, p. 41).

Assim, contar histórias é uma atividade que requer mais do que apenas espontaneidade ou improviso. Sisto (2024, p. 41) destaca que “contar histórias não é uma tarefa fácil”, enfatizando que essa atividade requer habilidades particulares, desenvolvidas por meio de estudo, prática constante e preparação intencional. Narrar uma história requer o domínio de recursos expressivos da oralidade, como entonação, ritmo, pausas, gestos e uso da voz, além de saber adaptar a narrativa ao público que a ouve.

Dessa forma, no ambiente escolar, é fundamental valorizar a contação de histórias como uma prática pedagógica planejada que pode e deve ser aprendida, praticada e aperfeiçoada. Ao entender a complexidade desse ato, a escola compreende a oralidade como uma área de aprendizado essencial, auxiliando na formação de leitores/as, ouvintes atentos/as e indivíduos capazes de se expressar e dialogar por meio da palavra.

O produto final das oficinas foi a produção de um audiolivro intitulado *Contadores de Histórias*. Esse audiolivro integrou escuta, leitura, escrita e oralidade. Com base nos textos autorais os/as estudantes fizeram leituras expressivas, convertendo a palavra escrita em narrativa falada. O resultado destacou a autoria e o protagonismo dos sujeitos envolvidos, que desempenharam um papel ativo em todas as etapas da criação, revisão e gravação das histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa focada no trabalho com mitos indígenas contribui para o desenvolvimento dos/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem. Além de favorecer a construção da autoria e favorecer o protagonismo dos estudantes. “Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre leitura literária e o aprendizado escolar” (Colomer, 2007, p. 118- 119).

Durante as atividades os/as estudantes puderam desenvolver habilidades de oralidade, leitura e escrita. Com isso, a formação do/a leitor/a literário foi sendo desenvolvida de forma gradual, sensível e contextualizada. “Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade que pertencemos” (Cosson, 2022, p. 17).

As práticas de oralidade, leitura, escuta e escrita permitiram que os/as estudantes interagissem de forma mais atenta e engajada com o texto literário, o que contribuiu tanto para a compreensão do enredo quanto para a escuta do/a outro/a quanto para o reconhecimento de diversas maneiras de interpretar o mundo. ‘O olhar/ação do(a) professor(a) é fundamental para o crescimento do(a) aluno(a), e ele não pode ser falso, porque implica outras sensibilidades” (Trindade, 2014, p. 13). Com isso o olhar e ação docente serve como base para uma educação formativa, já que é por meio dessa interação que são promovidos o crescimento intelectual, emocional e social dos sujeitos.

Desse modo, a prática docente vai além da aplicação de métodos ou do cumprimento de conteúdos curriculares; ela é, acima de tudo, uma ação humana permeada por valores, atitudes e decisões que afetam diretamente o desenvolvimento formativo do aluno. Assim, precisamos de “Uma prática docente que tenha como palavras-chave o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social, com a construção mesmo de uma amorosa cidadania” (Trindade, 2014, p. 17).

Nesse contexto, o trabalho com mitos indígenas ajudou a promover a alteridade, ao permitir que os/as estudantes interagissem com diferentes perspectivas culturais, expandindo sua compreensão sobre cultura, identidade e formas plurais de existência.

A primeira escrita mostrou as primeiras compreensões dos/as estudantes sobre o gênero mito, além de suas hipóteses de escrita, escolhas linguísticas e formas de estruturar as ideias. Em um segundo momento, a reescrita permitiu melhorias graduais na organização do texto, no enriquecimento do vocabulário e na compreensão mais sólida das características do gênero.

Apesar das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, foi possível notar um maior engajamento dos/as estudantes com o texto literário, que passaram a adotar uma atitude mais proativa em relação à leitura e à escrita.

A criação de ilustrações ampliou as oportunidades de leitura e interpretação dos mitos, possibilitando que os/as estudantes transmitissem o que entenderam por meio da linguagem visual. Isso reforçou a ideia de que a formação de um/a leitor/a literário engloba diversas maneiras de interagir com a obra.

As atividades de narração de histórias foram um componente fundamental do projeto, destacando a oralidade como um meio legítimo para a produção e disseminação de conhecimentos, particularmente os provenientes das culturas indígenas. Ao contar e ouvir mitos, os/as estudantes puderam entender que essas narrativas são criadas por meio da voz, da escuta e da interação entre narrador e ouvinte, reforçando a oralidade como essencial na literatura e na memória coletiva. Esse contato facilitou o reconhecimento dos saberes indígenas como conhecimentos vivos, passados de geração em geração, e ajudou a desenvolver a escuta atenta, o respeito ao próximo e a sensibilidade em relação a diferentes formas de interpretar o mundo.

Em suma, a pesquisa se estabeleceu como uma experiência pedagógica sólida, sensível e formativa, ao incentivar práticas que integraram oralidade, leitura, escrita e reescrita, destacando o protagonismo dos/as estudantes, a escuta atenta e o respeito à alteridade. Ao longo desse processo, a pesquisa e o trabalho com o livro *Como surgiu: mitos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku, mostraram-se essenciais, uma vez que permitiram que os/as estudantes entrassem em contato com histórias baseadas em conhecimentos indígenas, expandindo sua percepção sobre cultura, identidade e as diversas maneiras de interpretar o mundo.

O projeto tem um valor pedagógico, cultural e humano significativo, pois contribui para a formação de leitores/as literários/as. Esses/as leitores/as são aqueles/as que leem, escutam, interpretam e ressignificam textos, considerando a literatura como um espaço legítimo para refletir sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo.

Esta experiência vivenciada na pesquisa resultou em um produto final, em forma de audiolivro discutido, com os/as estudantes autores/ras das obras aqui apresentadas. Recomendamos que outros/as pesquisadores/as discutam a temática indígena em suas salas de aula e tornem os e as estudantes protagonistas do processo de investigação, criação e recriação

de obras inspiradas em escritos indígenas, como forma de valorização e reconhecimento desses povos na constituição de nossa cultura e memória nacional.

## REFERÊNCIAS


ANTUNES, Irandé. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora VMF Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito:** com Bill Moyers. Organização de Betty Sue Flowers. Tradução de Carlos Felipe Moisés. 36. ed. São Paulo: Palas Athena, 2024.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 1.ed. São Paulo: Todavia, 2023.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor** literário: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. ISBN 978-85-260-1233-2.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed., 13. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed., 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021. 224 p. ISBN 978-65-5541-007-5.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História Oral**, São Paulo, n. 1, p. 23, 2003. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62/54. Acesso em: 18 maio 2025.

DIAS, Juliana de Freitas. **Leitura e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2023. 160 p. (Coleção Linguagem na Universidade). ISBN 978-65-5541-314-4.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FUNARI, Pedro Paulo; PINTON, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. 1. ed. 5. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2023. ISBN 978-85-7244-634-1.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras,1996.

GONSALES, Priscila. **Captar histórias através da Internet ou dos celulares é uma nova forma de oralidade.** Portal EducaRede, 2013. Entrevista com Daniel Munduruku, realizada em 2004. Disponível em: https://ducadigital.org.br/rea/captar-historias-atraves-da-internet-ou-dos-celulares-e-uma-nova-forma-de-oralidade-2/. Acesso em: 23 jan. 2026.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

JACOB, Lívia Penedo. **As duras penas:** o índio na literatura e a literatura indígena. Chapecó, SC: Argos, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Norma Sueli Rosa. Literatura, linguagens, tecnologias. In: CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CARVALHO, Jucineide Lessa de; WIEDEMER, Marcos Luiz (org.). **Gestão educacional e formação docente**: reflexões atuais e contribuições à prática. Pembroke Collins, 2023, p. 188.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEDUC/MT). **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**, Concepções para a Educação Básica, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Como surgiu: mitos indígenas brasileiros**. Ilustrações de Rosinha Campos. 1. ed. São Paulo: Callis, 2011.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Revista e ampliada. 4. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2024. 212 p. ISBN 978-85-9526-193-8.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker**. Alfaletra**r: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.** In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (orgs.). Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 5. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **ProfLetras** – Cáceres: apresentação. Cáceres: UNEMAT, 2026. Disponível em: https://portal.unemat.br/profletras-caceres. Acesso em: 21 jan. 2026.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura** [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex. (Série Literatura em Foco), 2012.

## APÊNDICE 1 - CRONOGRAMA DO TRABALHO

A execução da proposta de intervenção seguirá o cronograma das atividades relacionadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma das atividades a serem desenvolvidas no Projeto de Intervenção

| MÊS/ANO/ FASE | CARGA HORÁRIA | ATIVIDADE |
|---|---|---|
| **1ª fase- setembro** | | |
| Setembro | 2h | Apresentação do projeto à equipe gestora, Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e professores/as.<br><br>Apresentação do projeto à turma selecionada da Escola Estadual Militar Tiradentes Ten. Cel. PM. Louirson Rodrigues Benevides<br>Para apresentar o projeto aos/às estudantes, usaremos uma roda de conversa na qual poderão intervir, trazendo sugestões para aprimoramento e melhoria do projeto de intervenção. Após esse momento, daremos início ao projeto por meio de oficinas de contação dos mitos, leitura, compreensão, interpretação e produção textual. |
| **Mês de outubro**<br>14 aulas | | |
| 14 aulas | | 1ª oficina - 3 aulas "Contação de histórias"<br>Sequência Didática<br>Práticas de oralidade em sala de aula: desenvolvimento da escuta, fala e ativação do conhecimento prévio dos/as estudantes<br>Ativação do conhecimento prévio dos/as estudantes<br>Proposta de pesquisa/ atividade extraclasse<br><br>**2ª oficina**: 2 aulas<br><br>- Atividades de compreensão e interpretação sobre a obra.<br>- Devolutiva do trabalho extraclasse.<br><br>**3ª oficina**: 2 aulas Leitura<br>- Conhecendo o autor<br>- Atividade extraclasse<br><br>**4ª oficina**: 2 aulas – Produção textual em grupo<br>- Recontar o mito do fogo em outro gênero textual<br>5ª oficina: 2 aulas<br>5.5 Ilustração: caminho para a construção de sentidos<br>**6ª oficina: Primeira escrita – 3 aulas**<br>5.6 Escrita e reescrita: o texto que renasce |

| **Mês de novembro**<br>8 aulas | | |
|---|---|---|
| **Novembro** | 8 aulas | **7ª oficina**: 2 aulas: Intervenções para a Reescrita – 2 aulas<br>5.6 Escrita e reescrita: o texto que renasce<br>**8ª oficina**: Reescrita- 2 aulas<br>5.6 Escrita e reescrita: o texto que renasce<br>**9ª oficina**: 1 aula – Devolutiva e algumas considerações<br>**10ª oficina**: 3 aulas- Roda de Contação de histórias<br>Produto Final: Audiolivro |

## APÊNDICE 2

Audiolivro produzido pelos alunos:

https://drive.google.com/drive/folders/1tIm0We7xOunGr2dWyXLrptnT30mVdalv?usp=sharing

## APÊNDICE 3 – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS/AS ESTUDANTES

### Texto 01 – Origem do Mar

*No tempo dos ancestrais, a comunidade de Odil era completamente deserta, vazia e triste. Odil era um homem superinteligente, criativo e alegre, ele não suportava mais viver em um lugar tão triste.*

*Odil queria viver em um ambiente cheio de coisas alegres. Então decidiu sair pelo mundo para encontrar um lugar que se sentisse feliz e acolhido. Depois de muitos dias andando, ele chegou em um lugar chamado "Belo Mar". Assim que ele chegou, ele avistou um lugar completamente diferente da sua realidade, pois o lugar era alegre e todos que moravam ali, viviam em harmonia. Pela primeira vez ele sentiu que pertencia a um lugar.*

*Enquanto Odil caminhava pelo local avistou uma bela jovem dos olhos azuis, ele aproximou-se e se apresentou e perguntou: (suspense )*

*Qual é o seu nome?*

*Ela respondeu:*

*_ Oi prazer, meu nome é Esmeralda.*

*Odil ficou completamente encantado com seus olhos, voz e beleza. Ele disse:*

*_ Esmeralda, como seus olhos, sua voz e sua beleza me encantam.*

*Esmeralda ficou surpreendida com a fala de Odil e respondeu:*

*_ Muito obrigada!*

*\Odil disse:*

*_ Você aceita me mostrar a região mais tarde?*

*_ Claro!*

*_ Assim que o Sol se pôr, vamos nos encontrar neste mesmo lugar,*

*Disse Odil.*

*_ Está bem!*

*Odil saiu encantado com a beleza de Esmeralda. Quando o Sol se pôs*

*Odil foi até o local para encontrar Esmeralda, mas quando chegou levou um susto, pois Esmeralda estava acompanhada.*

*_ Esmeralda, quem é ele?*

*_ Odil, esse é meu pai, o nome dele é Trovão. Como vai, Senhor Trovão?*

*Vou direto ao assunto, de agora em diante, não quero mais que se encontre com minha filha, ou irá arrepender-se. Odil tentou convencê-lo, mas não houve acordo.*

*O Trovão puxou Esmeralda pelo braço, enquanto ela chorava muito. E gritou:*

*_ Fique longe da minha filha ou irá se arrepender!*

*Odil ficou muito triste e foi embora arrasado.*

*No outro dia, Odil voltou ao lugar onde havia se encontrado com Esmeraldo pela primeira vez, mas Esmeralda não estava lá. Ele voltou ao lugar várias vezes, porém nunca mais a encontrou. Logo, ele tomou uma decisão que voltaria ao local pela última vez, novamente, ela não estava lá. Ele então decidiu ir embora para sempre. Quando já estava indo embora, ele ouviu alguém chamando seu nome. Ele olhou para trás e avistou Esmeralda desesperada: .*

*- Não vá Odil, desculpa por aquele dia, meu pai não aceita a nossa amizade.*

*_ Calma Esmeralda, respira!*

*_ Meu pai disse que se eu me encontrasse com você , acabaria com sua vida, por isso eu não tive coragem de vir ao seu encontro, mas não consigo mais ficar longe de você , por isso decidi vir hoje.*

*Odil respondeu:*

*_ Eu aceito, faço qualquer coisa para não te perder.*
*Os dois foram em direção a casa da avó de Esmeralda e quando lá.*
*chegaram . A Chuva disse:*
*_ Minha neta querida, como vai?*
*_ Estou bem, vovó, preciso da sua ajuda, preciso que transforme o meu amigo.*
*_ Claro minha querida, mas você sabe que não tem volta. Odil disse:*
*_ Eu confio na Senhora |Chuva e faço qualquer coisa pela Esmeralda.*
*_ Em que você deseja se transformar?*
*_ Eu quero ter água infinita e que seja da cor dos olhos da Esmeralda.*
*_ Que coisa linda, qual será o seu nome?*
*_ Eu quero me chamar Mar.*
*Esmeralda e Odil se despediram e a chuva, que era um ser sagrado, com seus poderes sobrenaturais ordenou:*
*_ De agora em diante, Odil se transformará em Mar.*
*Desde então. Esmeralda todos os dias depois do pôr do Sol vai se encontrar com Odil para conversarem.*

**Texto 02 – A origem da chuva e do trovão**

*Nos primórdios da humanidade havia uma moça muito bela chamada Charuna, que era apaixonada por um moço chamado Tuti, mas havia um problema o amor dos jovens não recebia aprovação da mãe de Tuti, A Deusa Onça , que era muito brava como tal e protegia Tuti do que ela julgava ser perigoso.*
*A Deusa Onça ao descobrir o amor de Churuna e Tuti, os proibiram de namorar e de se encontrarem as escondidas.*
*Em cada um dos encontros, os jovens decidiram uma parte de seu plano de amor , no último dia do quarto mês do encontro dos jovens, eles colocaram o plano em prática.*
*Os jovens decidiram fugir, estava tudo correndo bem até que uma pequenina Onça os avistou e foi correndo rapidamente avisar a Deusa ; que furiosa jogou um feitiço em Churuna, acusando-a de corromper seu filho Tuti.*
*Então apontou seu cetro para Churuna e disse :*
*_ Eu lhe condeno a viver eternamente vagando por entre as nuvens !*
*E assim foi! Houve, porém um pequeno problema , Tuti acabou morrendo de saudade.*
*Churuna, lá de cima, ouvia os prantos da Deusa Onça; assim ao descobrir a morte de seu amado começou a derramar lágrimas e dizendo sempre :*
*_ Oh meu amado, por que me deixaste aqui a sofrer ?*
*E sua voz ecoava como um estrondo forte e barulhento... Nascendo então de suas lágrimas a chuva e de sua voz em prantos o Trovão.*

**Texto 03 – Como surgiu a chuva**

*No princípio, não existia a Chuva, a terra era seca e ardia. O calor era insuportável, os animais estavam morrendo e as árvores secas já não suportavam mais.*
*Um misterioso, vendo o sofrimento do povo, olhou para o Céu e suplicou:*
*_ Nos ajude, por favor. Depois, o pássaro começou a cantar.*
*O Céu ficou muito comovido e começou a chorar, de suas lágrimas nasceu a chuva, que trouxe vida e alegria à Terra.*

**Texto 04 - Como surgiu o Guaraná**

*Contam os mais antigos, que havia um jovem guerreiro, muito corajoso, bondoso e valente, em uma comunidade indígena. Ele sempre obedecia aos mais velhos e os tratava com muito respeito.*
*O jovem sempre defendia a sua comunidade, os animais e a natureza, porque havia pessoas malvadas que queriam fazer mal ao seu povo.*
*Quando menos se esperava, em um dia de festa em sua comunidade, chegaram muitos homens estranhos, movidos pela ambição, estavam em busca de ouro e madeira. Estavam descontrolados e queriam expulsar o seu povo de suas terras.*
*O jovem guerreiro, juntamente com seu povo, lutou bravamente e conseguiram expulsar os invasores. Contudo muitas pessoas e animais não conseguiram sobreviver ao ataque covarde. E o jovem guerreiro foi levado para casa gravemente ferido.*
*Passaram-se sete dias e o jovem guerreiro não resistiu e acabou morrendo. A tristeza tomou conta de sua comunidade.*
*No dia da sua morte um ancião levou uma mensagem a sua família:*
*Plantem os olhos, assim nascerá um presente para todo o povo. Após dar o recado o ancião transformou-se em um pássaro e voou e nunca mais foi visto na região.*
*Depois de alguns dias nasceu o Guaraná, com frutinhas vermelhas que se abrem mostrando uma semente escura que parece olhos. O povo ficou contente, pois de certa forma o jovem guerreiro ainda estava presente olhando pelo seu povo.*

**Texto 05 – A origem do fogo**

*No começo de tudo, existia uma pequena comunidade no meio da floresta , nela existia um menino muito corajoso e curioso, ele ia todos os dias na floresta para se aventurar. Em uma dessas aventuras, o menino encontrou uma caverna . Ele resolveu entrar e nela encontrou uma caixa muito antiga.*
*O menino pegou a caixa e saiu correndo, depois parou em um lugar para pensar se devia ou não abrir aquela caixa. Movido pela curiosidade o menino abriu a caixa.*
*Dentro dela havia um ser misterioso que ao sair disse:*
*_ Você me libertou, por isso merece uma recompensa. O menino sorriu e perguntou:*
*_ Que recompensa?*
*_ Levará o segredo do fogo para o seu povo, assim vocês poderão cozinhar os alimentos e descobrirão as outras vantagens de se ter o fogo.*
*O menino agradeceu pelo presente e correu para contar a novidade ao seu povo.*
*_ Vejam! Vejam! o fogo. Todos ficaram felizes e celebraram a chegada do fogo.*

**Texto 06 – Origem do Trovão**

*No início de tudo, ainda não havia Trovão , dois amigos caminhavam tranquilamente, até que ouviram um barulho vindo do céu " BROOOM! BROOOM! BROOOM! Tucã virou e disse ao seu amigo Vinã :*
*_ Você ouviu esse barulho forte ?*
*_ Sim , veio do céu!*
*Os dois olharam para cima e viram nuvens escuras se juntando. De repente , um clarão apareceu no céu e o barulho veio outra vez. Dessa vez mais forte ainda . Tucã e Vinã ficaram assustados , mas também muito curiosos para saber o que era aquilo.*
*Os amigos seguiram o som até o alto de uma montanha e encontraram um homem , que era o guardião das nuvens. O guardião explicou que lá em cima vivia um gigante chamado Toram, que batia as suas mãos para acordar o céu e fazer a chuva cair sobre a terra.*

*Cada vez que ele batia suas mãos , o som ecoava por todo o mundo – e esse som era o Trovão.*
*Tuca e Vinã ficaram surpresos com a descoberta e correram para contar a todos o que haviam descoberto. As pessoas com o tempo começaram a chamar aquele barulho de Trovão, em homenagem ao gigante Toram, o despertador do céu.*
*Assim nasceu o Trovão.*

**Texto 07 – As Três Marias**

*Numa época muito distante havia em uma comunidade três irmãs : Maria Flor, Maria Luz e Maria Rosa, as irmãs eram muito unidas, generosas e bondosas. Infelizmente, Maria Luz ficou muito doente e as duas irmãs não sabiam mais o que fazer.*
*A Lua vendo a tristeza e sofrimento das irmãs resolveu ajuda-las. Então ele disse as irmãs:*
*_ Maria Luz poderá transformar-se em uma estrela . As duas irmãs ficaram muito tristes, pois não conseguiriam viver longe da irmã.*
*Maria Flor e Maria Rosa pediu a Lua que as transformasse também em estrelas. Dessa forma as irmãs ficariam unidas. Por isso, até hoje As Três Marias estão juntas no céu, simbolizando a união.*

**Texto 08 – Como surgiu a esperança**

*Há muito tempo atrás as pessoas sempre viviam com muito medo, a dor e o sofrimento e o desespero era tudo que as pessoas conheciam. E quem causava tudo isso era Teníbres, filho de Luna a deusa da Lua, seu nome significa trilhar a escuridão, a noite é a hora que mais atormenta as pessoas.*
*Sua mãe a deusa da Lua odiava ver as pessoas sofrendo. Em uma bela noite ela foi visitar sua melhor amiga Solaria a deusa do Sol.*
*Sulisti ! preciso de ajuda !*
*_ Acalme-se Luna, eu já sei qual é o problema.*
*_ Que bom! então, por favor, me ajude !*
*_ Já sei, o que fazer, Vamos.*
*Então Silisti foi até o jardim pegar uma rosa branca, cortou a ponta do dedo e pingou seu sangue na rosa, fazendo com que a rosa se transformou em uma bela garota a quem Silisti deu o nome de Lumini:*
*_ Bem- vinda ao mundo, minha querida , preciso que você faça uma coisa para mim.*
*_ Seus desejos são uma ordem, minha querida.*
*Então Silisti explicou a situação para Lumini, que foi encontrar Teníbres na Terra. Chegando lá eles batalharam e Lumini venceu, ela subiu bem alto no Céu e disse para todos os humanos:*
*_ Humanos, não precisam mais temer, meu nome é Lumini, sou a deusa da Esperança e os protegerei a partir de hoje.*

**Texto 09 – Origem do medo**

*Quando o mundo era jovem , o Medo , não existia , em um lugar existia um espírito chamado Súbito , esse espírito espalhava alegria e felicidade por onde passava, mas um dia, de repente ele cansou e começou observar que quando algum barulho alto surgia , os moradores se assustavam . Ele começou a pregar peças nas pessoas, assustando as pessoas com barulho, ruídos e sons estranhos.*
*Os moradores se perguntavam e levantavam várias hipóteses sobre a identidade de quem poderia estar fazendo tudo isso.*

*Uma viajante chamada Cora, passava pelo local, ficou curiosa e resolveu perguntar:*
*_ De onde vem esses barulhos?*
*_ Não sabemos, eles surgiram de forma inesperada- disse um morador.*
*Cora decidiu descobrir quem era o autor desses barulhos assustadores.*
*Um dia Cora ouviu falar a respeito de um espírito que chamava Súbito, que espalhava alegria, mas de repente desapareceu no meio da floresta. Cora ficou curiosa com o desaparecimento e começou a procura-lo durante a noite. Logo, Cora encontrou Súbito assustando animais na floresta. Ela perguntou:*
*_ Por que você assusta as pessoas?*
*_ Por que cansei de ver as pessoas felizes, acho engraçado ver as pessoas assustadas. E de agora em diante meu nome é Medo, entendeu?*
*A viajante disse:*
*_ Eu não queria revelar minha identidade, mas eu também tenho poderes, dou coragem para as pessoas, quando o medo toma conta delas. E saiba que irei*
*cumprir minha missão. E tem mais o medo também é importante, porque em situações de perigo as pessoas precisam sentir um pouco de medo para que possam proteger-se.*
*Desse dia em diante, Súbito passou a se chamar Medo e Cora, na verdade era Coragem.*

**Texto 10 – As Três Marias**

*No tempo em que os animais falavam, havia as três protetoras da floresta , todos a chamavam de " As Escolhidas da Lua ". Diziam que a Lua as protegia porque eram seres especiais e elas possuíam poderes mágicos.*
*A Lua tinha uma exigência, e disse as meninas :*
*_ Jamais saiam dessa floresta, pois aqui vocês já têm tudo que precisam.*
*Entenderam ?*
*_ Sim, jamais sairemos.*
*Alguns animais já haviam se aventurado fora da floresta e diziam que era um lugar incrível e que as meninas precisavam conhecer. No entanto as meninas diziam que não iam desobedecer a Lua.*
*As Três protetoras resistiram por muito tempo, mas um dia o Tucano voltou do lugar misterioso, que havia após a floresta e disse :*
*Preciso voltar mais vezes lá, porque é tudo diferente, tem mais agitação, animação.*
*A curiosidade tomou conta das Protetoras e elas decidiram partir em busca de*
*coisas novas , mas quando chegaram ao local perceberam que haviam perdido todos os poderes que a Lua havia dado. Elas se arrependeram e decidiram voltar para a casa, porém a Lua disse :*
*_ Não poderão mais voltar, daqui a pouco irão sumir. Por que desobedeceram as minhas ordens ?*
*_ Perdoem- nos, por favor ! Nunca mais iremos desobedecer.*
*A Lua tinha muito amor pelas protetoras, mas regras são regras. Ela conversou com o Sol e pediu ajuda, pois não queria que as protetoras sumissem.*
*_ Elas nunca desobedeceram, são muito jovens, por favor, peço a sua ajuda.*
*O Sol disse :*
*_ A única solução é transformá-las em Estrelas.*
*A Lua conversou com as protetoras, elas ficaram muito gratas e aceitaram a nova missão.*
*E assim surgiram As Três Marias.*

**Texto 11 – Como surgiu o Sol**

*Contam os mais velhos, que havia uma comunidade pequena ,cercada por mata e rios onde viviam três irmãos : kauã,Caeté e Aruã, os meninos gostavam de pescar e andar pela floresta.Eles moravam com o pai e uma tia, pois a mãe deles havia falecido.*
*Quando voltava de um de seus passeios pela floresta, Kauã, Kauã parou de repente. No chão, entre folhas úmidas, estava um pequeno pássaro branco, tão frágil que parecia feito de neblina. Seus irmãos pediram que ele deixasse o animal ali, mas Kauã sentiu que precisava ajudá-lo. Com cuidado, pegou o passarinho nas mãos e o levou para casa.*
*A tia, ao ver aquilo, balançou a cabeça. "Tira esse pássaro daqui agora", Kauã, porém, pediu mais um dia, acreditando que o pássaro precisava dele, pois o pássaro estava muito machucado e não conseguiria voltar para casa. Depois de pensar um pouco, a tia concordou, mas pediu que ele levasse o pássaro para longe o mais rápido possível.*
*O menino cuidou do pássaro e acabou adormecendo. Enquanto isso, a tia do menino aproveitou e abriu a janela e jogou o pássaro, mesmo ele estando ferido. O menino saiu indignado a procura de seu amigo e disse a sua tia " Você não tem coração". Kauã chamou seus irmãos para irem com ele, mas a tia não deixou.*
*Depois de muito tempo, procurando pelo seu amigo, kauã encontrou o ninho em que o pássaro descansava. Um pássaro maior, que era seu guardião, o observava com olhos serenos, e disse: "Você o ajudou muito, eu estava observando tudo de longe."*
*Kauã despediu-se do amigo e sentiu muito por ele ter que partir, mas sabia*
*que nenhum ser pode viver aprisionado. Deu um passo para trás — e naquele momento, uma luz suave começou a envolver o ninho. O pássaro branco ergueu-se devagar, iluminado por um brilho que não era deste mundo. Subiu, subiu, até que o céu inteiro começou a mudar de cor.*
*Quando atingiu as alturas, transformou-se em um grande ser luminoso que espalhou calor por toda a terra. Foi assim que nasceu o Sol, segundo os mais antigos.*

**Texto 12 – O Ciúme**

*No princípio de tudo os seres humanos viviam em perfeita harmonia; existia muito amor e colaboração entre os seres. O Deus Sol iluminava a todos com muito amor e satisfação. Enquanto a Deusa Lua e as Estrelas deixavam as noites lindas e brilhantes.*
*A paz reinava na Terra, mas em um dia de grande escuridão, chuvas e trovões surgiu um Espírito chamado Ciúmon, ele tinha uma voz mansa, mas na verdade tinha um coração perturbado e tinha muito ciúme do Sol e da Lua, pois eram muito respeitados por todos. Então ele decidiu que iria estragar a amizade entre os dois.*
*A Lua fala muito mal do Senhor. O Sol respondeu:*
*_ Eu não tenho nada contra a Lua e pare de fazer intriga. Enfurecido, por ter sido repreendido pelo Sol, Ciúmon saiu dali e foi procurar a Lua e disse:*
*_ O Sol fala muito mal de você. A Lua ficou furiosa e disse:*
*_ Como é que é? Vou tirar satisfação com ele AGORA!!!*
*Ciúmon disse:*
*_ Não faz isso, vai dar muito problema, ele pode pensar que estou fazendo intrigas.*
*Ciúmon riu de satisfação, pois conseguiu o que queria.*
*Quando a Lua chegou para conversar com o Sol foi direto ao assunto:*
*_ Sol, eu soube que está falando mal de mim.*
*_ Isso é mentira!*
*A Lua retrucou:*
*_ Você acha que é mais importante que eu?*
*_ Claro que não! - disse o Sol.*

*A Lua chamou Ciúmon para esclarecer, Ciúmon tentou negar tudo, mas depois confessou que tinha muita raiva dos dois, pois eram muito admirados por todos, enquanto ele era desprezado. A Lua e o Sol o amaldiçoaram e decretaram: "De acordo em diante seu nome será Ciúme.*
*Assim nasceu o Ciúme.*

**Texto 13 – A origem da chuva**

*No tempo em que a Terra ainda era jovem, ainda não existia a chuva, a terra era seca e como os seres estavam morrendo, provavelmente a Terra seria destruída.*
*Um Deus muito poderoso resolveu convocar uma reunião: Eu chamei todos aqui, porque a terra está morrendo precisamos salvá-la antes que seja tarde.*
*Uma jovem que era a deusa das lágrimas, pois suas lágrimas curavam levantou e respondeu:*
*_ Acho que posso ajudar, mas preciso de alguns dias para criar a Chuva. Depois de algum tempo, essa jovem deusa das lágrimas apresentou a chuva em outra assembleia.*
*_ Vejam aqui está a chuva. Hoje ela irá demonstrar a todos como irá ajudar a Terra.*
*Logo, a chuva desceu calma molhando as plantações e trazendo vida aos seres humanos e animais.*
*_ PLIM, PLIM, PLIM.*

**Texto 14 – Como surgiu a mandioca**

*No tempo em que os animais falavam, o povo estava passando por um momento difícil, eles ainda não sabiam fazer roça. Dizem que o povo estava sendo castigados porque não estavam respeitando a natureza.*
*Um homem muito sábio, sentiu compaixão de decidiu ajudá-los. Ele avistou um Tucano Sagrado e entregou a ele uma muda de mandioca e disse:*
*_ Vá, peça ao povo que plante essa muda e terão alimento.*
*Assim o Tucano fez.*
*Depois de algum tempo, brotou uma planta de folhas largas e raiz doce chamada Mandioca.*

**Texto 15 – O vento**

*Contam os antigos, que quando o mundo ainda era jovem, ninguém sabia o que era vento. O sol queimava e todos sofriam com calor.*
*Havia um espírito que era o guardião do Vento, ele sentiu pena da humanidade e tomou a decisão de libertar o Vento, mas ele não pediu permissão aos deuses.*
*Ao libertá-lo , soprou um vento leve e fresco.*
*O criador do Vento ficou furioso e disparou:*
*_ Você será punido e toda humanidade também.*
*O guardião pediu perdão:*
*_ Perdoe-me, perdoe-me, senhor…. eu não suportava mais ver a humanidade sofrendo.*
*Para castiga-los o criador do vento soltou o vento forte também e esse vento destruiu plantações, derrubou a morada das pessoas e causou grande destruição para a humanidade. Por isso, existe o Vento mais fraco, que refresca e deixa as pessoas felizes, mas também o vento forte que causa sofrimento.*

**Texto 16 – Como surgiu o milho**

*Diziam os mais velhos, que uma família passava por muita necessidade e não*

*sabiam mais o que fazer. O casal tinha 5 filhos pequenos e a mulher esperava pelo sexto filho, eles choravam implorando por comida:*
*_ Queremos comida, estamos famintos!*
*A mãe chorava de desespero:*
*_Meus filhos, não tenho nada para alimentá-los.*
*Um dia o pai saiu durante a noite e implorou para as Estrelas o ajudarem. As estrelas sentirão compaixão do homem e foram iluminando até um lugar que só os seres sagrados conheciam; tratava- se de uma plantação de milho.*
*As estrelas ensinaram o homem a plantar e preparar vários pratos vindos do milho como: mingau, pamonha, bolo, cuscuz, mas em troca elas exigiram ao homem que dividisse com seu povo essa descoberta para que todos pudessem ter uma vida melhor.*
*O homem voltou para casa feliz, pois sua família não iria passar fome, mas também cumpriu a sua promessa e dividiu o que aprendeu com o seu povo, que passaram a ter roça e não passaram mais necessidade.*

**Texto 17 – A origem das Estrelas**
*Num tempo antigo , havia uma bela jovem, que era muito generosa e ajudava a todos que precisavam dela. Todas as noites ela dedicava parte do seu tempo para admirar a Lua.*
*_ Oh Lua ! Como és bela!*
*A Lua se acostumou com a companhia da jovem e passou a espera-la todas as noites.*
*Em uma dessas noites a jovem estava muito triste, pois havia perdido a sua mãe, ela não parava de chorar . E a Lua que observava a jovem, queria muito conforta-la, mas não sabia como.*
*Passaram alguns dias e a Lua conseguiu criar um presente para acalmar a jovem. A Lua disse:*
*_ Veja, eu criei as estrelas para alegrar você e trazer esperança a todos aqueles que estiverem tristes.*
*A jovem ficou muito emocionada e continuou contemplando a Lua e também as estrelas, pois as estrelas traziam esperança de que um dia ela poderia ver a sua mãezinha novamente.*

**Texto 18 – Como surgiu o caju**
*Contam os mais antigos, que no início, quando as árvores ainda não davam frutos, as pessoas sentiam falta de algo.*
*Uma jovem muito generosa passeava pela floresta, quando de repente encontrou um jovem, que pediu ajuda a moça, pois estava perdido há alguns dias. Ele estava muito machucado e de repente começou a trovejar e cair uma tempestade, a jovem segurou no braço do moço que mal conseguia andar e o levou para sua casa.*
*_ Venha comigo, vou ajuda-lo.*
*Durante um tempo a jovem cuidou dos ferimentos do jovem e quando estava melhor, a jovem o ajudou a encontrar o seu destino. O rapaz ficou muito agradecido e no dia de ir embora tirou do seu bolso uma castanha e disse:*
*_ Plante-a e cuide bem, logo servirá de alimento. Ela fez isso e com o passar do tempo nasceu uma árvore que hoje conhecemos como Caju.*

**Texto 19 – Como surgiu a manga**

*No tempo em que os animais falavam havia uma jovem chamada Mangalina, ela era amiga dos animais e os considerava confidentes. Ela aprendeu com seu avô, um ancião, a respeitar a natureza e a cuidar dos animais.*
*Um dia, ela sentiu um vento suave, que vinha das árvores. Ela avistou uma Tartaruga sentada na sombra de uma árvore. Então perguntou:*
*_ O que faz aí sentada?*
*A Tartaruga transformou-se em um humano e disse:*
*_ Eu sou um espírito protetor da floresta e tenho um presente para você.*
*Logo, o protetor a presenteou com uma manga madura. Ela saboreou a fruta e o protetor da floresta disse:*
*_ Plante o caroço, nascerá uma fruta chamada manga e você poderá dividir com seu povo.*
*Assim ela fez e até hoje a manga alimenta as pessoas.*

**Texto 20 – As estações do Ano**

*Contam os antigos, que em uma família havia quatro irmãos e eles brigavam muito, os pais já não suportavam mais era impossível viver com eles dessa forma.*
*A família muito preocupada resolveu chamar um ancião daquela comunidade, como era sábio poderia ajudar a família e acabar com o transtorno daquela comunidade. O ancião quando chegou naquela casa ficou horrorizado e pensou "Isso não pode continuar assim, eles podem se destruir se continuarem juntos.*
*Para encontrar inspiração o ancião buscou ajuda da natureza e ficou algum tempo em contato com a natureza. Pediu ajuda ao Céu, a Lua e as Estrelas. Depois disso, o Céu resolveu criar as estações do ano: Primavera, Verão, Outono e Inverno.*
*Passadas algumas luas, o ancião voltou, contam os velhos, que foi muito difícil para os pais aceitarem a decisão. Os irmãos iriam embora de casa, pois cada um teria sua morada em um lugar muito distante dos olhos dos humanos, longe da família, mas poderiam voltar durante um tempo específico, durante uma determinada estação do ano.*
*E ficou decidido que cada irmão visitaria a família em uma estação do ano. O irmão mais velho voltaria na primavera, que é a estação onde as flores desabrocham, o segundo voltaria no verão, que tem calor intenso; o terceiro irmão voltaria no outono, quando a temperatura começa a cair e as folhas mudam de cor; e o irmão caçula visitaria os pais no inverno- no frio intenso.*

**Texto 21 – Como surgiu o fogo**

*Contam os antigos, que no tempo que os animais falavam, os homens não sabiam o que era fogo. Eles passavam muito frio e os alimentos eram consumidos crus.*
*Um dia, um filhote de onça caíram em um buraco e gritou por socorro:*
*_ SOCORRO!!! SOCORRO!!! SOCORROOO...*
*Uma jovem muito bondosa, que passava por ali, resolveu ajuda-lo a sair do buraco.*
*Quando a mãe do filhote chegou, ficou sabendo que a jovem ajudou seu filhote e disse:*
*_ Vamos até a minha casa, estou em dívida com você!*
*A jovem aceitou o convite e acompanhou a onça até a casa dela. A onça levou a jovem para um local reservado da casa e falou:*
*_ Eu agradeço, por salvar meu filho e por sua bondade levarás o segredo do fogo ao seu povo. A jovem ficou muito grata pela confiança e prometeu a sempre fazer o bem.*
*Quando contou ao seu povo, o que aconteceu. Todos ficaram muito orgulhosos e gratos. E o fogo mudou a vida do seu povo, pois o alimento ficou mais saboroso e nas noites frias faziam fogueira.*

**Texto 22 – O raio**

*No início, o mundo era muito calado, tudo era movido em silêncio. A chuva sempre descia do céu calma, molhando a terra com muita atenção e carinho. A chuva trazia vida as plantações.*

*Apesar da chuva sempre trazer coisas boas, a humanidade nunca agradecia pelo que tinha. Assim o Céu ficou furioso e enviou a Terra um risco de luz cortando o céu com um grito. Onde passava, iluminava tudo.*

*_ CÁÁÁBRUM! CÁÁÁBRUM! CÁÁÁBRUM!*

*Esse barulho era o Raio, um ser poderoso que deixava todos assustados. Ele veio para lembrar que os seres humanos não podem deixar de agradecer ao Céu.*

**Texto 23 – A origem da maldade e o karma**

*No princípio não havia o mau nos corações dos humanos, era tudo tão calmo e pacífico. Os animais não tinham medo, pois não havia predadores, nem humanos com desejo de carne. Os seres humanos se alimentavam de frutas, legumes e verduras. Por isso seres humanos e animais viviam em perfeita harmonia e mantinham uma forte amizade pela bondade que ambos proporcionavam.*

*Em uma pequena comunidade vivia uma família feliz e humilde, a filha mais nova sentia muito amor e tinha uma ligação forte com os animais. Assim, sempre que podia conversava com seus amigos da floresta. A melhor amiga da jovem era uma onça chamada Malva, que vivia em uma floresta perto da casa dela.*

*Um dia a menina e seu pai acordaram bem cedinho para pegar alguns alimentos na roça, mas no caminho avistaram alguns homens que estavam capturando os animais da floresta. Eles seguiram os homens e viram que os homens assavam a carne dos animais e comiam. Os dois ficaram muito assustados e voltaram para a comunidade onde viviam e contaram tudo que tinham visto.*

*No outro dia resolveram retornar ao lugar, dessa vez junto com outras pessoas, quando viram os homens assando a carne dos animais, a menina chorou e gritou:*

*_ PAREM COM ISSO! SEUS ASSASSINOS!*

*Os homens riam alto e disseram:*

*_ Venham comer conosco, é uma delícia. A menina gritou:*

*_ SAIAM DAQUI!!!!*

*Os caçadores continuaram comendo e convidaram novamente o povo da comunidade para comer e eles resolveram aceitar. Os únicos que não aceitaram foram o pai e a menina.*

*Daquele dia em diante, a comunidade já não era mais a mesma, pois as pessoas começaram a caçar e os animais já não confiavam mais neles. Assim surgiu a maldade nos corações humanos.*

*A menina foi procurar sua amiga onça e quando chegou na casa de sua amiga viu que os filhotes estavam chorando ficou desesperada e disse:*

*_ Saiam todos daqui, procurem um lugar seguro e não confie mais nos homens.*

*A menina encontrou Malva muito machucada e disse:*

*_ Eu vou me vingar. Mas a sua amiga suplicou:*

*_ Não se torne um deles, infelizmente, a maldade corrompeu os seres humanos e não há mais volta.*

*_ Eu não quero mais viver aqui, se este mundo vê os animais como alimento, eu não quero mais viver nele.*

*Nesse momento, uma deusa muito poderosa ouve o seu pedido e faz com que um raio desça do céu e transforme a menina em um ser capaz de punir as pessoas que praticassem qualquer tipo de maldade. É por isso que existe o Karma, ou seja, tudo que alguém fizer ao outro retornará.*

**Texto 24 – Como surgiu a lua**

*Dizem os mais antigos, que no começo de tudo, as noites eram muito sombrias e tristes. O medo estava tomando conta dos seres. Nesse tempo já existia o Sol, mas ele observou que as noites precisavam de algo que pudesse trazer um pouco de luz na escuridão.*

*_ Peço que crie algo que deixe a noite mais bonito e que às pessoas possam admirar.*

*O Céu atendeu ao pedido e criou a Lua e para que houvesse harmonia a Lua foi dividida em diferentes fases: Lua Nova, Lua Crescente, Lua Cheia e Lua Minguante.*

**Texto 25 – O surgimento do luto**

*Contam os antigos, que Lira e Calen se amavam como se o mundo tivesse sido feito só para eles. Todos os dias ele se sentava à beira do rio e tocava sua flauta, e ela preparava a comida favorita dele, enquanto dizia:*

*_ Hoje eu preparei seu prato favorito Calen.*

*_ E hoje eu toco só para você. Escuta. _ ele respondia sorrindo. Parecia que nada poderia separá-los, nem o tempo, nem os homens, ninguém.*

*Os deuses se irritaram com tanta felicidade – Uma manhã, enquanto Lira ainda dormia, um sopro levou a vida de quem ela tanto amava. A flauta ficou silenciosa, o cheiro da comida que já deveria ter sido ingerida se espalhava e a casa que antes era palco de muitos sons ficou completamente vazia. Lira então olhou para aquele rosto que já conhecia tão bem, debruçou-se sobre seu corpo gélido e o apertou contra o peito enquanto gritava desesperadamente.*

*_ Por que tinha que ser assim? Por que ele teve de ir embora tão cedo?*

*Por que tinha que ser assim? Por que ele teve de ir embora tão cedo? Cada canto da sala lembrava Calen. Cada cheiro, cada som, cada detalhe era uma lembrança de que ele não voltaria mais. Ela chorou dias, noites e meses e ninguém podia consolá-la, nem o Sol, nem a Lua, nem as estrelas, que antes admiravam aquele amor. À noite, às vezes, ela jurava ouvir a flauta dele tocando distante. Colocava a comida na mesa, fechava os olhos e dizia em tom de saudade.*

*_ Ah Calen... Eu sinto tanto a sua falta.*

*Por alguns segundos sentia que ele estava ali, tocando só para ela. Mas quando abria os olhos, a cadeira continuava vazia, e então a saudade a preenchia por completo. A dor do luto é tão grande que os deuses dizem ainda chorar com ela, porque nem o céu e nem a terra podem apagar um amor que a morte quis levar.*

**Texto 26 – Como surgiu a mandioca**

*Contam os velhos que num tempo muito antigo, as pessoas estavam passando muita fome. Na comunidade um jovem guerreiro de coração puro, fez um pedido ao Céu:*

*_ Por favor, nos ajude! Nosso povo está morrendo de fome.*

*O Céu viu que o jovem tinha boas intenções então enviou uma Arara para entregar um presente ao jovem, mas antes a arara transformou-se numa anciã muito simples e foi na comunidade fingindo estar doente e pedindo ajuda.*

*As pessoas da comunidade a acolheram, cuidaram dela e dividiram o pouco que tinha. O Céu observando que as pessoas daquela comunidade eram generosas decidiu ajudar. A*

*mulher chamou o jovem guerreiro para ir com ela a um lugar afastado. Ele aceitou. Nesse lugar ela revelou sua identidade transformando- se em Arara. O jovem ficou surpreso, mas não teve medo.*
*A Arara entregou-lhe uma muda e disse:*
*_ Pode plantar, seu povo nunca mais passará fome, essa planta é a mandioca e vocês poderão colher e preparar vários tipos de alimentos usando a sua raiz.*