
A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos

Children's literature with indigenous themes in the classroom for overcoming stereotypes

Manoilly Dantas de Oliveira
Marly Amarilha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Natal/RN – Brasil

Resumo

Este artigo objetiva investigar as contribuições da literatura infantil com temática indígena para a superação de estereótipos sobre os indígenas. Recorte de uma pesquisa de mestrado, configura-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e de intervenção pedagógica. Analisa as respostas de 18 sujeitos aos questionários aplicados antes e depois das sessões de leituras realizadas com 5 obras. Nos questionários iniciais, notou-se o predomínio de ideias estereotipadas. Entretanto, foi possível constatar que, após leitura e discussão dos textos, essas falas começaram a ser modalizadas. Assim, nos questionários finais, surgem respostas que fazem referência à presença do indígena nos centros urbanos e a conceitos da cultura indígena que foram discutidos nas sessões. Verifica-se, então, a relevância da leitura dessas obras no combate às visões estereotipadas acerca dos povos indígenas.

Palavras-chave: Literatura infantil com temática indígena; Povos indígenas; Estereótipos.

Abstract

This article aims to investigate the contributions of children's literature with indigenous themes to overcome stereotypes about indigenous peoples. As part of a master's research project, it is configured as a qualitative, exploratory, and pedagogical intervention study. It analyzes the responses of 18 subjects to questionnaires administered before and after reading sessions conducted with 5 works. In the initial questionnaires, the predominance of stereotypical ideas was noted. However, it was possible to observe that after reading and discussing the texts, these statements began to be moderated. Thus, in the final questionnaires, responses referring to the presence of indigenous peoples in urban centers and to concepts of indigenous culture discussed in the sessions emerge. Therefore, the relevance of reading these works in combating stereotypical views of indigenous peoples is verified.

Keywords: Children's literature with indigenous themes; Indigenous peoples; Stereotypes.

1. Introdução

Quando se fala sobre a temática indígena, é possível encontrar, no senso comum das pessoas, ideias como o indígena ser aquele que mora na floresta, que usa pouca ou nenhuma vestimenta, que se alimenta da caça, pesca e faz a coleta de frutas. Os povos indígenas também são retratados como se fossem um único povo, sem considerar a diversidade cultural dessas pessoas que estão vinculadas a diferentes nações. Esses e vários outros estereótipos estão presentes no imaginário da sociedade e continuam sendo propagados pelas mais diversas formas, seja por filmes, músicas, livros seja por programas de televisão.

Essas ideias vão além de concepções e se tornam práticas racistas. É comum os jornais noticiarem invasões em terras indígenas, resultando em sequestros, mortes e estupros de pessoas indígenas, por exemplo. Também se ouve pessoas afirmando que os indígenas não existem ou que já estão integrados à sociedade, portanto, não precisam de terras demarcadas, até porque, “se não há índios, tampouco há direitos” (Cunha, 2012, p. 127).

Entende-se o estereótipo como generalizações “incorretas, superficiais, abstratas e apressadas, e não estão de acordo com a realidade” (Queiroz, 1995, p.26). O estereótipo é, então, adquirido mais por experiência “[...] de segunda mão do que por experiência direta com a realidade que supostamente representa” (Queiroz, 1995, p.25).

Nessa lógica, a escola, instituição responsável pela divulgação do saber científico e cultural, ainda propaga estereótipos sobre o indígena. Isso se materializa na sala de aula quando a instituição se limita a discutir apenas os conteúdos do chamado “descobrimento do Brasil” e do período da colonização do país. Muitas vezes, uma visão sobre os indígenas mais atualizada não é apresentada e as crianças consolidam uma imagem anacrônica desses povos.

A Lei 11.645/2008, que obriga o ensino da história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas nas escolas, pode colaborar no combate aos estereótipos e na divulgação de informações atualizadas sobre os povos indígenas. Segundo Silva e Costa (2018, p.67), a presença da temática indígena na sala de aula pode reverter

[...] um quadro sombrio de desconhecimento a respeito da presença de sociedades que há muito vivem nos atuais territórios americano e brasileiro e que sobreviveram física e culturalmente através dos tempos, lutando, inclusive, contra o próprio extermínio.

Ao mesmo tempo em que colocou em evidência a necessidade de falar sobre esses povos e movimentou todo um mercado editorial, a lei não foi suficiente para garantir a presença dessas discussões em sala de aula.

Existem cerca de 305 povos indígenas no Brasil, falantes de, aproximadamente, 274 línguas presentes por todo o Brasil (Munduruku, 2019)ⁱ. Diante dessa diversidade, não há como limitá-los ao passado, tornando-se necessário que as crianças tenham acesso a diversos materiais que possibilitem o conhecimento dessas histórias e culturas. Um possível caminho para essa discussão é a presença da Literatura Infantil com Temática Indígena (LITI) nas salas de aula.

Os indígenas estão escrevendo os próprios livros apresentando as histórias e as culturas do próprio povo visando “[...] contribuir para a desconstrução/superação de estereótipos, preconceitos, discriminações e, sobretudo, desigualdades e injustiças sociais” (Troquez, 2018, p. 51). Assim, a LITI pode ser um caminho de possibilidades para se repensar práticas pedagógicas, revisão de concepções e formação de leitores. Dessa forma, a escola, que durante muito tempo disseminou ideias errôneas sobre esses povos, pode configurar-se como um local de desconstrução de estereótipos e investimentos na disseminação de informações atualizadas.

Silveira e Bonin (2012, p.332) reconhecem que, nos livros de literatura com temática indígena, há um “certo esforço em problematizar uma imagem genérica de índio, de um lado, e em estabelecer outros cenários a partir dos quais as crianças possam vislumbrar o dinamismo das culturas indígenas, de outro”. Essas produções questionam estereótipos e preconceitos ao mesmo tempo que apresentam aos leitores a cultura de diversos povos indígenas, a depender do povo ao qual o texto está vinculado.

Assim, ao ter contato com essa literatura, o leitor pode conhecer realidades e culturas diferentes da sua, ao mesmo tempo que se diverte ao sentir o que os personagens sentem e vivem. A partir de textos literários, o leitor poderá ampliar seus conhecimentos de mundo, compreender a si próprio e ao outro (Compagnon, 2009). Na medida em que lê e discute esses textos com outros, avança na compreensão da obra. Ao ler obras de literatura com temática indígena, a criança poderá repensar as ideias preexistentes que possui sobre os povos indígenas à medida que conhece um pouco sobre a história e a cultura desses.

Nesse quadro de reflexão, o presente artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida nos anos 2018 a 2020, objetiva investigar as contribuições da literatura infantil com temática indígena para a superação de estereótipos acerca dos povos indígenas. Compreende-se como obras de literatura com temática indígena os livros escritos por pessoas indígenas e não indígenas.

2. Conceitos que fundamentam a pesquisa

Ao se tratar de literatura que tematiza os povos indígenas, pode-se encontrar três conceitos distintos: a literatura indianista, a indigenista e a indígena. A literatura indianista se refere aos textos produzidos no período romântico brasileiro, que objetivavam a construção de uma identidade nacional. Buscando se diferenciar da metrópole, os escritores retratavam o que havia de diferente no Brasil. Então, o indígena se tornou um dos temas desse período. Martins (2013, p. 61) defende que nesses textos o indígena teve “sua imagem construída de modo idealizado, demonstrando bondade, beleza, nobreza, coragem, e outras características positivas”.

A literatura indigenista são as produções literárias que tematizam aspectos da história e cultura de povos indígenas escritas por não indígenas. “A obra indigenista é produzida a partir de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pelo não índio” (Thiel, 2012, p. 45).

Já a literatura indígena são obras escritas pelos próprios indígenas “[...] segundo a diversidade cultural das nações indígenas, seus contextos” (Thiél, 2012, p. 47). Nessas produções a autoria é de suma importância para ressaltar as identidades individuais e coletivas desses povos. A “[...] marcação autoral indígena conduz ainda ao reconhecimento de um outro que afirma sua(s) identidade(s)” (Thiél, 2012, p. 86). Dessa forma, o etnônimo se faz presente, sendo uma forma do autor demonstrar sua vinculação com um determinado povo, como o povo Potiguara, Wapichana, Munduruku, Krenak.

Neste trabalho, considera-se literatura infantil com temática indígena as obras escritas por indígenas (literatura indígena) e não indígenas (literatura indigenista) que tematizam os aspectos das culturas, das histórias, valorizando as crenças e as cosmovisões dos diversos povos indígenas do Brasil, e que têm como público-alvo principal as crianças.

A literatura indígena teve maior visibilidade a partir de 1990 quando começaram a ser publicados livros sobre o assunto no Brasil. Por esse motivo, pode ser considerada um fenômeno recente (Thiél, 2012). Essas obras se apresentam por meio das narrativas míticas

da tradição oral, como lendas e mitos, o que Graúna (2013) chama de produções do período clássico, e/ou através das narrativas e poesias de tradição individual e/ou coletiva a partir do ponto de vista indígena e que fazem parte do período contemporâneo (Graúna, 2013).

Nessas produções pode-se encontrar uma diversidade de gêneros textuais, como contos, crônicas, mitos, lendas, relatos memorialísticos, poemas e autobiografias, que colocam em xeque as concepções dos leitores, convidando-os a conhecer aspectos das histórias e culturas de diferentes povos indígenas. Além disso:

Na trama dessas narrativas os autores ensinam coisas do cotidiano indígena, conhecimentos, linguagens da natureza que podem ser observadas e que são apresentadas como parte da sabedoria dos mais velhos, afirmações que operam uma articulação entre os povos indígenas e a natureza. No entanto, eles ensinam também sobre as possibilidades de viver identidades indígenas, nas cidades que essas obras descrevem, nas relações comerciais vivenciadas pelas comunidades indígenas e recordadas nas narrativas, nas situações de conflito e violência que marcam o cotidiano de muitos desses povos, nas lutas atuais pela reconquista e garantia de seus territórios, nos direitos pleiteados, que evidenciam outros modos de exercer a cidadania (Bonin, 2008, p. 130).

Dessa forma, ao ter acesso a essas obras, os leitores podem conhecer as culturas dos indígenas, pois as narrativas estão situadas no contexto desses povos. Essa vinculação pode ser vista diretamente no texto, nas ilustrações e/ou grafismos, nas informações sobre o povo indígena no paratexto ou no etnônimo do escritor. A literatura indígena, ao mesmo tempo que educa, deleita, diverte e “[...] nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos” (Compagnon, 2009, p. 47).

A literatura, enquanto arte da palavra, promove um “exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (Compagnon, 2009, p. 26). Por meio da leitura de literatura infantil com temática indígena, é possível conhecer o cotidiano indígena, seja na floresta ou na cidade, por meio de conceitos e cosmovisões desses povos que estão intrínsecos ao texto. Ao mesmo tempo, os leitores terão acesso às lutas dessas pessoas pelo respeito, pela demarcação de terras e contra a invasão das terras causada por pessoas que querem explorar economicamente o território. Dessa forma, essas obras podem se tornar “[...] instrumentos de poder e de revisão de identidades individuais e coletivas” (Thiél, 2012, p. 31), o que ressalta a importância de sua presença nas instituições escolares.

O leitor, entendido "como o principal elo do processo literário" (Zilberman, 1989, p.12), irá realizar a leitura da obra partindo de seu horizonte de expectativas que é o “[...]”

misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas” (Zilberman, 1989, p. 49). O envolvimento intelectual, sensorial e emocional do leitor com a literatura possibilitará a identificação com as situações relatadas na leitura, podendo ser um caminho para o conhecimento de novos modelos de ações.

A partir da leitura, o leitor poderá vivenciar a experiência estética por meio de três atividades:

[...] para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (*poiesis*); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa quanto da interna (*aisthesis*); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em intersubjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas (Jauss, 2002, p. 102).

Para Jauss (2002, p.102), essas três atividades “não devem ser vistas numa hierarquia de camadas, mas sim como uma relação de funções autônomas: não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência”. Na medida em que lê o texto literário, o leitor pode se sentir como um coautor da obra, participando do texto e se satisfazendo (*poiesis*). Ele também tem a possibilidade de ter a visão renovada à medida que conhece novas situações (*aisthesis*) e, além disso, pode sentir prazer ao mesmo tempo em que julga (*katharsis*). Pela *katharsis*, o leitor tem a capacidade de transformar convicções e se “libertar [...] dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (Jauss, 2002, p.102).

3. Metodologia

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa (Gil, 2002). Quanto aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e, no que se refere ao procedimento, é considerada de intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013). Como esse artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado, julga-se necessário apresentar o contexto em que ela se desenvolveu para melhor compreensão dos dados que serão apresentados na próxima seção. A pesquisa foi organizada em oito etapas que serão descritas ao longo deste tópico.

Na primeira etapa, foi feito o levantamento bibliográfico em diversas bases de dados e o levantamento de livros de literatura infantil com temática indígena (LITI). Ainda nessa etapa inicial, a proposta da pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CEP/UFRN).

Na segunda etapa, escolheu-se o *lócus* da pesquisa e realizaram-se os acordos institucionais. A pesquisa aconteceu em uma escola pública da cidade de Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. A turma selecionada foi o 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Participaram do estudo 25 crianças na faixa etária entre 10 e 13 anos, sendo 11 meninas e 12 meninos.

Na terceira etapa, deu-se início à pesquisa de campo, com a observação *in loco* objetivando conhecer os sujeitos de pesquisa, ao mesmo tempo em que eles puderam conhecer a professora pesquisadora. Nessa etapa, foi realizada uma reunião com os pais e responsáveis pelas crianças com o intuito de apresentar o estudo.

Passado o período de observação, iniciou-se a quarta etapa, com a aplicação do questionário inicial, elaborado com perguntas abertas e fechadas. O instrumento abarcava perguntas que objetivavam levantar informações sobre os sujeitos e averiguar os conhecimentos prévios sobre a temática indígena. A aplicação foi feita pela pesquisadora em grupos de quatro pessoas.

Após a aplicação, foi feita a escolha do *corpus* literário, configurando-se a quinta etapa da pesquisa. Os livros selecionados foram os seguintes:

1. A boca da noite (Wapichana; Lima, 2016): Kupai, um menino muito curioso, ao ouvir o pai contando uma história sobre a boca da noite, começa a se perguntar o que é e como é essa tal boca. Ao adormecer em sua rede, acaba sonhando com a boca da noite, fato que despertou ainda mais sua curiosidade.
2. Histórias de índio (Munduruku; Laurabeatriz, 2016): A obra traz algumas crônicas, contos, depoimentos e informações sobre os povos indígenas do Brasil. Foi lida a crônica É índio ou não é índio? que registra o diálogo de duas senhoras quando se deparam com um possível indígena dentro de um metrô.
3. A mulher que virou urutau (Jekupé; Kerexu; Borges, 2011): A obra bilíngue (português e guarani) narra sobre uma índia que se apaixona pela lua que decide provar se o amor é verdadeiro.
4. Cobra-grande: Histórias da Amazônia (Taylor; Vilela, 2008): A obra é uma coletânea de lendas, crônicas e mitos da região da Amazônia. Foram lidas as lendas Cobra-grande, que conta sobre uma mulher que teve dois filhos, as cobras Maria Caninana e Norato; e A mãe d'água, que narra sobre uma mulher grávida que, para salvar sua vida de uma tempestade, promete entregar sua filha a um ser estranho.

5. Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória (Munduruku; Borges, 2005): É uma autobiografia em que um menino narra suas vivências na cidade e, também, na aldeia.

Após a escolha das obras, iniciou-se a sexta etapa com a realização das nove intervenções. Nessa etapa também foram realizadas entrevistas semiestruturadas ao término da leitura de cada obra. As entrevistas foram feitas com grupos de 4 crianças, gravadas em áudio.

As sessões de leitura foram planejadas com base na metodologia de andaimagem (Graves; Graves, 1995), desenvolvida com o intuito de que os estudantes tenham sucesso na leitura de qualquer texto.

A andaimagem se organiza em duas etapas: o planejamento e a implementação. No planejamento o professor selecionará o texto de acordo com os estudantes e organizará os objetivos para a leitura. Já a fase da implementação é organizada em três momentos. O primeiro momento, a pré-leitura, objetiva preparar o estudante para a leitura do texto. Aqui serão feitas atividades que busquem a motivação dos estudantes para a leitura, a ampliação de vocabulário, a apresentação de conceitos importantes para a compreensão, o levantamento de conhecimentos prévios, entre outros. O segundo, a leitura, refere-se à forma como a leitura do texto será realizada. Se será uma leitura oral, silenciosa, coletiva, com apoio de algum objeto, fantoches. E, o terceiro momento, a pós-leitura, tem o intuito de ampliar e consolidar o que foi compreendido na leitura por meio de discussões, atividades escritas, desenhos, questionamentos, dramatizações, vídeos. As sessões de leitura foram organizadas a partir de obras de literatura infantil com temática indígena, além do apoio de outros materiais como vídeos, slides, imagens e atividades escritas.

Na sétima etapa, foi realizada uma entrevista final em dupla com o objetivo de saber a visão das crianças sobre as intervenções e o que acharam de ler os livros de LITI. Ainda nessa etapa, foi feita a aplicação de um questionário final com perguntas abertas, com a intenção de mapear os possíveis avanços das concepções sobre os povos indígenas. Na oitava e última etapa, os dados foram organizados e, posteriormente, analisados.

Neste artigo analisaremos as respostas aos questionários aplicados com 18 sujeitos da pesquisa, considerando apenas aqueles que responderam ao questionário inicial e final. Todas as crianças responderam ao questionário inicial, mas nem todas responderam ao questionário final devido à dinâmica cotidiana da escola. Algumas faltaram nos dias de

aplicação e outras estavam participando da preparação de uma dança para a Festa Junina que aconteceu na escola na época em que a pesquisa estava sendo finalizada.

Os sujeitos responderam ao questionário inicial a partir dos conhecimentos prévios sobre a temática. Dessa forma, foi possível ter noção do horizonte de expectativas das crianças acerca da temática indígena, diferentemente do que aconteceu ao responder o questionário final, pois já haviam lido e discutido livros de literatura infantil com temática indígena em nove encontros. As respostas foram transcritas e analisadas levando em consideração a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Após a transcrição, foi realizada a leitura das respostas aos questionários objetivando conhecer as falas das crianças e identificar o que mais foi recorrente em seus discursos. Em seguida, foram elaboradas as seguintes categorias: 1) O indígena no contexto urbano; 2) O indígena na floresta; e 3) Conceitos de culturas indígenas.

4. O horizonte de expectativas das crianças antes e depois das intervenções

Além da leitura e discussão dos livros de literatura infantil com temática indígena, os sujeitos da pesquisa foram expostos a outros recursos que complementaram as reflexões feitas a partir das obras. Assistiram a vídeos, analisaram imagens, tiveram acesso a slides com informações sobre os povos indígenas do Brasil (estados que estão presentes, quantidade de povos e línguas indígenas existentes no país, educação escolar indígena) e aprenderam conceitos ligados às culturas indígenas (como o da teia da vida e da ancestralidade).

Foi, então, perguntado aos sujeitos do estudo quem são as pessoas indígenas e o que elas fazem no dia a dia, tanto no questionário inicial quanto no final, com o intuito de perceber os possíveis avanços no horizonte de expectativa das crianças após as sessões de leitura. Não se esperava dos sujeitos uma total transformação nos conhecimentos prévios, percebidos no questionário inicial. Foram nove encontros discutindo a temática indígena, o que, ao se comparar com o tempo em que são expostos às informações estereotipadas, é um curto período para transformar uma visão prévia. Entretanto, foi possível notar nas respostas algumas mudanças de concepções e a referência a alguns conceitos que foram discutidos nas intervenções.

As respostas das crianças foram organizadas em categorias de modo a facilitar a análise e a comparação das concepções antes e depois das sessões de leituras. O primeiro

A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos

grupo de respostas sinalizou a presença do indígena em contexto urbano, como pode ser lido no quadro abaixo.

Quadro 1 - O indígena no contexto urbano

CONCEPÇÕES SOBRE O INDÍGENA			
	SUJEITO	ANTES DAS SESSÕES DE LEITURA	DEPOIS DAS SESSÕES DE LEITURA
1	Bruno Henrique	Caçadora, pescadora e lutadora. Constrói, caça, pesca e luta.	Eu conheci que os indígenas não são preguiçosos e que fazem muitas coisas. Estudam, pescam, caçam e que eles moram em suas ocas e não é todos que moram em ocas, em cidades também.
2	Anna	São pessoas morenas que não usam roupa. Eles usam cocar e usam penas nas partes íntimas e cheio de pintinhas no corpo. Eles caçam e pescam.	Eles usam roupas bem diferente da gente, tem umas que usam roupa iguais a gente porque tem uns que vivem aqui. Eles vivem na mata, eles caçam, pescam, ficam em volta da fogueira, moram em tocas, etc.
3	Larissa	Os índios eles usam cocar na cabeça, eles usam penas, usam saia de folhas e top de folhas. Trabalham, eles caçavam, pescavam, tomavam banho, por isso que nós tomamos banho.	Eles tem o rosto de outra forma, o cabelo bem lisinho, só os índios têm cabelo assim. Ele vive na floresta, cidade e etc. Eles tomam banho diário, trabalham para sobreviver, eles vivem da caça, agricultura, etc.
4	Bia	Pessoas que têm culturas não se vestem como a gente come coisas diferentes e moram no meio da mata. Eles caçam, pescam, colhem, plantam.	Eles moram num ambiente urbano, mas nem todos. [...] No seu dia a dia eles caçam e pescam, plantam e colhem.
5	Anitta	São pessoas de outros costumes, caçam.	As pessoas indígenas vivem em florestas, outros vivem em cidades.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Ao comparar as respostas da terceira com a quarta coluna, é possível constatar avanços na concepção das crianças acerca dos indígenas. Na terceira coluna, em que estão as concepções das crianças antes da sessão de leitura, nota-se uma referência ao indígena como uma pessoa distante da realidade delas, pois está na floresta, caçando, pescando, vive sem roupa, usa adereços na cabeça e corpo e se pinta. Essas respostas enfatizam as diferenças culturais e o quanto a discussão foge da realidade das crianças. “É, então, que o outro que surpreende e choca precisa ser nomeado, descrito, caracterizado e aprisionado nesta imagem” (Oliveira, 2008, p. 28).

Entretanto, ao verificar a quarta coluna, com respostas após a sessão de leitura, encontram-se alguns aspectos discutidos nas intervenções. Pode-se citar, principalmente,

o fato de o indígena também morar nas cidades, um dos temas abordados na literatura indígena, conforme defende Bonin (2008). Essa ênfase do indígena no contexto urbano pode ser vista nas falas das cinco crianças destacadas.

Entende-se que houve uma ampliação no horizonte de expectativas das crianças, uma vez que acreditavam que essas pessoas moravam na floresta, distante, mas descobrem, a partir da leitura de literatura, que os indígenas também moram na cidade, mais próximos a elas. O potencial do texto literário se reafirma quando promove aos leitores a renovação da percepção que tinham acerca dos povos indígenas, colocando em destaque a *aisthesis* (Jauss, 2002).

O indígena no contexto urbano foi discutido nas três últimas sessões de leitura com *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória* (2005), de Daniel Munduruku. Destaca-se o trecho: “Não nasci numa aldeia, rodeada de mato por todo lado; com um rio onde pessoas pescam peixe quase com a mãe de tão límpida que é a água. Não nasci dentro de uma Uk’a Munduruku. Eu nasci na cidade. Acho que dentro de um hospital” (Munduruku, 2005, p. 9). Nessa obra a presença indígena em uma cidade é evidenciada por meio da vida do personagem e de suas vivências no trânsito entre cidade e aldeia, demonstrando que nem todos os indígenas moram na floresta. Bia e Anitta destacam esse aspecto. Nesse livro, o personagem também conta sobre preconceito vivenciado na escola e como os estereótipos de que o indígena é preguiçoso, que não trabalha e nem estuda são combatidos. Essas ideias são trazidas nas respostas de Bruno Henrique e Larissa.

A crônica “É índio ou não é índio?” (2016) do mesmo autor, lida na primeira intervenção, também discute a presença do indígena na cidade, especificamente em um metrô, local onde ocorre a narrativa, como pode ser visto a seguir: “Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo, e eu gostava de andar de metrô e ônibus” (Munduruku, 2016, p. 34). Na história, o personagem ouve um diálogo entre duas senhoras que se apoiam na sua aparência para definir se ele é ou não indígena. Ao evidenciar as características destacadas pelas duas senhoras, o autor critica as ideias estereotipadas sobre a aparência dos índios. Na resposta de Larissa, é possível encontrar um destaque à aparência de pessoas indígenas, como o rosto e o cabelo liso. Em contrapartida, Anna destaca que os indígenas podem se vestir iguais aos não indígenas.

Sendo assim, pode-se afirmar que a leitura dessas obras atualizou algumas concepções desses sujeitos sobre os povos indígenas. As crianças tiveram acesso a um

A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos

material que colocou os personagens indígenas em situações contextualizadas e contemporâneas, questionando os estereótipos tão divulgados no senso comum (Bonin, 2008). O fato de indígenas morarem em cidades, antes desconhecido pelos sujeitos, promoveu a atualização das concepções dessas crianças (Zilberman, 1989).

Outro grupo de respostas, de dez crianças, enfatizou a vida do indígena na floresta, o que configurou a segunda categoria. Nas falas foi possível constatar que alguns sujeitos retomaram aspectos discutidos nas sessões de leitura, ao mesmo tempo em que outros não apresentaram tantos avanços se comparando as respostas anteriores às sessões de leitura. Entretanto, é preciso ponderar que, das cinco obras lidas, quatro fazem referência à natureza e/ou à floresta.

Quadro 2 - O indígena na floresta

CONCEPÇÕES SOBRE O INDÍGENA			
	SUJEITO	ANTES DAS SESSÕES DE LEITURA	DEPOIS DAS SESSÕES DE LEITURA
6	Jonata	Cuidam da natureza e usam penas na cabeça. Caçam e trabalham.	O indígena vive na floresta, ele também caça, pesca e toma banho no rio.
7	Carol	É moreno, não usa muitas roupas. Trabalham.	Eles vivem em uma aldeia. Uma pessoa que tem cabelo liso, tem pinturas no corpo.
8	Deadpool	Eu acho que eles usam roupas de folhas. Eu acho que eles ficam com as roupas diferentes.	Eu vou falar dos povos indígenas. Eles ficam na floresta caçando e trabalhando e ajudando e eles usam roupas de folhas.
9	Beatriz	Não sei.	Vive e mora na aldeia [...]
10	Raquel	Morenos, não usam roupas. Eles trabalham.	Eles cuidam do planeta, eles pescam, eles ficam em volta da fogueira.
11	Rafael	Morenos, não usa roupas. Trabalham.	Eles pescam, caçam, colhem frutas e plantam.
12	Ângelo	Pelados. Caçam uns pássaros.	Eles vivem na floresta e eles pescam e caçam.
13	Larisse	É uma pessoa que é desarrumada e que não tem condições financeiras. Passam o dia trabalhando.	Eles caçam, fazem mandioca, eles pescam.
14	Emanuel	É magrinho, tem cocar, arco e flecha. Caça, brinca, trabalha.	Vivem em uma cabana, eles caçam e protesta e são esquisitos.
15	Free fight	Eles são negros e moram dentro das matas. Caçam.	Ele vive dentro da mata.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Antes das sessões de leitura, as crianças remeteram o indígena à floresta, à caça e pesca, ao uso de cocar, arco e flecha, ao não uso de roupas, entre outros. Se comparar com as respostas após a sessão de leitura, pode-se notar que as crianças trouxeram aspectos que também foram lidos nos livros e discutidos na sala de aula.

Por exemplo, Jonata destacou que os indígenas tomam banho de rio. Larissa, Free Fight, Rafael e Dead Pool disseram que os indígenas moram e trabalham na floresta, lugar onde tiram a própria subsistência por meio da caça e pesca. Esses aspectos trazidos nas falas das crianças foram discutidos nas sessões de leitura a partir da obra *A boca da noite de Wapichana* (2016) em que as crianças puderam ver os personagens tomando banho de rio, os homens da aldeia indo caçar e pescar. É também essa obra que narra que à noite todos ficam em volta da fogueira para ouvir histórias, como dito por Raquel.

Silveira e Bonin (2012) destacam que, em muitas obras, há uma vinculação dos indígenas com a natureza, de modo que é possível notar a relação íntima desses povos com os rios, as florestas, os animais, a lua - que é como se fossem um só. Dessa forma, os povos indígenas defendem a natureza, convivem com ela, dela retiram alimentos e relacionam-se espiritualmente, como pôde ser observado nas sessões de leitura com os livros selecionados.

Carol enfatiza as pinturas que os indígenas fazem no corpo, com foi lido em *A mulher que virou urutau de Jecupé e Kerexu* (2011) e *Meu vô Apolinário de Munduruku* (2005). Essas obras fizeram referência à pintura do corpo tanto nas ilustrações quanto no texto verbal. Beatriz, que, antes das sessões de leitura, não soube responder às perguntas do questionário, após as intervenções, ressalta que os indígenas moram na aldeia, o que pode ser considerado um avanço. Das cinco obras lidas, quatro delas ressaltaram a relação do indígena com a natureza e, também, situaram as personagens no contexto de florestas.

Emanuel, por sua vez, ressalta a luta dos indígenas por seus direitos ao afirmar que eles protestam, informação trazida por meio dos materiais de apoio. Ao apresentar o povo Munduruku durante as sessões com *Meu vô Apolinário* (Munduruku, 2005), as crianças tiveram acesso a fotos de indígenas Munduruku protestando e exigindo o cumprimento de seus direitos. Da mesma forma, ao ler *A mulher que virou urutau* (Jecupé; Kerexu, 2011), também se destacou a luta de indígenas Guarani pelo direito da demarcação de terras por meio de um vídeo que discutia a invasão de garimpeiros em suas terras e a luta desse povo para expulsar o invasor. Entretanto, na mesma fala, Emanuel afirma que os indígenas são

A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos

“esquisitos”, evidenciando estranhamento sobre características físicas e culturais dos indígenas.

A partir da leitura dessas obras, as crianças puderam “vislumbrar o dinamismo das culturas indígenas [...]” (Bonin, 2012, p. 50), além de conhecer como se vive em um contexto tão diferente da realidade delas. Frente a esses exemplos que as crianças destacaram em suas falas, evidencia-se a importância da presença da literatura infantil com temática indígena na sala de aula. Com apoio dessas obras, o leitor tem a possibilidade de começar a repensar estereótipos e ter acesso à visão contemporânea dessas pessoas por meio dos textos verbais e visuais agregando à sua formação a especificidade do texto literário que é a abertura para o outro.

Na terceira categoria, os sujeitos trouxeram alguns aspectos da cultura dos povos indígenas a partir das leituras, conforme posto a seguir.

Quadro 3 - Conceitos de cultura indígena

CONCEPÇÕES SOBRE O INDÍGENA			
	SUJEITO	ANTES DAS SESSÕES DE LEITURA	DEPOIS DAS SESSÕES DE LEITURA
16	Homem de Ferro	Não usa muita roupa, não usam aparelhos eletrônicos, moram em uma casa chamada oca e tem vários deuses. Caçam, pescam, constroem casas.	As pessoas indígenas moram na floresta. Eles pintam o seu corpo, caçam, pescam. Pra eles a natureza é importante porque a natureza tem tudo que eles precisa. As lendas são passadas de pai para filho em geração em geração. Lá nenhum indígena é mais do que ninguém.
17	Isabele	É um ser humano lógico, com o tom de pele morena ou branca e de cabelos pretos com pinturas em seu corpo e com tiara de folhas ou penas. Eu não sei, mas acho que eles caçam, comem, dormem, pescam e outras coisas...	Uma pessoa indígena ela tem várias características como vestimentas, a coroa de penas, as pinturas e a sua cultura de caça, pesca entre outros, também as ervas que usam como remédios, as suas danças, suas histórias, rituais, músicas, etc...
18	Felipe	São pessoas que ficam com tangas. Comem e pescam.	Eles são muito interessantes e a vida deles é muito legal porque são muito ilustrativos, muito criativos e muito desenhistas.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Da mesma forma que as crianças dos grupos anteriores, as três crianças ressaltaram ideias estereotipadas nas respostas antes das sessões de leitura. Para o Homem de Ferro, por exemplo, os indígenas são pessoas que não usam aparelhos eletrônicos, que usam poucas roupas, apresentando práticas diferentes das do mundo urbano. Além disso,

destaca o aspecto da espiritualidade desses povos ao afirmar que eles têm vários deuses. As ideias da caça e pesca estão presentes nas respostas de Felipe, Isabele e Homem de Ferro, assim como de outros sujeitos destacados anteriormente.

Nota-se uma simplificação do indígena, considerando-o diferente, atrasado e distante. Para Queiroz (1995, p.11), “Todos nós enxergamos o mundo através das lentes, dos filtros que nos são fornecidos pela nossa cultura e seus valores religiosos, familiares, etc.”. Essas lentes irão possibilitar que olhemos para o outro sem neutralidade, mas a partir de nossas crenças. Por isso é importante o conhecimento e a problematização dessas concepções a partir de informações situadas em um contexto e informações sem estereótipos por meio de diferentes materiais produzidos, principalmente, por indígenas. Todavia, ao olhar as respostas após a sessão de leitura, é perceptível a referência a alguns conceitos que foram discutidos na leitura dos textos, demonstrando arejamento das concepções.

Na fala de Homem de Ferro, podemos notar um destaque ao conceito de Teia da Vida, quando afirma “lá nenhum indígena é mais do que ninguém”. O conceito foi apresentado em uma das sessões de leitura de *Meu vô Apolinário* (Munduruku, 2005). Na obra, um dos personagens afirma: “Temos de acreditar que somos apenas um fio na grande teia da vida, mas um fio importante, sem o qual a teia desmorona” (Munduruku, 2005, p. 31). Na ideia de Teia da Vida, todos os seres (pessoas, animais, elementos da natureza, como árvores, rios, pedras) foram feitos por um mesmo criador e cada um é um fio dessa teia, o que os tornam iguais. Todos esses seres estão interligados, então, se um fio é rompido, a teia enfraquece. Por esse motivo, todos têm a responsabilidade de manter a teia da vida.

Homem de Ferro também evidencia a relação do indígena com a natureza, encontrada na obra de Munduruku (2005), no conceito de teia da vida, mas também nos ensinamentos do avô sobre ouvir o rio, na concepção de que os animais e as árvores são parentes. Na mesma direção, essa relação pode ser vista em *A boca da noite* (2016), de Cristino Wapichana. Por meio do texto verbal e visual, é possível perceber que a natureza está no cotidiano dos personagens, na subsistência, nas paisagens, nas relações com os animais, na moradia, no banho do rio, nas brincadeiras, nas histórias contadas pelos mais velhos, por isso que a criança afirma que “[...] a natureza tem tudo o que eles precisam”.

Ademais, a criança afirma que as lendas “são passadas de pai para filho, em geração e geração”. Durante a intervenção com *A mulher que virou urutau* (Jekupé, Kerexu, 2011), foi discutido o conceito de lenda que são histórias de tradição oral, perpetuadas por meio da contação de uma pessoa mais velha para outra mais nova. Essa mesma ideia é encontrada no excerto: “Certa vez minha tia me contou uma história muito antiga. Ela disse que tal história havia acontecido mesmo e que sua mãe sempre a contava para os outros moradores da aldeia” (Jecupe; Kerexu, 2011, p.8).

Isabelle, por sua vez, faz referência aos remédios, ao uso de ervas, músicas e rituais indígenas. No livro de Munduruku (2005), é possível encontrar esses aspectos em vários momentos da narrativa. Um exemplo é quando um grupo de crianças se perde na floresta durante a noite e elas se lembram de um ensinamento de que determinadas plantas podem anular o cheiro do corpo. As crianças, então, usam as plantas para se protegerem de animais. Outro exemplo é quando o pajé da aldeia, o avô da personagem principal, receita ervas para fazer remédios e utiliza as plantas para realização de rituais de cura.

As pessoas, eu via sempre se aproximavam dele a fim de falar, pedir conselhos ou para que ele receitasse alguma erva para a cura de doenças. [...] Outras vezes – quando o assunto parecia ser mais sério – ele mesmo operava a cura do paciente. Fazia a pessoa deitar-se ou sentar-se dentro de sua maloca, pegava uns ramos de folhas, incensava-os com seu cigarro de palha, molhava-os em água nova e então os jogava pelo corpo do paciente enquanto recitava uma prece numa língua, pelo menos parecia a mim, estranha (Munduruku, 2005, p. 27).

Nessa situação há o uso de ervas com o intuito de produzir remédios para realização de rituais. Essas práticas são distantes da realidade das crianças, mas, por meio da leitura da obra, foi possível conhecer uma realidade indígena, experimentar coisas que vivenciam apenas por meio da experiência com a literatura, conforme advoga Compagnon (2009).

Felipe, por sua vez, destaca a criatividade dos povos indígenas, fazendo referência às produções que pôde conhecer durante as intervenções. Ao descobrir que o indígena produz livros, ele deixa de vê-los apenas como aqueles que caçam, pescam e usam tangas, mas também consegue enxergá-los como pessoas interessantes e criativas. A partir do acesso às obras de literatura infantil com temática indígena, Felipe pôde vivenciar o processo de emancipação, que é “entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade” (Zilberman, 1989, p. 49). A criança pode atualizar sua concepção experimentando a

mudança de horizontes a partir da leitura, da discussão e da problematização feita em sala de aula.

Esse destaque feito por Felipe deixa claro a importância da autoria indígena e da necessidade de se destacar esse aspecto em sala de aula ao ler obras de literatura indígena com as crianças. Bonin (2009) afirma que a autoria indígena é uma característica política dessas obras, pois os autores se reafirmam como produtores de conhecimento ao mesmo tempo que evidenciam a identidade individual e coletiva.

Coelho (2000, p. 48) defende que a literatura serve “[...] para divertir, dar prazer, emocionar... e, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar [...]”. Ao ler e discutir as obras de LITI, os sujeitos tiveram acesso a conceitos relacionados à história e cultura indígena, possibilitando novos conhecimentos e experiências. As crianças começaram a questionar suas concepções por meio da arte da palavra e das ilustrações, e viver o que dificilmente viveriam sem ser por essas leituras.

Esses resultados reafirmam que ainda há muitos estereótipos sendo divulgados pela sociedade, nesse caso, pela própria instituição escolar. Somente o acesso à informação contextualizada e atualizada poderá possibilitar um novo horizonte: uma escola problematizadora, igualitária e que combate os estereótipos que prejudicam tanto a imagem dos povos indígenas. As respostas dessas dezoito crianças são o reflexo da sociedade que ainda não conhece a dinamicidade e a diversidade das culturas indígenas. A literatura infantil com temática indígena se mostra como um caminho possível para formar leitores que sentem prazer e discutem os fatos narrados no texto ao mesmo tempo em que conhecem uma nova realidade e questionam os próprios conceitos.

6. Considerações finais

Ao ler um texto literário, o leitor aciona seus saberes prévios e, por meio do compartilhamento de concepções sobre o livro lido com outros leitores, pode ter o horizonte de expectativas expandido. O presente artigo, que objetivou investigar as contribuições da literatura infantil com temática indígena para a superação de estereótipos acerca dos povos indígenas, mostrou que, após as intervenções com essas obras, houve arejamento nas concepções dos sujeitos da pesquisa acerca dos povos indígenas. Ao ler a LITI, as crianças puderam se divertir, vivenciar a experiência vicária, conhecer novas realidades e superar estereótipos acerca dos povos indígenas.

A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos

Nas análises foram destacadas as respostas de 18 sujeitos ao questionário aplicado antes das intervenções e ao questionário aplicado após as sessões de leitura com o intuito de comparar as respostas e verificar se houve avanços no horizonte de expectativas das crianças acerca dos povos indígenas. Foi possível notar que algumas apresentaram mudanças significativas na concepção de quem é o indígena e o que ele faz. Outras, à primeira vista, não apresentaram avanços significativos, mas, com um olhar mais cuidadoso, notou-se que todas fizeram referência às discussões realizadas a partir das leituras das obras.

Antes das sessões de leitura, os 18 sujeitos remeteram o indígena apenas à floresta, à atividade de caça e pesca, ao uso de pouca ou nenhuma roupa. Após a leitura e discussão das obras, bem como o acesso a imagens, vídeos e informações sobre povos indígenas do Brasil, as crianças trouxeram algumas concepções que não haviam dito anteriormente. Destaca-se, principalmente, a presença do indígena na cidade e a referência a conceitos discutidos nas intervenções como Teia da Vida, as lendas, a relação do indígena com a natureza, o uso de ervas para produção de remédios, os rituais e as músicas.

A experiência estética ocasionada pela leitura das obras possibilitou aos sujeitos da pesquisa a renovação na percepção, a vivência de outras realidades e o conhecimento das culturas de diferentes povos indígenas retratados nas obras, como o povo Munduruku, Wapichana, Guarani. Além disso, puderam modalizar a ideia de que o indígena mora apenas na floresta, o que reafirma o caráter educativo da literatura, pois, por meio dos livros, as crianças puderam conhecer a realidade dos indígenas e ampliar concepções.

Enfatiza-se que as sessões de leitura não foram planejadas no intuito de que os sujeitos superassem todos os estereótipos. O objetivo era que os alunos comessem a enxergar essas pessoas enquanto seres presentes no cotidiano, como produtoras de conhecimento, além de começarem a questionar as próprias concepções acerca desses povos. Entende-se que os nove encontros foram poucos frente aos anos em contato com ideias estereotipadas não apenas na escola, mas também no restante da sociedade. É preciso respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças além de que, para consolidar novos conceitos, é preciso tempo.

A análise dessas respostas revela a necessidade de investir nessas discussões em sala de aula a partir da leitura de literatura infantil com temática indígena. Nove encontros lendo esses livros demonstraram o início de rompimentos no horizonte de expectativas

das crianças. Acredita-se que, ao investir mais tempo na leitura desses livros, se possa diminuir estereótipos e mudar a visão sobre esses povos. Para isso, é necessário que essas obras sejam conhecidas por docentes e estudantes para que se façam presentes nas salas de aula das instituições escolares do Brasil.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.36-52, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bonin.pdf>. Acesso em: 15 jan. 19.

BONIN, Iara Tatiana. Cenas da vida indígena na literatura que chega às escolas. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 1, p. 97-109, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/191>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 312-324, Jul. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/703>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: arte literária ou pedagógica? *In: Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 57, n. 45, p. 57-67, Maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/307>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar pesquisas. *In: Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAVES, Michael. F.; GRAVES, Bonnie. B. A experiência de leitura com andaimes: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. **Reading**, v. 29, n. 1, p. 29-34, Abr. 1995. (Tradução de Marly Amarilha, para estudo exclusivo do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem/Programa de Pós-graduação em Educação – UFRN).

A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos

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

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JEKUPÉ, Olívio; KEREXU Maria. **A mulher que virou urutau**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Panda Books, 2011.

MARTINS, Andréa Castelaci. **Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira**: representações da temática indígena por Cíça Fittipaldi e Daniel Munduruku. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Callis, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. É índio ou não é índio? In: **Histórias de índio**. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei**: o fenômeno do preconceito. São Paulo: Moderna, 1995. (Qual é o grilo?)

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11761/8390>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TAYLOR, Sean. **Cobra-grande**: histórias da Amazônia. Ilustrações de Fernando Vilela; tradução Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Edições SM, 2008.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Coleção Práticas Docentes).

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: valorizar a diversidade. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

Nota

ⁱ As informações usadas por Munduruku (2019) tiveram como base os dados do censo demográfico realizado em 2010. Optou-se por usá-los uma vez que os dados do censo de 2022 não foram completamente divulgados.

Sobre as autoras

Manoilly Dantas de Oliveira

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN na linha de pesquisa: Educação, comunicação, linguagem e movimento. Membro do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem do Centro de Educação da UFRN. E-mail: manoillydantas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0204-2522>.

Marly Amarilha

Professora Titular colaboradora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1974), atual Universidade Católica Dom Bosco - UCDB; especialização e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982); doutorado pela *University of London* (1990). Coordena o grupo interinstitucional "Ensino e Linguagem"- GPEL. E-mail: marlyamarilha@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0467-6919>.

Recebido em: 26/02/2024

Aceito para publicação em: 15/03/2024