

O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: DO TEXTO LITERÁRIO AO PROJETO GRÁFICO

THE INDIGENOUS CHILDREN'S LITERATURE BOOK: FROM LITERARY TEXT TO THE GRAPHIC DESIGN

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e13830

Manoilly Dantas de Oliveira¹
Andrialex William da Silva²
Simone Leite da Silva Peixoto³

Resumo: Este artigo objetiva analisar os livros de literatura indígena, destinados ao público infantil, considerando a relação entre o texto literário e o projeto gráfico. O estudo respaldou-se metodologicamente na abordagem qualitativa, assumindo características da pesquisa exploratória. O *corpus* da pesquisa foi composto por três livros de literatura infantil indígena. As análises evidenciam que a leitura das obras pode contribuir para que o leitor conheça e valorize os povos indígenas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos. Portanto, compreende-se o livro de literatura infantil indígena como um meio para a formação de sujeitos críticos e reflexivos sobre a diversidade social.

Palavras-chave: literatura infantil indígena; cultura indígena; texto literário; projeto gráfico.

Abstract: This article aims to analyze the books of indigenous literature intended for to the child audience, considering the relationship between the literary text and the graphic design. The study was methodological based in on a qualitative approach, taking on characteristic of exploratory research. The research corpus consisted of three books indigenous children's literature. The analysis shows that reading these books reading can help reader to better understand and value indigenous peoples, contributing to the deconstruction of stereotypes. Therefore, the book indigenous children's literature is understood as a means of forming way for the formation critical and reflective individuals social subjects regarding about social diversity.

Keywords: Indigenous Children's Literature; indigenous culture; literary text; graphic Project.

Introdução

¹ Licenciada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como professora substituta no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN). E-mail: manoillydantas@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0204-2522>.

² Licenciado em Pedagogia, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como Assistente Ministerial (Pedagogo) no MPRN. E-mail: andrialex@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0177-2902>.

³ Licenciada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atua como professora na Comissão Escolar do Québec, Canadá. E-mail: profsimoneleitepeixoto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4171-5761>.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e visa ao desenvolvimento pleno da pessoa, à qualificação para o trabalho e ao preparo para exercer a cidadania (Brasil, 1988). Por isso, a escola é a instituição responsável por compartilhar e ensinar os saberes considerados importantes e básicos, definidos em um currículo, para as pessoas. É sobre ela que está a responsabilidade de formar cidadãos pensantes e críticos, que compreendam historicamente as ações humanas, refletidas no presente, e que assim possam contribuir para a construção de um futuro.

A escola é a grande promotora das concepções produzidas pelo europeu desde a época do chamado “descobrimento do Brasil”. Dentre os vários saberes difundidos por essa instituição, estão os que se referem aos povos indígenas. Como a grande maioria dos documentos e dos escritos que existem foram feitos pelo colonizador, muitas das concepções acerca dos indígenas estão distorcidas, uma vez que os registros foram produzidos a partir da cultura e dos costumes do homem branco. Algumas dessas ideias, tais como: “o indígena vive nu e na selva”, “não existem mais indígenas no Brasil”, “são preguiçosos”, “não gostam de trabalhar e são atrasados”, por exemplo, ainda habitam o imaginário das pessoas.

Esses equívocos foram e ainda são construídos por meio da literatura, dos livros didáticos, filmes, documentos, das pinturas, e pela televisão. A carta de Caminha, considerada a primeira produção sobre os indígenas no Brasil, e a literatura do período romântico brasileiro, utilizadas na escola até hoje, são responsáveis por divulgar ideias equivocadas, pois, muitas vezes, as crianças têm acesso apenas a esses materiais.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), encontra-se no Brasil uma população de 817.963 indígenas (Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010), representando 305 diferentes etnias, além de existirem mais de 274 línguas indígenas registradas. Há povos indígenas em todos os estados brasileiros (Munduruku, 2019). Esses números mostram que esses povos não estão no passado, mas estão vivendo hoje, morando em aldeias, nas cidades, indo às universidades, sem deixar suas crenças e suas culturas.

Essas informações também precisam ser divulgadas pela escola, rompendo com uma formação que envolve impressões equivocadas sobre esse grupo. Como mudar ou amenizar essa situação? Oferecendo aos estudantes materiais diversos. Aqui, defendemos que a literatura infantil indígena pode ser um meio de conhecer esses povos, pois demonstram que são sujeitos de cultura, com ideias e concepções próprias. Essas produções literárias revelam a visão deles, contradizendo e questionando os escritos europeus.

Acreditamos que os livros de literatura indígena, com seus textos e suas imagens, constroem novos sentidos sobre esses povos, uma vez que trazem o indígena como protagonista, além de informações sobre a aldeia, os costumes e os valores. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar os livros de literatura indígena, destinados ao público infantil, considerando a relação entre o texto literário e o projeto gráfico. Por meio da leitura e discussão desses textos literários, os estereótipos acerca dos povos indígenas poderão ser desmistificados. E é por meio do diálogo estabelecido a partir do texto literário com temática indígena que novos aprendizados serão construídos.

O presente artigo está dividido em cinco sessões, após essa introdução. A primeira apresenta a fundamentação teórica sobre as potencialidades da literatura infantil e do projeto gráfico do livro. Na segunda sessão, serão discutidas as características das obras de literatura infantil indígena. Na terceira sessão, traremos a discussão sobre os aspectos metodológicos do texto, assim como a apresentação dos três livros que constituem o *corpus* do estudo. Na quinta seção, será apresentada a análise dos livros, que são: *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara; *Yaguarãboia: a mulher-onça*, de Yaguarê Yamã; e *Coração na aldeia, pés no mundo*, de Auritha Tabajara. Por fim, serão tecidas as últimas ponderações sobre a temática.

1 O livro infantil: texto literário e projeto gráfico

O texto literário permeia a existência da humanidade por diversas eras e, ao longo desse período, passou por inúmeros paradigmas que construíram e redefiniram o que é a literatura (Terra, 2014). Nas idas e vindas da literatura e das transformações sociais da humanidade, no século XVIII, surge uma nova espécie de categoria dessa modalidade da linguagem: a literatura infantil (Amarilha, 2001).

A produção de literatura infantil é uma construção sócio-histórica que se confunde com a concepção de infância e criança da sociedade moderna. De acordo com Zilberman (1994, p. 13), “os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’”. Assim, a autora evidencia que o surgimento da literatura para as crianças está diretamente vinculado ao reconhecimento da infância como uma fase do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a literatura infantil é pensada numa perspectiva pedagógica, a fim de ensinar lições às novas gerações no continente europeu. Apenas no fim do século XIX, os textos literários destinados à infância chegam ao Brasil, ainda nessa mesma perspectiva (Amarilha,

2001). Porém, assim como a sociedade evolui, as definições e as funcionalidades da literatura infantil passaram por transformações.

Nesse sentido, entendemos a literatura como aquela “que se relaciona direta e exclusivamente com a arte da palavra, com a estética e com o imaginário” (Costa, 2007, p. 16), e, no recorte de literatura infantil, podemos dizer que são as obras que “traçam nos textos proposições sugestivas que respeitam a criança na sua capacidade lúdica, poética e criativa para responder com inteligência aos jogos propostos” (Amarilha, 2001, p. 48) pelo literário.

Desta forma, a literatura deve ocupar um novo espaço no âmbito educacional, não mais como um pretexto para aprender um determinado conteúdo curricular, mas como um elemento que forma o ser humano em diversas dimensões: cognitiva, emocional e social.

Amarilha (2001, p. 49) afirma que “a literatura educa – mas essa educação tem um caráter formativo que não se presta ao domínio escolarizado de pontos, deveres e notas. A literatura é educativa em aspectos fundamentais”, que formam o sujeito e transformam sua realidade. Assim, é possível apontar que:

O leitor, em contato com a narrativa ficcional, experimenta, cognitivamente e emocionalmente, inúmeras possibilidades do destino humano, portanto, multiplicar seu conhecimento sobre o mundo e o comportamento das criaturas, experimenta a imersão em linguagem logicamente organizada, criativamente potencializada. É também convidado a exercer sua imaginação para preencher as informações omissas no texto (Amarilha, 2013, p. 38).

Em outras palavras, mesmo ainda criança, ao ter contato com o texto literário, o leitor tem acesso a novas possibilidades de como ver, entender e estar no mundo. Apesar de ser constituída pela ficção e pelo imaginário (Costa, 2007), esta não deixa de representar o real. Nesse sentido a literatura “trata, de forma inventada, do real, sem deixar de estar ligada com ele” (Costa, 2007, p. 43).

Portanto, o texto literário amplia o horizonte do seu leitor, dando-lhe uma nova perspectiva de mundo e reorganizando sua realidade. Tal possibilidade está ligada à característica conotativa do texto literário, ou seja, de “criar significados novos” (Fiorin; Savioli, 1991). A literatura permite que o leitor saia da sua zona de conforto e teste novas possibilidades, conhecendo um pouco mais de si próprio e do contexto ao qual faz parte.

Para além de compreender e interpretar o texto, o leitor também pode se emocionar com ele. Desse modo o texto literário não lida apenas com os aspectos cognitivos do ser humano, mas também com o afetivo e o emocional. Nesse sentido, Terra (2014, p. 26) afirma que a leitura do texto literário “deve ser marcada por uma atitude cognitiva não só de compreensão

do texto, mas também de busca de prazer estético, que é sentido concomitantemente ao momento da própria leitura”.

A literatura envolve e cativa o seu leitor, ao mesmo tempo que possibilita um processo de identificação desse com o ficcional, permitindo uma aproximação entre o texto e aquele que o lê. Nesta relação dialética marcada pela leitura, está o suporte livro e todas as suas características.

O livro se configura como um objeto cultural plural e multiforme, que se manifesta em nossa sociedade das mais variadas formas (Romani, 2011). Nesse contexto podemos afirmar que “o objeto chamado livro tem um corpo, isto é, têm forma, tamanho, cor, tato, cheiro (por que não?) etc., que é como ele se apresenta para nós, aos nossos sentidos” (Moraes, 2008, p. 49). Esses elementos são entendidos por Moraes (2008) como o corpo do livro, aquilo que é composto pela matéria.

O autor continua suas reflexões afirmando que o livro também precisa ser lido. Nesse sentido, “seu conteúdo, o qual chamei de alma, vai ser revelado à medida que percorremos seu texto, vemos suas imagens, passamos suas páginas, adentramos seu interior, sua atmosfera, os caminhos que ele nos propõe imaginar” (Moraes, 2008, p. 49).

O projeto gráfico, união do corpo e da alma do livro, influencia a leitura da obra (Moraes, 2008), assim, as escolhas editoriais direcionam a prática educacional com o objeto cultural, limitando ou ampliando as possibilidades do livro nas instituições de ensino.

De acordo com Camargo (1995), o projeto gráfico abrange o formato do livro, a tipografia, a diagramação, o tipo de encadernação, número de cores, número de páginas, a capa, a ilustração, os paratextos⁴, a relação entre o texto e a imagem, entre outros. Então, o projeto gráfico torna-se importante para a construção do sentido em muitas obras de literatura infantil em que se convoca vários desses elementos para colaborar com a narrativa verbo-visual. “Sendo assim, podemos compreender o projeto gráfico como parte importante da linguagem das obras infantis contemporâneas” (Corrêa; Pinheiro; Souza, 2019, p.73).

No caso das obras de literatura infantil, os *designers* gráficos investem nas cores, a tipografia selecionada constrói sentidos, as capas e as contracapas se tornam uma única imagem, as folhas de rosto e as guardas também participam da narrativa, dentre muitas outras possibilidades. “O resultado é um livro mais completo e mais dinâmico já que na diagramação

⁴ Compreende-se os paratextos como “os componentes textuais e iconográficos que não fazem parte diretamente da narração, como: formato do livro, título, capa e contracapa, página de rosto, dedicatória, apresentação do autor e da obra, ficha catalográfica” (Silva; Souza, 2016, p. 79).

do texto passam a ter importância o que está escrito e como está escrito. A forma auxiliando o conteúdo” (Lins, 2003, p.48). Considerando essa complexidade do livro voltado às crianças, este estudo buscou investigar o projeto gráfico e o texto literário das obras de literatura infantil indígena selecionadas.

2 A produção do livro de literatura indígena

A cultura indígena sempre despertou a curiosidade das pessoas não indígenas. Desde a carta de Caminha até os dias atuais, é possível perceber que, independente do momento histórico, “[...] aspectos da produção cultural, formas de expressão, sistemas de crenças de alguns povos que habitavam ou habitam o Brasil” (Martins, 2013, p. 34) são representados pelo homem branco através da linguagem artística, científica ou do senso comum. Ao retratarem, a partir da própria ótica, o que desconheciam, os escritores construíram estereótipos sobre os indígenas que até hoje estão presentes no imaginário dos brasileiros.

Atualmente, há um movimento para a desconstrução desses estereótipos: os próprios indígenas estão escrevendo livros que contam suas culturas, crenças e visões. Assim, pode-se dizer que a produção literária indígena assume o discurso político de desconstrução e de luta.

Segundo Thiél (2012), a literatura indígena começa a ter visibilidade a partir da década de 1990. Inicia-se nessa época a impressão e a publicação dessa arte no Brasil, o que a torna um fenômeno recente. É válido ressaltar que, já em 1975, Eliane Potiguara escreveu o poema *Identidades Indígenas*. Sobre isso, Graúna (2013, p. 78) afirma que “é possível dizer que o referido poema inaugurou o movimento literário indígena contemporâneo no Brasil e continua sugerindo um grito indígena em meio aos contrapontos da palavra em 1975”.

Desde então, a produção sobre a temática indígena vem aumentando e encontram-se, no Brasil, produções indigenistas (escritas por pessoas não indígenas) e produções indígenas (feitas por indígenas). Dessa forma, essa literatura tem sido um meio para a preservação de tradições e para a luta por visibilidade na sociedade brasileira (Lima, 2012).

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, determinou a inclusão do estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do Brasil, o que ocasionou “uma movimentação de várias editoras e escritores que visam a atender a demanda que essa Lei intensificou” (Martins, 2013, p. 14). Isso possibilitou que a literatura indígena chegasse na escola.

Dentre autores indígenas brasileiros, podem ser citados Daniel Munduruku (povo Munduruku), Eliane Potiguara (povo Potiguara), Graça Graúna (povo Potiguara), Kaka Werá (povo Tapuia), Olívio Jecupé (povo Guarani) e Yaguare Yamã (povo Maraguá). Dentre esses,

Daniel Munduruku é um dos maiores representantes com mais de 50 livros publicados com grandes editoras, tais como Companhia das Letrinhas, Global Editora, Editora Autêntica.

É válido destacar que muitos escritores são incentivados a publicar seus livros com o apoio de instituições governamentais e por meio de concursos. Segundo Lima (2012), algumas dessas produções são publicadas em línguas indígenas com o intuito de produzir literatura para suas próprias escolas e para o seu próprio povo. Há produções bilíngues, com uma língua indígena e a língua portuguesa. E existe também a produção de literatura comercial, isto é, produzida por indígenas, mas o público são pessoas não indígenas.

Martins (2013) e Lima (2012) consideram que há nesses textos um ato político bem definido, com um tom de denúncia social, buscando autonomia e afirmação desses povos, bem como uma exploração da linguagem visual. Essas obras se apresentam como uma possibilidade para esses povos, muitas vezes oprimidos e silenciados, de apresentar uma nova perspectiva sobre as culturas indígenas, evitando um olhar estrangeiro e dando voz aos sujeitos pertencentes a esses povos.

3 Aspectos metodológicos

O estudo é caracterizado como uma investigação qualitativa. Para Stake (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa se baseia “principalmente na percepção e na compreensão humana”, ou seja, ela se dá essencialmente na relação construída entre a compreensão do pesquisador sobre objeto pesquisado a partir de diversos fatores, desde seu lugar social no mundo até seu repertório teórico. Neste artigo, enquanto pesquisa qualitativa, serão feitas algumas reflexões de base teórica e análises dos livros de literatura infantil indígena.

Quanto ao objeto, o estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, que “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento [...], descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Nessa perspectiva, ressaltamos a originalidade do estudo, ao nos determos não apenas na discussão sobre a literatura infantil indígena, mas ao nos debruçarmos sobre o projeto gráfico do livro que aborda a temática indígena, ampliando o nosso olhar para as múltiplas linguagens contidas nesse objeto cultural.

Prodanov e Freitas (2013, p. 51) ainda apontam que comumente pesquisas exploratórias se constituem como bibliográfica quanto aos procedimentos metodológicos. Gil (2002, p. 44) corrobora com essa perspectiva quando afirma que “boa parte dos estudos exploratórios pode

ser definida como pesquisas bibliográficas”. É justamente nesse enquadramento que está este estudo.

A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...], há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p. 44). Nesse sentido, a proposta é investigar três livros infantis de literatura com temática indígena, que compõem nosso *corpus* de pesquisa, traçando reflexões teóricas que aproximem o objeto da prática educacional.

Os livros foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: a) obras de autoria/escrita indígena que representem o indígena em um contexto valorizando suas crenças e culturas; b) ser um texto literário; c) ter um projeto gráfico que colabore para o sentido da obra, ampliando as possibilidades de leitura do livro com suas múltiplas linguagens. A partir desses critérios, foram selecionados os livros *O pássaro encantado*, de Eliane Potiguara e ilustrações de Aline de Abreu, *Yaguarãboia: a mulher onça*, de Yaguarê Yamã e ilustrações de Maurício Negro e *Coração na aldeia, pés no mundo*, de Auritha Tabajara, com xilogravuras de Regina Drozina, que serão apresentados a seguir:

- *O pássaro encantado*

O livro conta que as crianças do povo Potiguara estavam sempre felizes e brincando, mas a morte do avô da aldeia traz tristeza aos corações de todos. A chegada do pássaro encantado muda toda a situação. A obra, publicada em 2014 pela Jujuba Editora, é de autoria de Eliane Potiguara e ilustrações de Aline de Abreu. A seguir, na figura 1, temos a capa da obra:

Figura 1 - Capa do livro *O pássaro encantado*

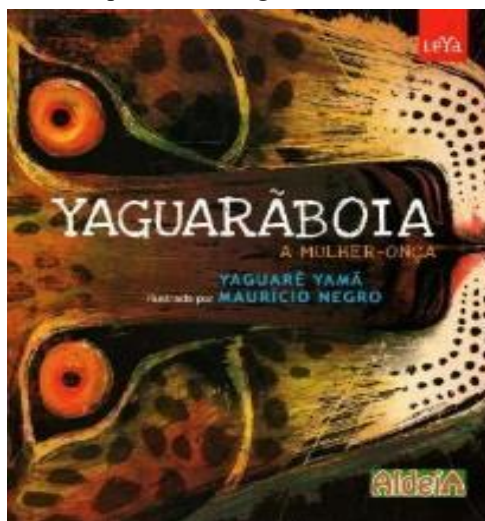


Fonte: arquivo pessoal.

- *Yaguarãboia: a mulher-onça*

Esse livro resgata uma lenda Maraguá sobre uma mulher que, de tanto comer carne de onça, vai se tornando Yaguarãboia, um animal mitológico do povo Maraguá que tem uma cabeça de onça, o corpo de mulher e a cauda de cobra. A lenda é narrada por Yaguarê Yamã e ilustrada por Mauricio Negro, publicada em 2013 pela editora LeYa. Na figura 2, apresenta-se a capa do livro em foco:

Figura 2 - Capa do livro *Yaguarãboia: a mulher-onça*



Fonte: arquivo pessoal.

- *Coração na aldeia, pés no mundo*

O livro conta a história de uma indígena que, desde muito nova, gostava das rimas e tinha o desejo de conhecer a cidade grande. Aos 13 anos, decide sair da aldeia e ir à cidade. Nessa trajetória de idas e vindas, retrata como foram suas vivências neste lugar tão diferente da aldeia. A obra é de autoria de Auritha Tabajara, com xilogravuras de Regina Drozina. Foi publicada em 2018 pela UK'A Editorial. Na figura 3, temos a capa da obra:

Figura 3 - Capa do livro *Coração na aldeia, pés no mundo*



Fonte: arquivo pessoal.

As obras foram analisadas a partir de duas perspectivas: a primeira busca compreender as suas potencialidades enquanto texto literário para a discussão da temática indígena; a segunda direciona-se ao projeto gráfico do livro, apresentando possibilidades de exploração das ilustrações, dos paratextos e da relação texto e imagem.

4 A literatura infantil indígena: caminhos e possibilidades

O livro de literatura infantil indígena possibilita o acesso à cultura de diferentes etnias indígenas. Ao ler essas obras, os alunos poderão conhecer o cotidiano em uma aldeia, crenças e valores, levando-se a questionar e problematizar os próprios conceitos e estereótipos (Thiél, 2012). Dessa forma, a leitura dessas produções bem como a mediação docente podem colaborar para o combate ao preconceito.

Sabe-se que a Lei n.º 11.645 de 2008 não foi suficiente para desfazer concepções e práticas pedagógicas presentes nas escolas durante muito tempo.

[...] professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças e jovens, que continuam a ver os indígenas como aqueles que andam nus ou apenas vestem tangas, possuem colares e cocares, falam línguas estranhas e estão distantes do “grau de civilização” dos não índios (Silva; Costa, 2018, p. 68).

A temática indígena no *corpus* deste estudo pode contribuir para a desconstrução dessas ideias, iniciando uma reflexão sobre a autoria da obra. Ao ler os livros de autoria indígena, o leitor tem acesso a uma ou mais etnias, especifica bem como são suas respectivas línguas e compreende suas práticas culturais. Dessa forma, é importante enfatizar nas discussões em sala

de aula quem é o(a) escritor(a), deixando claro a qual povo ele(a) está vinculado(a) e o que essa vinculação representa.

No intuito de propiciar discussões no ambiente escolar, tirando os alunos de suas zonas de conforto, é possível iniciar questionando sobre o nome do escritor, que pode chamar a atenção tendo em vista que os escritores usam o etnônimo e deixam claro a qual nação vinculam-se. Oliveira (2020, p. 109) defende que “ênfatizar a autoria indígena é de suma importância para reafirmar os povos indígenas enquanto produtores de conhecimentos e para tornar suas produções visíveis”.

O etnônimo marca um lugar simbólico na autoria do livro sobre a origem da obra, uma cultura e uma visão sobre o mundo de um grupo específico de indígenas. A pluralidade de livros de autoria indígena que faça uso dessa marca cultural pode colaborar com um pensamento crítico sobre a diversidade de povos indígenas que há no país e vai na contramão das generalizações que reforçam a imagem única de índio presentes nas discussões sobre o tema.

A autoria indígena, enfatizada nas discussões durante a leitura das obras, possibilita que o leitor não indígena conheça indígenas como produtores de conhecimento e, assim, comece a questionar as próprias concepções, por isso que “a autoria indígena retrata resistência, memória, identidade e valorização cultural” (Oliveira, 2020, p. 109).

Outro aspecto que merece ser destacado é que, nas obras que fazem parte do *corpus* deste artigo, os indígenas são protagonistas e, a partir deles, toda a narrativa se desenvolve. Esses povos saem de um papel secundário e se aproximam do leitor à medida que tomam atitudes que não estereotipam a sua existência, fugindo do rótulo comum do índio que apenas caça, pesca e dorme de rede.

Indo além, as obras apresentam enredos os quais valorizam e enfatizam o brincar por parte das crianças, o desejo de estar perto das pessoas amadas, o sentimento de luto, a desobediência às ordens, a busca por saciar os próprios desejos, entre outros acontecimentos comuns do cotidiano de pessoas indígenas e de não indígenas também. Esse aspecto questiona o lugar comum e simplista de onde o indígena é visto como selvagem que precisa passar pelo processo de catequização e civilização para ser “bom”.

Essas situações vivenciadas pelos personagens dos livros em questão combatem o estereótipo de que os indígenas são passivos, preguiçosos e diminuem a distância entre eles e os leitores não indígenas. No ambiente escolar, é importante, durante o planejamento da leitura, preparar questionamentos que levem os alunos a refletir sobre essa proximidade, possibilitando a identificação dos leitores com os personagens.

4.1 *O pássaro encantado*

O livro *O pássaro encantado* narra a relação dos povos indígenas com a figura poderosa e mágica da avó que traz as histórias vivas dentro de si, evidenciando dois aspectos da cultura indígena que estão intimamente interligados: a memória e a ancestralidade.

A obra apresenta o cotidiano das crianças indígenas, as brincadeiras, as comidas e o contato com a natureza. A partir do canto de um pássaro que “anunciava o florescer de algo novo” (Potiguara, 2014, p. 6), surge a figura da avó que detém o conhecimento da história daquele povo para contar todo o aprendizado e a sabedoria a partir da canção do pássaro.

A narrativa se desenvolve a partir do compartilhamento de memórias da avó com sua sabedoria acerca dos acontecimentos. Por meio de situações vividas por ela, ensina aos mais novos os costumes e os valores de seu povo. Assim, podemos afirmar que a obra destaca a importância da memória para os indígenas uma vez que ela é, dentre outras coisas, uma das formas de ensinar em uma aldeia.

Na contracapa da obra, é anunciada a centralidade dos anciãos como guardiões da memória do povo ao destacar que “os avós são figuras muito importantes para os povos indígenas, trazem os costumes, as memórias e os ensinamentos para a vida” (Potiguara, 2014, n.p.). Ao longo da história, podemos perceber esse papel na figura do Grande avô e da Grande avó como personagens relevantes no contexto apresentado.

A personagem da Grande avó cumpre o papel descrito por Oliveira (2020, p. 82): “o contador é geralmente uma pessoa mais velha que tem como função ensinar aos mais novos”. Nesse mesmo sentido, Martins (2013, p. 121) explica que “há nas narrativas uma valorização da palavra dos mais velhos, tão presente na voz dos contadores indígenas”. Na obra em questão, essa característica é fortemente marcada por meio da personagem apresentada.

É importante enfatizar que a literatura espelha a realidade por meio da ficcionalidade. Para Coelho (2000, p. 48), a literatura infantil também “ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar [...]”, assim, a organização social presente nas obras indígenas, e a centralidade dos mais velhos como detentores das memórias são fundamentais para suas comunidades, são comumente características dos povos indígenas. Desta forma, a literatura com temática indígena apresenta modos de viver em comunidades indígenas para os não indígenas.

Além disso, o livro traz uma grande metáfora da ancestralidade que é caracterizada pelo pássaro encantado. A chegada da ave traz alegria ao povo, pois os faz lembrar que têm raízes e

memória. A figura do pássaro encantado também evidencia a relação que os povos indígenas têm com a natureza, pois tanto animais quanto elementos da natureza são seus parentes-seres (Munduruku, 2006). Sobre esse conceito, Tupinambá (2012) explica:

Para nós, indígenas, a terra é o lugar no mundo com o qual estabelecemos uma relação de intimidade e de diálogo, onde a queda d'água, o rio, a serra, a árvore e a pedra são testemunhas de nosso passado, de nossa memória. A Terra é a nossa mãe, onde repousam nossos antepassados. É nosso chão cultural, habitada por nossas tradições, referência básica de nossos valores essenciais, campo de nossa história (Tupinambá, 2012, p. 13).

Os parentes-seres são testemunhas da memória, dos valores, das tradições, e, no caso do livro analisado, o pássaro vem cumprir essa função. A figura da ave na obra analisada também representa o retorno à cultura do povo indígena retratado. Ao final da história, a avó explica: “Por isso, crianças, vocês não devem se assustar com o canto do pássaro que chega de longe. De tempo em tempo, ele aparece para trazer aprendizado e alegria para vocês. É a ancestralidade do nosso povo, a nossa memória os nossos costumes” (Potiguara, 2013, p. 24).

Fazendo uso da figura de linguagem, a avó propõe o retorno à ancestralidade e à memória como fonte de aprendizados e alegrias. Desta forma, propõe-se, implicitamente, o retorno às origens como instrumento fundamental na manutenção da sociedade ali representada. A obra termina fazendo um aceno à valorização da cultura indígena potiguara e as suas cosmovisões.

No livro *O pássaro encantado*, o texto verbal não destaca um povo indígena específico. Além das palavras “pajé” e “aldeia” que surgem durante a leitura, é apenas por meio das ilustrações que o leitor confirmará a informação de que é uma história indígena.

Sobre a relação entre o texto e a imagem, Linden (2011) destaca três tipos: a) relação de redundância: a imagem repete as informações do texto e vice-versa; b) relação de colaboração: o sentido não está nem no texto, nem na imagem, mas na relação entre eles; c) relação de disjunção: texto e imagens trazem narrações paralelas, podendo entrar em contradição. Assim, texto e imagem constituem uma relação de colaboração.

As imagens descrevem os aspectos físicos das pessoas, descrevem cenários. Na figura 8, por exemplo, é possível perceber que os indígenas não estão sem roupas, como é divulgado pelo senso comum. Outro aspecto que podemos destacar desta ilustração é que encontramos uma casa mais parecida com a da realidade urbana e não uma oca de palha, como prega o senso comum. Infere-se, então, que essa aldeia está situada em um contexto urbanizado. A figura 4 ilustra essa observação:

Figura 4 - Página dupla do livro *O pássaro encantado*



Fonte: arquivo pessoal

Sendo assim, podemos afirmar que a ilustração juntamente com o texto desautomatiza o leitor, quebrando as expectativas desse, fazendo-o avançar no que se refere aos conhecimentos sobre os indígenas, tais como o que vestem, onde moram, com o que brincam. As ilustrações, em colaboração com o texto verbal, abrem espaço para discussões com os seus leitores sobre estereótipos, bem como sobre a presença de indígenas nas cidades.

Em *O pássaro encantado*, apesar de a narrativa não deixar claro que se refere ao povo Potiguara, a partir dos paratextos, a informação pode ser inferida, uma vez que também trata da etnia da própria escritora. As informações sobre esse povo são trazidas por meio de imagens e de um texto que discute onde se localizam, quantos são, as danças e a relação com os avós.

O diálogo entre o texto e o projeto gráfico presente, considerando a literalidade das palavras, as ilustrações e os paratextos, permite a ampliação sobre o que se entende da figura indígena e do repertório cultural do leitor, saindo do senso comum e das discussões simplistas sobre a temática, e apresentando com criatividade elementos culturais do povo indígena retratado.

4.2 *Yaguarãboia: a mulher-onça*

O livro *Yaguarãboia: a mulher-onça* apresenta a lenda Maraguá sobre o surgimento de um animal mitológico chamado Yaguarãboia. Segundo Coelho (2009), a lenda é uma narrativa transmitida a partir da oralidade, que busca explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, geralmente ligados a fenômenos da natureza. Está ligada a um espaço geográfico ou povo e, também, pode transmitir valores, ensinamentos e regras de conduta.

O livro conta história de um casal que passou a morar após o limite aconselhado, desobedecendo aos ensinamentos do *Malyli*, pajé em língua Maraguá. Certo dia a mulher comeu carne de onça, algo que era proibido ao seu povo, e foi dominada por um estranho desejo. A partir daí, a narrativa é desenvolvida para mostrar a maldição à qual ela foi submetida, sendo transformada em um animal.

A lenda é um gênero textual ligado às sociedades indígenas e pode se constituir não apenas como uma forma de diversão, mas também como um meio para ensinar. Coelho (2003, p. 18) afirma que a personagem “[...] sintetiza os anseios de um segmento social ao incorporar em sua conduta ações ou ideias compartilhadas por esse grupo. O objetivo desse personagem, é dar um exemplo de comportamento para que outros indivíduos sigam o mesmo caminho”. Dessa forma, por meio da contação de história, ensinam sobre a necessidade de obedecer às crenças e as tradições de seu povo para um melhor funcionamento e organização da sociedade.

Na leitura dessa obra, as discussões podem iniciar considerando as características da lenda, enfatizando a região ou povo à qual está vinculada, de modo a trazer uma contextualização aos leitores e a importância desse gênero textual para os povos indígenas. Além disso, é plausível o debate em torno da punição da personagem mulher que desobedeceu às ordens dadas pela liderança espiritual daquele povo, considerando os valores implícitos na situação.

A narrativa também retoma as discussões presentes na obra anterior acerca de uma prática cultural dos povos indígenas, como a importância de ouvir os mais velhos e sábios, nesse caso, o pajé. É uma oportunidade de conhecer a organização de uma aldeia, bem como de perceber a figura do pajé como o conhecedor do mundo espiritual. A personagem desobedeceu a uma liderança e desrespeitou uma pessoa mais velha, algo condenável em uma sociedade indígena.

Além de todas essas possíveis discussões proporcionadas pelo texto verbal, a obra também conta com os elementos visuais que poderão ser usados para aprofundar as reflexões e elaborar novas ideias. Isso porque as ilustrações do livro colaboram com o sentido da narrativa à medida que apresenta cenários, expressões e sentimentos dos personagens.

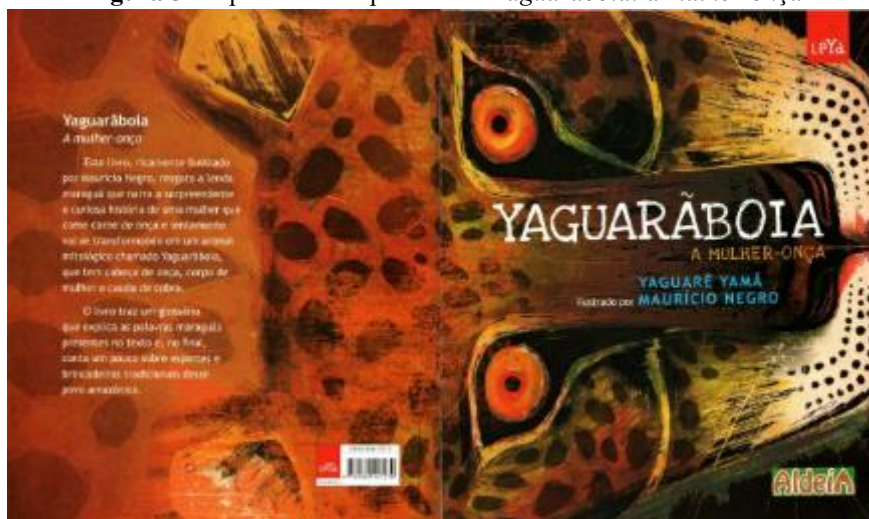
As discussões sobre a obra podem iniciar a partir da própria capa que, geralmente, recebe forte investimento, pois é o primeiro contato que o leitor tem com a obra antes de adquiri-la, uma vez que “a capa é a embalagem na qual se vende a ideia do livro e se estabelecem ‘promessas’ sobre o seu conteúdo, como prévia do deleite que virá adiante” (Necyk, 2007, p. 107). Nos livros infantis, encontram-se capas bem elaboradas com o uso de muitas cores,

vernizes, ilustrações, o título com uma tipografia diferente, por exemplo. A observação sobre os elementos presentes na capa poderá motivar os leitores para a leitura.

Além da capa, os paratextos dessa obra, tais como a guarda, a folha de guarda e a falsa folha de rosto, são usados para ampliar os sentidos, oferecer caminhos de significados para a história e, até mesmo, como forma de iniciar a narrativa por meio de elementos visuais. Silva e Souza (2016, p. 79) consideram que os paratextos são “os componentes textuais e iconográficos que não fazem parte diretamente da narração, como: formato do livro, título, capa e contracapa, página de rosto, dedicatória, apresentação do autor e da obra, ficha catalográfica”. Entretanto, nem sempre há um investimento nessas páginas nos livros, revelando um diferencial desse livro infantil.

No caso de *Yaguarãboia: a mulher-onça*, encontra-se um forte investimento nesses paratextos. A figura 3 refere-se à capa e contracapa do livro. Na capa, figura 5, é possível perceber o rosto de uma onça, mas, quando se abre a contracapa do livro, o leitor vê uma única imagem que forma a cabeça de uma onça.

Figura 5 - capa e contracapa do livro *Yaguarãboia: a mulher-onça*



Fonte: arquivo pessoal.

Com essa capa e contracapa, o docente pode perguntar aos alunos o que eles esperam da história, incentivando-os a realizar previsões com base no título e nas informações visuais. Esse exercício pode ser potencializado com a guarda e a folha de guarda, pois, ao adentrar no livro, o leitor se depara com a seguinte imagem, que pode ser vista na Figura 6.

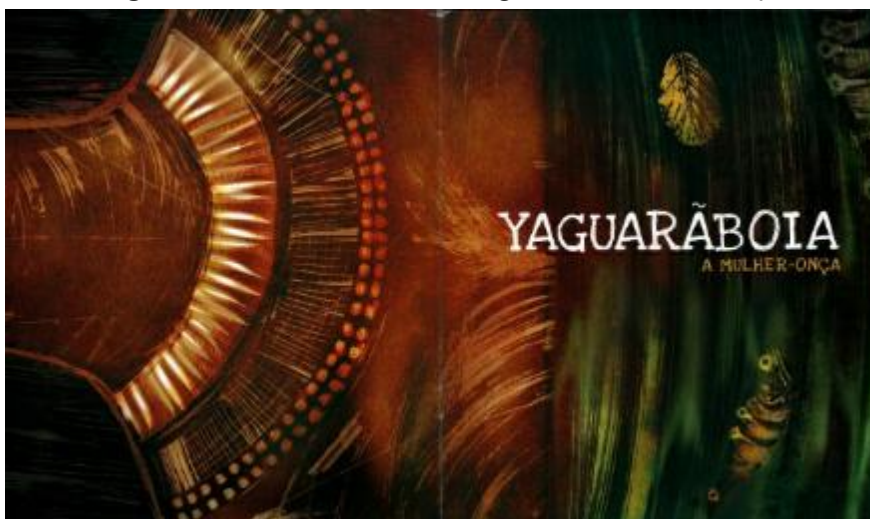
Figura 6 - Guarda e folha de guarda de *Yaguarãboia: a mulher-onça*



Fonte: arquivo pessoal.

É como se o leitor estivesse a ponto de ser engolido pela onça e, ao passar a página, é possível perceber o corpo de uma mulher sem a cabeça, como ilustra a Figura 7, inferindo-se que a cabeça da mulher é aquela representada na capa e na contracapa.

Figura 7 - Falsa folha de rosto de *Yaguarãboia: a mulher-onça*



Fonte: arquivo pessoal.

A combinação das imagens que se formam a partir da capa e contracapa, guarda, folha de guarda e falsa folha de rosto pode ser explorada pelo leitor a fim de contribuir com o levantamento de hipóteses e previsão sobre a história de forma lúdica e visual. Também é uma oportunidade para chamar a atenção do leitor para as ilustrações, exercitando também a atenção nos menores detalhes.

Os investimentos feitos nesses aspectos do projeto gráfico tornam o livro atraente, dialogam com a lenda e incitam a criatividade. Além disso, fazem com que o leitor movimente o livro para lê-lo, pois, no abrir e passar das páginas, ele terá detalhes que o permitam observar e fazer a comparação entre as páginas e a capa.

Cada vez mais os autores (do texto e da ilustração) dos livros de literatura infantil estão investindo na relação entre o texto e a imagem, com o intuito de ambas as linguagens contribuírem para a significação do livro. Essa relação é tão forte que Faria (2004) considera que os livros de literatura infantil têm uma dupla narração. Como as imagens não apenas ornamentam a página, mas também contribuem para a leitura, defende-se que é importante ao ler o livro de literatura infantil que se considere e explore o texto verbal e, também, as imagens.

No caso do livro analisado, foi possível perceber que a relação entre os textos e as imagens são feitas sob colaboração, uma vez que as ilustrações não se limitam a repetir o que o texto verbal está informando, mas trazem informações que contribuem para a leitura da obra.

Em *Yaguarãboia: a mulher onça*, além de mostrar os cenários, as ilustrações mostram as expressões faciais e corporais das personagens, animais que são desconhecidos para os leitores. É apenas nas ilustrações que o leitor consegue acompanhar a transformação gradual da personagem em uma Yaguarãboia, como ilustra a Figura 8.

Figura 8 - Página dupla do livro *Yaguarãboia: a mulher-onça*



Fonte: arquivo pessoal

Na imagem acima, a transformação da mulher em onça começa a ser perceptível nos olhos e no nariz. Era a segunda vez que ela se alimentava de onça e o texto verbal não havia citado que ela estava se transformando em animal. Isso revela o lugar da imagem na construção

da narrativa, estabelecendo uma relação de colaboração, conforme apresentado por Linden (2011). Outro aspecto a se destacar são os detalhes das imagens, sempre fazendo relação entre a mulher e o animal, exigindo do leitor um olhar atento e sensível.

Diante dessas potencialidades ilustrativas da obra, o docente não pode deixar de considerá-las na mediação do livro. Uma opção viável é retomar as ilustrações depois da leitura da obra, levando os leitores a perceberem e comentarem esses detalhes, e fazerem relações com o texto verbal. Fica a cargo do leitor fazer emergir a significação a partir do texto (Linden, 2011) e da imagem, fazendo com que essa mediação contribua e amplie a compreensão da lenda.

O livro *Yaguarãboia: a mulher-onça* não oferece informações sobre um povo ao qual a lenda estaria vinculada, como ocorre em alguns livros indígenas, entretanto traz um glossário de palavras que aparecem na lenda da língua Maraguá. O glossário, portanto, é uma oportunidade de conversar sobre a existência das várias línguas indígenas usadas por tantas nações.

4.3 *Coração na aldeia, pés no mundo*

O livro *Coração na aldeia, pés no mundo* aborda, dentre outros temas, o indígena em contexto urbano. Desde pequena, a personagem principal demonstra curiosidade em conhecer a cidade grande e realiza seu desejo ao deixar a aldeia e ir morar em São Paulo. Mesmo já existindo essa discussão, ainda é novidade para muitos, por isso se defende que é importante a leitura de livros que situem personagens indígenas na cidade para que o conhecimento dos estudantes acerca desses povos se amplie.

Compagnon (2009, p. 26) entende que “[...] a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. Sabendo disso, a leitura de *Coração na aldeia, pés no mundo* pode levar os leitores não apenas a questionar estereótipos e preconceitos, como também possibilita o conhecimento desse mundo indígena.

A narrativa informa que a primeira tentativa da personagem conhecer a cidade se deu aos 13 anos, quando se deslocou para Fortaleza, capital do estado em que nasceu. Após um tempo vivendo lá, decide retornar à sua aldeia e, após quatorze anos, decide partir para a cidade, mas dessa vez foi para uma terra um pouco mais longe de sua aldeia. Ela decide ir para São Paulo. A obra também destaca as dificuldades que encontrou na cidade, tais como a falta de emprego, a depressão, a distância da família, conforme trecho a seguir:

Para aldeia, um ‘pecado’.
E ninguém nem quis saber
o que tinha enfrentado.
Quando chegou em São Paulo,
Caiu numa depressão.
Sozinha e sem dinheiro,
Adoeceu coração.
Não ter notícia das filhas
Tirava-lhe o seu chão.
(Tabajara, 2018, p. 30)

Coração na aldeia, pés no mundo mostra uma realidade que pode ser desconhecida: o indígena que vive em contextos urbanos. E, no caso de muitos leitores, esse fator impressiona, pois “é como se os índios só existissem nas aldeias/reservas ou nos conteúdos de História do Brasil” (Troquez, 2008, p. 47). Além disso, situa a personagem indígena vivendo com situações que acontecem dentro e fora da aldeia como a solidão, a falta de dinheiro e a depressão.

Essa chegada em São Paulo não foi agradável uma vez que a narrativa informa que a personagem ficou depressiva diante da situação em que se encontrava. Foi para a cidade, deixou as filhas, sabia que era errado para a sua aldeia o que ela estava fazendo e, acima de tudo, estava só e sem dinheiro, revelando a humanidade dessas pessoas e a dificuldade material vivida pelos não indígenas.

Na obra em questão, a personagem manifesta o desejo de conhecer a cidade grande desde nova. Entretanto, é possível notar a partir da leitura da obra que, mesmo morando em contexto urbano, Auritha não deixa de ser indígena, ao contrário do que o senso comum prega. Segundo Oliveira (2008), só eram vistos como indígenas os povos que viviam em florestas e distantes do restante da população e essa ideia ainda pode ser vista nos dias de hoje. De fato, existem indígenas assim, mas já se sabe que não são todos.

Essas ideias estereotipadas são crenças coletivas, organizadas como sistemas que se relacionam (Pereira, 2021) e formam a imagem de determinadas pessoas. São crenças que vão se constituindo a partir de experiências indiretas que limitam uma diversidade de pessoas a um lugar específico ou a uma única forma de ser. Como no caso do livro, para o senso comum, a personagem deixa de ser indígena por não estar na floresta.

Para Pereira (2021), como essas crenças estão organizadas em sistemas, não poderão ser transformadas rapidamente. Assim, quando uma crença é mobilizada, outras também são afetadas e, também, participam do processo de mudança (Pereira, 2021). Mas o autor ressalta que “somente com o conhecimento dos estereótipos e preconceitos seremos capazes de enfrentá-los” (Pereira, 2021, s.p.).

Entretanto, é possível perceber que a personagem permanece valorizando e vivendo de acordo com os ensinamentos de seu povo, mesmo morando na cidade.

À luz da ancestralidade,
Honro a minha genitora.
Ouço seus ensinamentos,
Tradições, conhecimentos
De uma grande professora
[...]
Vivo na cidade grande,
Mas não esqueço o que sei.
(Tabajara, 2018, p. 36)

Nos versos acima, vemos a valorização das tradições e dos conhecimentos ensinados na sua aldeia, bem como o destaque à ancestralidade que carrega em sua memória. Essa obra mostra que estar ou não em uma floresta não determina quem é indígena. Estudar e morar na cidade grande não fizeram com que Auritha esquecesse sua origem nem os ensinamentos de sua genitora, ou seja, ela não esqueceu sua identidade indígena. O indígena pode interagir com outros grupos sem perder sua identidade própria (Cunha, 2012), assim como qualquer outro povo.

Outro aspecto que merece destaque é que, além de retratar a moradia na cidade, o livro conta que Auritha encontra outros indígenas em contexto urbano:

Conheci outros parentes,
E muito mais aprendi,
Contando boas histórias
Do lado bom que vivi
(Tabajara, 2018, p. 38).

Esse encontro com os parentes só ressalta a presença indígena na cidade, pois, assim como a personagem da obra, outros saíram de suas aldeias e foram à cidade pelos mais diversos motivos. Diante disso, ressaltamos a importância de ler esses textos literários em sala de aula tendo em vista que mostram como indígenas vivem em cidades e continuam sendo indígenas, conforme defendido por Bonin (2008). Essas obras questionam o senso comum e ampliam o horizonte dos leitores.

Além do acesso à informação por meio da linguagem verbal, a literatura, o livro analisado conta com um projeto gráfico que traz ilustrações em xilogravuras e paratextos que foram elaborados para tornar a leitura mais completa. Muitas vezes, a presença de ilustrações (investimentos plásticos e cores) é usada para causar uma primeira boa impressão do livro e chamar atenção do leitor, pois, “tendo em vista que o design do livro realiza também uma

mediação da leitura, cresce a importância desta como promotora da leitura” (Necyk, 2007, p. 89).

Acreditando nisso, são destacados alguns aspectos do projeto gráfico que podem ser usados na leitura da obra de modo a ampliar os sentidos e a compreensão dos alunos no que se refere ao livro *Coração na aldeia, pés no mundo*.

O primeiro destaque a ser feito é em relação aos paratextos da obra. Encontramos nas orelhas do livro, por exemplo, informações sobre a autora e a xilogravurista, de forma que os leitores podem conhecer um pouco sobre os envolvidos na produção do livro. Um fato que merece ser destacado é que a editora que produziu o livro é especializada em literatura indígena. O professor poderá trazer essa informação aos alunos, destacando a importância dessa editora para a produção literária no país. Há também informações sobre o cordel, gênero do livro em questão, que pode ser lido para obtenção do conhecimento do gênero e, também, sobre a região a qual ele está relacionado.

Depois da leitura, o leitor poderá retornar às xilogravuras, explorando os detalhes que elas trazem bem como tentando identificar o que elas complementam ao texto. Também é uma oportunidade de conhecer esse tipo de arte, podendo aprofundar o conhecimento acerca da xilogravura. Esses e outros aspectos do projeto gráfico da obra poderão oferecer aos estudantes uma leitura de toda a obra.

É preciso um forte investimento na leitura dessas obras para “[...] superar visões exóticas e folclóricas da diversidade cultural [...] legitimar certas culturas em detrimento de outras” (Troquez, 2018, p. 43). Para que essa superação ocorra, é preciso que os alunos tenham acesso a livros com textos e ilustrações sem preconceitos e estereótipos.

Considerações finais

As análises do *corpus* deste estudo evidenciam a relevância do uso do livro de literatura sobre a temática indígena como meio de desconstrução de rótulos e preconceitos. Sendo assim, consideramos que o livro de literatura infantil indígena e o seu projeto gráfico possibilitam o acesso à cultura de diferentes etnias indígenas, pois o diálogo entre o texto e o projeto gráfico presentes nas obras permite uma ampliação do repertório cultural do leitor.

Reafirmamos que a literatura espelha a realidade por meio da ficcionalidade e que a ilustração, juntamente com o texto, desautomatiza o leitor, quebrando as expectativas desse, fazendo-o avançar no que se refere ao conhecimento sobre os indígenas. Deste modo, ao inserir essa literatura na sala de aula e ao apresentar aos alunos histórias escritas sob a perspectiva das

diversas comunidades indígenas, possibilita-se um novo olhar – crítico e reflexivo – seja construído acerca desses povos.

Por meio dessas obras, os leitores conhecerão o cotidiano em uma aldeia, a importância da presença da contação de histórias nas comunidades indígenas usadas para divertir e ensinar, a presença dessas pessoas nos contextos urbanos, dentre outros temas. Assim, pensamentos do senso comum, tais como o indígena vive apenas na floresta ou até mesmo a ideia do índio genérico, serão diretamente questionados e reavaliados.

Compreende-se, assim, que o trabalho com o livro de literatura infantil indígena permite o diálogo entre alunos e professores, apresentando-se como possibilidade para o rompimento de estereótipos acerca da cultura indígena. Além disso, ao ler as obras, os leitores poderão avançar no conhecimento sobre esses povos, pois tanto o texto literário quanto o projeto gráfico do livro podem contribuir para que o leitor conheça, respeite e valorize os povos indígenas do Brasil.

Diante dos resultados apresentados nas análises, reafirma-se a necessidade da presença dos livros de literatura infantil indígena nas escolas como uma possibilidade para o conhecimento, mas também como uma oportunidade de acesso ao repertório literário que possa oportunizar prazer, empatia e identificação com os personagens e com as situações retratadas nas narrativas.

Referências

AMARILHA, Marly. Literatura Infantil e Prática pedagógica. In: AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. 3. ed. Natal: Vozes. 2001. p.45-57.

AMARILHA, Marly. Paisagem sonora: literatura na escola e a formação do ouvido pensante. In: AMARILHA, Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Livraria da Física, 2013. p. 25-43.

BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

CAMARGO, Luís. Ilustração e projeto gráfico. In: CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1995. p. 16-32.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. *As narrativas da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias*. 2009. 223f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –

- Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Maria_carmo.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: arte literária ou pedagógica? In: COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000. p. 46-61.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura pra quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CORREA, Hércules Tolêdo; PINHEIRO, Marta Passos; SOUZA, Renata Junqueira de. A materialidade da literatura infantil contemporânea: projeto gráfico e paratextos. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (Org.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte, MG: Moinhos; Contafios, 2019. p.71-86.
- COSTA, Marta Maria da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- FIORIN, Jose L; SAVIOLI, Francisco Platão. Texto literário e texto não-literário. In: FIORIN, Jose L; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 349-352.
- Fundação Nacional do Índio (Ed.). *Quem são*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAUNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- LIMA, Amanda Machado Alves de. *O livro indígena e suas múltiplas grafias*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-8TUL8Q>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Guto. Texto imagem. In: LINS, Guto. *Livro infantil: projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo: Edições Rosari, 2003. p. 25-51.
- MARTINS, A. C. *Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira: representações da temática indígena por Ciza Fittipaldi e Daniel Munduruku*. 2013. 183f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p.49-59.
- MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio: versão infantil*. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Callis, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. *Parece que foi ontem*. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: Global, 2006.

NECYK, Barbara Jane. *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: ULBRA, 2008. p. 27-39.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de. *As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual*. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31694>. Acesso em: 16 maio 2025.

PEREIRA, Marcos Emanuel. *Estereótipos* [livro eletrônico]. 1. ed. Salvador: Ed. do Autor, 2021.

POTIGUARA, Eliane. *O pássaro encantado*. Ilustrações Aline Abreu. São Paulo: Jujuba, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

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

ROMANI, Elizabeth. *Design do Livro-objeto infantil*. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. A lei nº11.645/2008 e a inserção da temática indígena na educação brasileira. In: SILVA, Giovani José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p.67-99.

SILVA, Kenia Adiana de Aquino Modesto Silva; SOUZA, Renata Junqueira de. Os Significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. *Revista Cerrados*, Brasília, v. 25, p. 76-93, 2016. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/os-significados-dos-paratextos-da-narrativa-e-das-ilustracoes--silva-e-souza--2016.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

STAKE, Robert Earl. *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam*. São Paulo: Penso. 2011.

TERRA, Ernane. O que é literatura. In: TERRA, Ernane. *Leituras do texto literário*. São Paulo: Contexto. 2014. p.13-45.

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

TUPINAMBÁ, Potyra Tê. Somos memórias da terra. In: THYDÊWÁ. *Memória*. Olivença-ilheus: Thydêwá, 2012. p.13-16. Disponível em: <http://www.thydewa.org/livros1/memoria/>. Acesso em: 24 maio 2019.

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.

YAMÃ, Yaguarê. *Yaguarãboia: a mulher-onça*. Ilustrações Maurício Negro. São Paulo: LeYa, 2013.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em 20 de abril de 2022

Aceito em 06 de junho de 2025