



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DANIELE ROSA OLIVEIRA DE AGUIAR

**CONTAR HISTÓRIAS INDÍGENAS E FORMAR LEITORES: UMA LEITURA DE
HISTÓRIAS DE ÍNDIO, DE DANIEL MUNDURUKU, E *APENAS UM CURUMIM*, DE
WERNER ZOTZ**

Rio de Janeiro

2022

Daniele Rosa Oliveira de Aguiar

CONTAR HISTÓRIAS INDÍGENAS E FORMAR LEITORES: UMA LEITURA DE
HISTÓRIAS DE ÍNDIO, DE DANIEL MUNDURUKU, E *APENAS UM CURUMIM*, DE
WERNER ZOTZ

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/ Literaturas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

A282c Aguiar, Daniele Rosa Oliveira de
Contar histórias indígenas e formar leitores: uma
leitura de "Histórias de índio", de Daniel Munduruku
e "Apenas um curumim", de Werner Zotz / Daniele
Rosa Oliveira de Aguiar. -- Rio de Janeiro, 2022.
57 f.

Orientador: Marcos Vinicius Scheffel.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Licenciado em Letras: Português -
Literaturas, 2022.

1. Literatura infantil. 2. Temática indígena. 3.
Formação leitora. I. Scheffel, Marcos Vinicius,
orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniele Rosa Oliveira de Aguiar

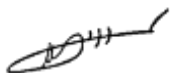
CONTAR HISTÓRIAS INDÍGENAS E FORMAR LEITORES: UMA LEITURA DE
HISTÓRIAS DE ÍNDIO, DE DANIEL MUNDURUKU, E *APENAS UM CURUMIM*, DE
WERNER ZOTZ

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras na habilitação Português/
Literaturas.

Aprovada em: 14/07/2022

Nota final: 10,0

Banca examinadora:



Prof. Dr. Marcos Vinícius Scheffel – UFRJ
(orientador)

10 (dez)

Nota



Andréa de Motta Monteiro – IFRJ
(leitora crítica)

10 (dez)

Nota

À minha querida avó Sinesia Maria,
a maior contadora de histórias que eu já conheci.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que eu conheço e não mereço, por andar comigo nesta vida até o fim. Por ser minha torre segura, refúgio, fortaleza, auxílio sempre presente na adversidade.

Aos meus pais, Ruth e Eduardo que, com carinho e zelo, sempre me ensinaram tudo aquilo que realmente importa. Agradeço pelas orações, pela paciência, por compreenderem a minha ausência em muitos momentos, por me incentivarem, dando o suporte nas horas em que mais precisei.

À minha irmã, Gabriele, por sempre ser uma boa ouvinte e fiel amiga, por ser a pessoa que, sem pensar duas vezes, doa o seu tempo para me ouvir, fazendo o papel de espectadora de muitos trabalhos que desenvolvi ao longo da graduação.

Ao meu companheiro e noivo, Daniel, que de forma especial me ajudou incontáveis vezes a ter força e coragem para seguir em frente. Obrigada por ser meu braço direito e por acreditar em mim independente das circunstâncias. Sou grata por tê-lo presente em minha vida.

À Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela oportunidade de realizar este curso com professores que fizeram a diferença na minha formação, em especial o meu orientador, prof. Marcos Scheffel, a quem admiro e respeito. Obrigada por todo conhecimento que me ofereceu, por me orientar desde as aulas de *Didática e Prática de Ensino*, ensinando a teoria, mas também exercendo a prática docente com comprometimento, dedicação e competência.

E, agradeço à prof. Andréa de Motta pelo interesse em participar desta banca, por ser uma professora ímpar no IFRJ, que de maneira generosa compartilhou seu saber e me acolheu como estagiária.

RESUMO

AGUIAR, Daniele Rosa Oliveira. **Contar histórias indígenas e formar leitores**: uma leitura de *Histórias de Índio*, de Daniel Munduruku, e *Apenas um Curumim*, de Werner Zotz. Rio de Janeiro, 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras na habilitação Português/ Literaturas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta monografia discute a importância da literatura infantil de temática indígena na formação do leitor crítico. Primeiramente, a pesquisa busca apresentar a história da literatura infantil, abordando o surgimento desse gênero literário no ocidente e, posteriormente, no Brasil. Nesse itinerário, há um enfoque a respeito da representação indígena nos livros infantis, a fim de compreender as diferentes visões que os definiam com estigmas e estereótipos até o momento de mudança de paradigmas quando as próprias vozes indígenas têm a oportunidade de compartilhar sua cultura com o universo literário. Em um segundo momento, a pesquisa discorre a respeito da tríade literatura, escola e temática étnico-racial, abordando questões relacionadas aos desafios do ensino de literatura, a fim de pensar na tarefa de formar leitores críticos em um contexto de diversidade. Posteriormente, esta pesquisa pretende analisar as obras *Histórias de Índio*, de Daniel Munduruku, e *Apenas um curumim*, de Werner Zotz, destacando as contribuições literárias, culturais e estéticas na produção desses escritores. Metodologicamente pretende-se realizar uma pesquisa de levantamento bibliográfico, utilizando como material de análise os textos desenvolvidos por estudiosos que também se dedicaram à discussão do tema.

Palavras-chave: Literatura infantil. Temática indígena. Formação leitora.

RESUMEN

AGUIAR, Daniele Rosa Oliveira. **Contar histórias indígenas e formar leitores**: uma leitura de *Histórias de Índio*, de Daniel Munduruku, e *Apenas um Curumim*, de Werner Zotz. Rio de Janeiro, 2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras na habilitação Português/ Literaturas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Esta monografia discute la importancia de la literatura infantil de la temática indígena la formación de um lector crítico. Primeiramente, la búsqueda nos presenta la historia de la literatura infantil, abordando el surgimiento de este género literario en el occidente y, posteriormente, en Brasil. En este itinerário, hay un enfoque al respecto de la representación indígena en los libros infantiles, a fin de comprender las diferentes visiones que los definian con estigmas y esteriotipos hasta el momento del cambio de paradigmas cuando las propias voces indígenas tienen la oportunidad de compartir su cultura con el universo literario. En un segundo momento, la búsqueda transcurre al respecto de la tríade literatura, escuela y temática étnico-racial, abordando cuestiones relacionadas a los desafíos de enseñanza de la literatura, con el fin de pensar en la tarea de formar un lector crítico en un contexto de diversidad. Posteriormente, esta búsqueda pretende analizar las obras *Histórias de índio*, de Daniel Munduruku, y *Apenas um curumim*, de Werner Zotz, destacando las contribuciones literarias, culturales y estéticas en la producción de estos escritores. Metodologicamente se pretende realizar una búsqueda de levantamiento bibliográfico, utilizando como material de análisis los textos desenvueltos por estudiosos que también se dedicaron a la discusión del tema.

Palabras clave: Literatura infantil. Temática indígena. Formación lectora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – A cigarra e a formiga.....	15
Ilustração 2 – Chapeuzinho Vermelho e o lobo.....	15
Ilustração 3 – A ilha do Tesouro.....	16
Ilustração 4 – O patinho feio.....	16
Ilustração 5 – Livro <i>Aventuras pasmosas do Barão de Munkausen</i>	18
Ilustração 6 – <i>O Tico Tico</i> (1905): primeira revista voltada para o público infantojuvenil.....	19
Ilustração 7 – A menina do narizinho arrebitado.....	20
Ilustração 8 – Capa do livro <i>Aventuras de Hans Staden</i>	21
Ilustração 9 – Capa do livro <i>O coco que guardava a noite</i>	24
Ilustração 10 – Capa do livro <i>O passado encantado</i>	24
Ilustração 11 – Índia <i>Iracema</i>	31
Ilustração 12 – Daniel Munduruku.....	36
Ilustração 13 – Werner Zotz.....	38
Ilustração 14 – Capa do livro <i>Histórias de índio</i>	39
Ilustração 15 – Kaxi e seus pais.....	40
Ilustração 16 – Karu Bempô e Kaxi na cerimônia de batismo.....	40
Ilustração 17 – Kaxi na floresta.....	41
Ilustração 18 – Kaxi.....	41
Ilustração 19 – Páginas 54 e 55.....	42
Ilustração 20 – Página 49, desenho de Dimas Warú.....	43
Ilustração 21 – Página 50, desenho de Eliane Datiê.....	43
Ilustração 22 – Capa do livro <i>Apenas um curumim</i>	45
Ilustração 23 – O rio amarelo.....	47
Ilustração 24 – Tamãí e Jari na canoa.....	47
Ilustração 25 – Redução da biodiversidade.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A CRIANÇA E O LIVRO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	13
1.1 Era uma vez um tempo de anonimato.....	13
1.2 O surgimento da literatura infantil.....	14
1.3 A literatura infantil no Brasil.....	17
1.3.1 Literatura infantil brasileira: um percurso rastreando a representação indígena.....	17
2 A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS E JOVENS COM A LITERATURA DE TEMÁTICA INDÍGENA.....	26
2.1 Escola e literatura.....	26
2.3 Escola e temática indígena.....	30
3 DOIS OLHARES PARA A TEMÁTICA INDÍGENA.....	36
3.1 Sobre Daniel Munduruku.....	36
3.2 Sobre Werner Zotz.....	37
3.3 O olhar indígena: Histórias de índio.....	39
3.3.1 A construção do livro.....	43
3.4 O olhar indigenista: Apenas um curumim.....	45
3.4.1 A construção do livro.....	48
3.5 Diálogos entre as duas obras.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXOS.....	56

INTRODUÇÃO

Poderia dizer que dois aspectos deram origem ao tema desta monografia. Em primeiro lugar, na minha aula de regência intitulada *Romantismo no Brasil: Histórias de índio para quê?*, realizada em 2019 no IFRJ, tive a oportunidade de trabalhar a questão indígena na escola junto a alunos do 2º ano do ensino médio, em Nilópolis. Na posição de estagiária, sendo orientada pela professora Andréa de Motta Monteiro, que me ofereceu bons exemplos de ensino através das suas práticas, pude compreender o quanto ainda existem estereótipos que permeiam no imaginário dos estudantes a respeito dos indígenas, evidenciados por comentários equivocados que, inclusive, já se tornaram naturalizados na sociedade brasileira. Geralmente, os nativos são vistos como povos “selvagens”, “atrasados”, “não civilizados” e “preguiçosos”, dentre outras afirmações do senso comum.

Nesse sentido, como a escola pode ajudar na mudança de olhar dos alunos em relação aos povos indígenas? A cada ano as classes se enchem de novos estudantes, tendo a oportunidade de oferecer a eles a ocasião de questionar essas percepções, que, embora consolidadas historicamente, não deixam de ser falsas e equivocadas. A escola como espaço que representa uma parcela da sociedade, nela também se evidencia as diferenças relativas a etnia, raça, cultura, classe social, religião, entre outras. Cabe a ela reconhecer essa heterogeneidade, desenvolvendo práticas educativas que respeitem os valores culturais, sociais e humanos, pois acreditamos que esse pode ser um caminho possível a favor da luta contra a discriminação a que certos grupos minoritários enfrentam.

O segundo aspecto que motivou a pesquisa surgiu quando cursei a disciplina de *Didática e Prática de Ensino de Português e Literatura*, na UFRJ, ministrada pelo professor Marcos Vinícius Scheffel. A bibliografia indicada pelo docente, propiciou-me estudar sobre os livros infantis e apresentar um roteiro de leitura do livro *Histórias de índio*, uma obra de ficção sob o ponto de vista do escritor indígena Daniel Munduruku. Diante dessa experiência, pude notar a literatura como uma aliada para promover um ensino intercultural e dedicado à formação humana e leitora dos indivíduos, pois há obras literárias inspiradoras, fontes de cultura, prazer e conhecimento, narradas por escritores de diferentes culturas, que assumem a narrativa, compoñham personagens e divulgam suas próprias histórias, costumes e tradições.

Diante desses contextos é que a proposta do presente trabalho se torna relevante. Como fruto de uma experiência crítica construída nesses dois espaços – no chão da escola e da

universidade –, esta monografia pretende discutir a importância da literatura de temática indígena no processo de formação do leitor crítico. Partindo desse objetivo principal, esta pesquisa terá os seguintes objetivos específicos: inicialmente, resgatar a história da literatura infantil no ocidente e no Brasil, identificando alguns contextos de representação da temática indígena nesse gênero; em seguida, compreender alguns desafios ao trabalhar com o texto literário em sala de aula, especialmente os de temas étnico-raciais, bem como refletir sobre sua relevância na formação leitora crítica de crianças e jovens; além de apresentar e analisar dois livros infantis de temática indígena, um de um escritor catarinense e outro de um indígena, Werner Zotz e Daniel Munduruku, respectivamente. Para desenvolver essa pesquisa, optamos pela metodologia de revisão bibliográfica que reúne reflexões de estudiosos que também se atentaram ao estudo do tema, tanto do ponto de vista histórico como do social.

No primeiro capítulo, nos apoiamos em autores como Philippe Ariès (1986), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), Nelly Novaes Coelho (2010), entre outros, para percorrer um breve percurso histórico sobre o conceito social da criança, abordando a questão da invenção da infância na civilização ocidental e o surgimento dos livros destinados a essa faixa etária. Na história da literatura infantil brasileira, seguimos o mesmo itinerário, porém, procuramos rastrear as representações indígenas nos livros para crianças. Nessa trajetória, amparamos em determinados contextos histórico-culturais para compreender essas produções literárias, que caminham da inferiorização do indígena até representações mais atuais, que valorizam a cultura nativa.

Já no segundo capítulo, discutimos sobre a relevância do texto literário em sala de aula como fonte indispensável na formação leitora, humana e crítico-cidadã de crianças e jovens. Tratamos, também, dos atuais desafios da escola brasileira no ensino de literatura, que, quando mal ministrado, perde seu potencial transformador e humanizador. Em relação às questões étnico-raciais, procuramos demonstrar o papel da escola e dos professores nesse contexto de diversidade, já que acreditamos na efetivação de práticas educativas que rompem com estereótipos e que colaboram para o reconhecimento da cultura indígena. Ao longo de todo o capítulo, fundamentamos as discussões com os documentos oficiais de ensino e em estudiosos como Antonio Candido (2011), Regina Zilberman (2003), José Ribamar Freire (2002), Suetônio de Farias Matias (2015), Teresa Colomer (2007) e Vera Maria Candau e Antonio Flavio Moreira (2008).

O terceiro capítulo abre espaço para apresentarmos duas obras de literatura infantil de temática indígena, são elas: *Histórias de Índio* e *Apenas um Curumim*. A primeira obra é de autoria de Daniel Munduruku, a segunda a de Werner Zotz. Um escritor traz a perspectiva indígena e o outro a indigenista, mas, ambos rompem com estereótipos e dão voz a cultura dos povos nativos. Dessa forma, analisamos as duas produções e destacamos a qualidade delas, pois as temáticas abordadas permitem aos leitores transitarem por outra cultura, tendo oportunidades de construir aprendizagens significativas através do desenvolvimento da competência leitora, preparando-os para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas e propiciar um pensamento crítico sobre o mundo e a si mesmo.

1 A CRIANÇA E O LIVRO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Gosto muito de contar histórias. Histórias moram dentro da gente [...]. Elas ficam quietinhas num canto. Parecem um pouco com areia no fundo do rio [...]. Tem estórias que a gente inventa e cria na cabeça, fruto da imaginação ou da inspiração [...]. Podem ser estórias engraçadas, românticas ou tristes. E tem histórias – estas, sim, escritas com H – que aconteceram de verdade [...]. Acontecimentos que fizeram a gente saber sobre nós mesmos, ou fatos que fizeram a gente rir, ou chorar; ou só pensar.

Daniel Munduruku

Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória (2005)

1.1 Era uma vez um tempo de anonimato

Os livros destinados para o público infantil e juvenil têm recebido atenção nas últimas décadas. A crescente publicação de obras deste segmento pela indústria editorial, a presença da leitura literária na escola, as aquisições governamentais via programa de leitura, a literatura infantil como importante objeto de estudo em pesquisas, seminários e congressos nas universidades são exemplos que permitem constatar isso. Nas páginas dos livros, os escritores desse gênero têm expressado novas formas de pensamento, abrindo espaço para representar culturas diferentes, promovendo, dessa forma, experiências nas quais as crianças possam apreciar outros pontos de vista e adentrar em lugares, tempos e mundos diferentes.

No entanto, antes de pensarmos nas narrativas infantis contemporâneas e os seus desdobramentos, é oportuno lançarmos um olhar histórico-cultural sobre a própria noção do conceito social de infância, pois essa fase da vida, tal como a entendemos hoje, assumiu diferentes significados no mundo social. Nesse momento, então, convém realizar um breve itinerário pela história ocidental nos últimos dois séculos para uma compreensão mais consistente não somente da infância, mas também da literatura infantil e juvenil, pois, conforme Colomer (2003), os livros endereçados para essa faixa etária, como um fenômeno cultural de certo valor, é uma realidade relativamente recente.

Nessa linha de interesse, recorremos ao historiador francês Philippe Ariès, em *História social da criança e da família* (1986). O autor produziu um estudo fértil para possibilitar aos estudiosos de hoje a compreensão da noção de infância e de família do passado medieval.

Através das suas descrições é possível notar que a visibilidade social da criança era um fenómeno ausente até o século XVI. Ariès (1986) esclarece que o período da infância era curto, pois o hábito da precocidade imperava na sociedade. Assim que a criança conseguisse a independência física, iniciava-se a sua missão de atuar no mundo adulto, participando das extensas atividades laboriosas. Ela permanecia brevemente com sua família de origem, assim, limitava-se criar laços afetivos entre seus membros.

A criança adquiria a aprendizagem necessária pelo convívio com outros adultos, realizando tarefas diárias sem nenhuma distinção quanto à idade. De acordo com este mesmo estudioso, as comunicações e as transmissões de valores se diluem em um meio social “muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens” (ARIÈS, 1986, p. 11). Outro espaço reflexo de tal contexto é a escola, Ariès comenta que:

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, "jovens ou velhos" [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados [...]. (ARIÈS, 1986, p. 187)

A mudança de mentalidade sobre a infância deu-se a partir do século XVIII quando ocorre mudanças na estrutura social devido ao declínio do feudalismo e à ascensão da burguesia. Consequentemente, para difundir valores e solidificar poder político, a nova ordem incentiva duas grandes instituições neste processo: a família e a escola.

A infância, então, ganha valorização devido a uma nova noção de modelo familiar burguês: um modo de vida mais doméstico, privado e pautado na afetividade entre pais e filhos. Com a presença deste novo olhar para a criança, ocorre o surgimento de instituições que auxiliem na sua formação, pois era necessário um lugar adequado para separá-la da sociedade dos adultos. Nesse sentido, as escolas surgem para cumprir esse propósito.

A escola assume o papel de preparar os estudantes para a vida adulta, assim como difundir os ideais e normas que estavam em concordância com os interesses da nova classe dominante. Zilberman (2003) salienta ainda que a classe burguesa foi a responsável por patrocinar a expansão do sistema escolar nos séculos XVIII e XIX.

1.2 O surgimento da literatura infantil

Podemos compreender que o conceito de infância foi determinado historicamente. A partir do século XVIII o projeto burguês interfere na estrutura familiar e o quadro degradante da infância é convertido em valorização de uma faixa etária diferenciada. A escola, que estava permeada de valores normativos burgueses, acolhe crianças e jovens, moldando-os para atender as exigências sociais.

Nesta época, os livros infantis surgem amparados no comprometimento de corresponder os interesses da norma vigente. Com efeito, a literatura infantil carece de aspectos artísticos e estéticos, e cumpre objetivos pedagógicos e morais, pois transmite um “ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses dos jovens” (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007), a presença do universo da fantasia orientada ao público infantil veio com Charles Perrault que, em 1697, publica *Os contos da Mamãe Gansa*, e Jean La Fontaine, com a famosa coletânea *Fábulas de La Fontaine*, em 1668. Embora a literatura de tradição oral não fosse destinada para criança na sua origem, ela passou a compor o quadro da literatura infantil no século XVIII, pois a fantasia, nesse momento, apresentava um sentido compensatório: ela oferece “subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança”, e ao mesmo tempo se compromete com o interesse dos adultos (ZILBERMAN, 2003, p. 49).

Figura 1 – A cigarra e a formiga



Fonte: Ilustração de Calvet-Rogniat

Figura 2 – Chapeuzinho Vermelho e o lobo



Fonte: Ilustração de Gustave Doré

Também fizeram sucesso entre as crianças as adaptações de aventuras, como *As aventuras de Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift. Também o escocês Robert Louis Stevenson, em *A ilha do tesouro* (1882),

explora o romance de aventura narrado sob o ponto de vista do jovem Jim Hawkins que se desbrava na procura do tesouro do capitão Billy Bones.

Figura 3 – A ilha do Tesouro



Fonte: Ilustração de Jean-Marie Woehrel

No século XIX, os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm Grimm, editam e publicam o livro *Contos maravilhosos infantis e domésticos*, coleção de contos de fadas que obteve popularidade e marcou a história da literatura ocidental. Outro autor que também exerceu grande influência no campo das histórias de Literatura Infantil foi Hans Christian Andersen. Dentre as obras mais conhecidas, estão: *O Patinho Feio*; *Soldadinho de Chumbo*; *A Roupas Nova do Imperador* e *A Rainha de Neve*.

Figura 4 – O patinho feio



Fonte: Ilustração por Rogério Borges

É importante destacar essas histórias atraem a atenção da criança, porque os espaços narrativos contêm doses de elementos “irreais” e reais. Anões, monstros, sábios, bruxas, piratas e fadas ocupam o mesmo lugar na história com elementos vinculados à realidade, como

crianças, mulheres, homens e jovens. Através da vivência dos personagens, o leitor infantil pode apreciar outra forma de ver e compreender a realidade. Nesta linha se afirma, então, que são esses autores e histórias que concedem à Literatura Infantil “parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2010, p. 21), garantindo a continuidade e a consistência do gênero na Europa e, que, posteriormente, entram para a História literária universal.

1.3 A literatura infantil no Brasil

Embora o interesse desta monografia recaia sobre as obras de literatura infantil de temática indígena¹, é importante percorrer um breve estudo sobre a chegada dos livros para crianças e jovens, no Brasil, com o objetivo de observar as evoluções deste tema até que se chegue à literatura infantil contemporânea. Nesta trajetória não cabe abarcar todas as mudanças do conceito social de infância ao longo dos tempos e nem de todos os fatos históricos, políticos e culturais. Por sua vez, a preocupação aqui proposta corresponde analisar determinados momentos da produção literária brasileira endereçada a um leitor criança, buscando privilegiar e rastrear, no interior desse contexto, livros infantis que contenham as representações indígenas. Para lidar com este itinerário, tomaremos por base Lajolo e Zilberman (2007) e Coelho (2010).

1.3.1 Literatura infantil brasileira: um percurso rastreando a representação indígena

Enquanto na Europa as crianças são alvos de atenção, somando-se ao surgimento de escolas e de uma sólida produção de livros endereçados às crianças, a literatura infantil brasileira surge quase no século XX. Antes disto, no século XIX, somente algumas obras são publicadas para crianças, constituindo-se de traduções e adaptações portuguesas.

Em 1808, com a presença da corte portuguesa no Brasil, a cultura, a literatura e a educação são alvos escolhidos por D. João VI para o projeto de modernização do país. Um dos investimentos do governo português foi a implantação da primeira oficina tipográfica, a

¹ Consideramos relevante o esclarecimento da palavra “indígena”, visto que será utilizada com frequência no decorrer desse trabalho. Segundo o escritor Daniel Munduruku (2016), a adoção do termo “indígena” ou “povos originários”, que significa “nativo” ou “natural do lugar em que se habita, aquele que está ali antes dos outros”, é a forma mais adequada para se referir às pessoas que pertencem a um povo ancestral. Cabe mencionar que o termo “índio”, ainda em uso no Brasil, tem sido questionado por estudiosos, pois ele carrega uma conotação pejorativa, sendo associado à preguiça e atraso e, além disso, o termo expressa uma ideia genérica, pois agrega todas as culturas indígenas, não reconhecendo a sua diversidade.

Impressão Régia, que favoreceu a atividade editorial no Brasil. Nela foi editado o primeiro jornal institucional, o *Gazeta do Rio de Janeiro*.

Zilberman e Lajolo (2007), mencionam que as primeiras traduções foram as *Aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1818, *Leitura para menino*, de autoria de José Saturnino da Costa Pereira. Esta última era uma coleção de histórias que traziam ensinamentos morais para as crianças e, além disso, a obra continha conteúdo das áreas da geografia, cronologia e história de Portugal. No entanto, essas primeiras publicações eram esporádicas e não representavam um quadro suficiente para compor uma produção literária sólida para o público infantil.

Figura 5 – Livro *Aventuras pasmosas do Barão de Munkausen*



Fonte: De Eduardo e Henrique Larmmert (1847)

A história da literatura infantil brasileira começou a se desenvolver na passagem do século XIX para o XX, no contexto da Primeira República. Para o novo regime político, a modernização social do país aconteceria por meio da educação. Trata-se, neste momento, de criar uma literatura ancorada com valores civis e republicanos, pondo em prática a formação de cidadãos. Assim, as crianças são vistas como o futuro da nação e, os livros infantis e os escolares passam a atender a demanda desse novo status de infância.

Como exemplo podemos citar a famosa revista *O Tico Tico*², um produto consumido pelo público infantil no início do século XX e que, em certa medida, cumpria a função de

² Esse periódico dirigido às crianças atuou como portador dos ideais cívicos e morais devido ao novo significado social atribuído à infância no século XX: o futuro da nação. Cf. a esse respeito HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na primeira*

divulgar o projeto educativo republicano. É comum temas que estimulem a caridade, o amor à pátria, a disciplina, o respeito, a religiosidade, a obediência, o trabalho e a família, pois refletem a preocupação moralista da época.

Figura 6 – *O Tico Tico* (1905): primeira revista voltada para o público infantojuvenil



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil.

A figura indígena, na literatura brasileira para crianças, emerge amparada no intuito pedagógico e moral desta época. Em 1904, por exemplo, Olavo Bilac e Coelho Neto editam o livro *Contos Pátrios*, dentre as 23 histórias podemos citar *O bandeirante* e *A civilização*, que fazem referência ao universo indígena em determinados trechos. O primeiro conto trata sobre o período de exploração geográfica nos sertões de Minas e os constantes embates contra os índios, e o segundo trata sobre o processo de civilização, dominação e imposição cultural do homem branco aos povos ameríndios. Ambos os contos privilegiam a perspectiva do dominador, que descreve o índio de modo desumanizado, como se observa a seguir:

As florestas estavam cheias de feras: porém, maior ainda do que a delas, era a ferocidade dos índios brutos. Além disso, nas margens dos rios, reinavam febres assassinas. [...] E tudo, — feras, selvagens e febres, — tudo conspirava contra os exploradores, defendendo a região, não deixando que a civilização dela tomasse posse. (BILAC, 2016, p. 38)

E aí tens o que é a vida de hoje em tua Pátria, meu filho! E aí tens o que é “civilização”! Lembra-te de novo do tempo em que as tribos viviam por aqui, nuas e sem leis, e do tempo em que somente os braços dos pobres cativos exploravam a terra, — e mede a extraordinária extensão do progresso que temos conquistado! (BILAC, 2016, p. 72)

Dentro dos padrões de produção infantil do momento, Júlia Lopes de Almeida também percorre um trajeto semelhante, a autora publica o livro intitulado *Histórias da nossa terra*³, em 1907. No conto *A pobre cega*, os indígenas aparecem devido ao estudo de dois meninos sobre a história do Brasil, porém eles também descrevem os índios de modo negativo, sendo retratados como bárbaros e selvagens:

Que eram os selvagens, ou os índios, como impropriamente os chamamos? Homens impetuosos, guerreiros com instintos de animal feroz. Entregues absolutamente a natureza, de que tudo sugavam e a que por modo algum procuravam nutrir e auxiliar. Sem cuidar da terra e sem amor ao lar, abandonavam as suas aldeias [...] O índio vivia para a morte; era antropófago, não por gula, mas por vingança. Desafiava o perigo, embriagava-se com sangue e desconhecia a caridade. (ALMEIDA, 1911, p. 27-28)

Em décadas posteriores, Monteiro Lobato⁴ surge, conforme Coelho (2010, p. 247), como o “divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje” em termos de literatura infantojuvenil. Em 1920, o escritor publica o livro *A menina do narizinho arrebitado*⁵, com várias ilustrações coloridas de Voltolino. Além da obra se distanciar da marca moralizante e cívica que imperava nas produções literárias da época, ela conseguia obter a atenção dos pequenos leitores, pois dentro do universo “faz de conta” de Lobato, as crianças tinham contato com situações familiares, mas imersas nos elementos maravilhoso e mágico.

Figuras 7 – A menina do narizinho arrebitado



Fonte: Ilustrações de Voltolino (1920)

3 Este livro pode ser encontrado no Laboratório de Ensino e Material Didático (Lemad) da Universidade de São Paulo, disponível em: <<https://lemad.fflch.usp.br/node/3272>>. Outro site que merece destaque para acesso ao acervo digitalizado de livros e documentos é o Biblioteca Brasileira da USP, disponível no endereço <http://www.brasiliana.usp.br/>.

⁴ Não cabe a esta monografia aprofundar acerca dos detalhes e discussões sobre o autor e suas obras, mas sim mencionar brevemente sua contribuição no cenário da literatura infantil neste momento histórico.

⁵ Este livro foi adotado nas escolas primárias de São Paulo como livro de leitura.

Alguns anos depois, a temática indígena aparece nas produções lobatianas. Em 1927, o autor publica uma adaptação infantil da história de Hans Staden, um jovem alemão que naufraga em terras brasileiras e se torna prisioneiro dos índios tupinambás. No livro infantil, o papel de narrador contador de histórias é cumprido pela Dona Benta. É ela quem conta as aventuras de Staden para seus netos Narizinho e Pedrinho. Com relação à representação do índio, há termos que o inferiorizam como “selvagem”, porém, Dona Benta critica o comportamento ambicioso dos dominadores e questiona a história contada apenas pela visão dos vencedores, como se pode ler a seguir:

— Mas os conquistadores do Novo Mundo, tanto portugueses como espanhóis, eram mais ferozes que os próprios selvagens. Um sentimento só os guiava: a cobiça, a ganância, a sede de enriquecer, e para o conseguirem não vacilaram em destruir nações inteiras, como os astecas do México e os incas do Peru, povos cuja civilização já era bem adiantada.

— Mas como é então, vovó, que esses homens são gloriosos e a história fala deles como grandes figurões?

— Por uma razão muito simples: porque a história é escrita por eles. Um pirata quando escreve a sua vida está claro que se embeleza de maneira a dar a impressão de que é um magnânimo herói. (LOBATO, 2019, p. 74 e 75)

Figura 8: Capa do livro *Aventuras de Hans Staden*



Fonte: Editora L&PM

Outro autor importante que merece ser mencionado é Érico Veríssimo, com a obra *As aventuras de Tibicuera*, publicada em 1937. Esse livro de literatura infantil estava inserido no contexto do Estado Novo (1937-1945) e correspondia aos interesses da política educacional do governo. O papel atribuído à escola e à literatura era estar a serviço da nação. Numa perspectiva educativa e ufanista, essas duas frentes estimulam o saber através do estudo, desenvolvem a formação cívica das crianças e transmitem histórias que enaltecem o passado brasileiro.

Na narrativa há como personagem principal o índio Tibicuera que recebe do pajé o segredo da eterna mocidade. Com essa imortalidade, o índio narra sua viagem de quatro séculos de história do Brasil, porém, Lajolo e Zilberman (2007, p. 77) comentam que a obra assume “os mesmos juízos legados pela visão portuguesa da história brasileira”. Isto ocorre porque Tibicuera destaca as famosas figuras históricas ao longo da narrativa, tais como Padre José de Anchieta, Pedro Álvares Cabral, Joaquim José da Silva Xavier, e ainda se afasta da sua identidade nativa, transformando-se num homem branco, civilizado e morador do Rio de Janeiro.

Com relação a décadas posteriores, a produção literária que aparece o índio continua repetindo os mesmos padrões. Nos anos 50, compreende-se que ele aparece no contexto dos bandeirantes, a fim de divulgar um fenômeno da época: a exploração de regiões “inaproveitadas” do Brasil. Nesse projeto expansionista, os livros infantis enfatizam temas que abordem as riquezas naturais do país, e de certo modo, inserem os personagens indígenas como partes nas cenas descritas. Contudo, cabe destacar que a representação do nativo é oscilante, conforme explicam Lajolo e Zilberman (2007):

Em geral, [o índio] desempenha a função de antagonista, encarnando alguns dos perigos com que se depara o herói. Trata-se do obstáculo a ser removido, junto com a floresta e os animais selvagens; faz parte da paisagem a ser submetida, o que não o torna bom, nem mau, apenas indesejável. Em outros casos, ele é efetivamente mau. Não por aderir ao colonizador branco e por patrocinar rituais bárbaros, como a antropofagia. Mais comum é a representação dos brancos como vítimas de um conflito entre tribos inimigas, o que inverte os papéis, convertendo a invasão dos colonizadores ao território indígena numa tarefa saneadora, que soluciona antigas rivalidades. Mas o índio pode ser também o auxiliar do aventureiro branco, ajudando-o, com grande lealdade, e atingindo seus objetivos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 104)

Como se pode ver, as autoras nos mostram que a representação do índio é subordinada ao olhar do homem branco. Essa interferência passa pelos aspectos históricos e sociais, pautada na valorização da ideologia dominante de uma sociedade, sendo possível perceber isso nas obras escritas para os pequenos leitores. Quando os conflitos se acentuavam, os nativos são retratados de modo negativo, porém, quando colaboram com os propósitos dos colonizadores, os índios são tolerados. O colonizador é sempre visto na condição de um homem humanitário e generoso (LAJOLO & ZILBERMAN, 2007).

Esse cenário começa a se modificar nas décadas seguintes com o chamado *boom* da Literatura Infantil Brasileira quando, acentua-se, de forma significativa, o mercado editorial voltado para a produção de literatura para crianças, aumentando o número de escritores, artistas

gráficos e obras. Para a historiadora Nelly Novaes Coelho (2010), neste momento se revela uma literatura que “põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada” (2010, p. 283).

Considerando esse novo quadro de produções literárias, Zilberman e Lajolo (2007) afirmam que também cresce o número de instituições e programas com a finalidade de promover a leitura e a discussão da literatura infantil. Entre os acontecimentos culturais desses anos destacam-se a *Fundação do Livro Escolar*, em 1966, a *Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*, em 1968, e o *Instituto Nacional do Livro* que, ao longo dos anos 70, coedita obras infantis e juvenis, o que permite ao Estado investir significativamente na produção de textos voltados para a escola, visto que em questão havia um baixo índice de leitura por esse tempo⁶.

As décadas de 80 e 90 destacam-se por momentos políticos e educacionais que de certa forma contribuíram para abertura de livros que rompem com modelos de representação que inferiorizam a cultura indígena. Na área política, por exemplo, a Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, promove um salto histórico, pois, no Capítulo VIII, artigo 231, reconhece os índios em sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, garantindo, também, “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Com essas medidas legais em andamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, frente à nova realidade da sociedade brasileira, aborda nos artigos 78 e 79 a oferta de uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Também a Lei 9394/96, artigo 26, inciso 4, trata da obrigatoriedade do ensino sobre a História do Brasil, considerando as contribuições das matrizes indígena, africana e europeia para a formação do povo brasileiro. Contemporaneamente, como fruto de diversas emendas que alteraram a LDB, a Lei 11.645/08 inclui o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar.

⁶ Entre os institutos estaduais que também fomentam a produção literária para crianças, podemos citar o *Instituto Estadual do Livro* (IEL) que divulga a literatura sul-rio-grandense desde 1954 e, a partir de 1972, o instituto desenvolve projetos, realiza cursos, seminários e distribui livros às bibliotecas escolares. Em São Paulo, desde 1973, o *Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil* (CELIJU) promove palestras, conferências e debates que discutem questões relacionadas à literatura para crianças e jovens.

No que se refere à área educacional, em 1985, criou-se o PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático, com o objetivo de avaliar e fornecer obras didáticas e outros materiais de apoio às escolas públicas brasileiras. Além disso, o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola, em 1997, foi instituído a fim de democratizar o acesso de obras de literatura para crianças e jovens, e proporcionar o fomento pela leitura.

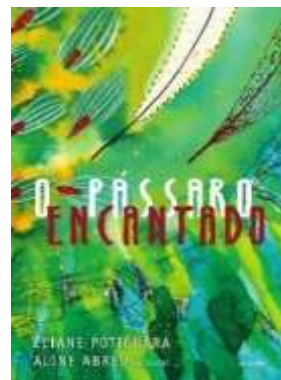
Esses novos enfoques dão boas-vindas não somente a uma expressiva produção de literatura infantil, mas também as primeiras produções de autoria indígena. Dentre as vozes mais significativas nesta época, podemos citar Eliane Potiguara que, em 1989, publica o livro *A terra é a mãe do Índio*, pelo GRUMIN (Grupo Mulher-Educação Indígena), premiado pelo Pen Club da Inglaterra. Em 1994 lança *AKAJUTIBIRÓ, Terra do índio Potiguara*, apoiada pela UNESCO e, em 2004, publica o livro *Metade Cara, Metade Máscara*. Nos livros infantis, a escritora publica, em 2012, *O coco que guardava a noite* e *O pássaro encantado*, em 2014.

Figura 9: Capa do livro *O coco que guardava a noite*



Fonte: Ilustração de Suryana Bernardi

Figura 10: Capa do livro *O passado encantado*



Fonte: Ilustração de Aline Abreu

Outros escritores indígenas também se dedicaram a expressar a cultura, o conhecimento e as tradições dos seus povos, sendo eles: Daniel Munduruku, Graça Graúna, Olívio Jecupé, Kaká Werá Jecupé, Yaguarê Yamã, entre outros.

Dentre as obras publicadas sobre a sabedoria ancestral, escritas por indígenas, merece atenção e análise nesta monografia o livro *Histórias de Índio* (1997), de Daniel Munduruku, por ser um escritor indígena com um número significativo de obras destinadas ao público infantojuvenil. Outro escritor que privilegiamos no estudo é Werner Zotz, que publica o primoroso livro *Apenas um Curumim* (1979). Com um olhar indigenista, a criação literária de Zotz põe em destaque a voz do índio brasileiro. Essas duas obras serão tratadas no capítulo 3.

Por fim, neste primeiro capítulo, constatou que a compreensão sobre a literatura infantil passa pelos aspectos históricos e sociais. Infância, escola e livro se aproximam e o aparecimento das primeiras obras infantis sofre influência de valores culturais, ideológicos e de concepções pedagógicas, cumprindo as expectativas da época de educar as novas gerações. Na relevância desses contextos, rastreamos as obras infantis que continham o índio, com a intenção de observar a sua representação histórica para que se compreendam os próximos desdobramentos deste trabalho. Feitas tais reflexões, passemos ao capítulo seguinte para abordar uma nova discussão: a formação leitora de crianças e jovens através da temática indígena, a fim de promover um ensino intercultural, crítico e reflexivo nas escolas brasileiras.

2 A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS E JOVENS COM A LITERATURA DE TEMÁTICA INDÍGENA

A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo.

Teresa Colomer

Andar entre livros: a leitura literária na escola (2007)

2.1 Escola e literatura

Após esse panorâmico histórico, convém atentarmos para os atuais desafios da escola brasileira no que diz respeito ao ensino de literatura. Primeiramente, um dos aspectos importantes que se pode considerar é a escola como o lugar privilegiado para o pleno desenvolvimento dos educandos. A organização das atividades leitura e escrita, nesse espaço, torna-se uma prática favorável para mobilizar a formação crítica, intelectual e linguística dos discentes, promovendo a aquisição do saber e o domínio de gêneros textuais (orais e escritos), necessários para as diferentes situações comunicativas nas práticas sociais.

No entanto, os estudos literários no contexto de sala de aula são utilizados como pretexto para o cumprimento de programas curriculares, centrados em atividades de classificações, conjugações e análises sintáticas, ou centrados apenas na memorização das escolas literárias e dos seus principais autores por meio de uma linha do tempo, o que anula a experiência do aluno em explorar sentidos, intenções, estabelecer relações e analisar o texto literário.

Na prática escolar não se observa o potencial da literatura como portadora de uma linguagem plurissignificativa capaz de oferecer ao leitor a oportunidade de recriar, criar, representar, imaginar e ressignificar. As leituras dos textos literários são reduzidas a uma atividade rápida e rasa que oferece ao aluno a ocasião de ser um “ledor” passivo e não um leitor crítico. Em outras palavras, a leitura se confunde com decodificação, descartando a interação entre o texto, o autor e o leitor.

Neste contexto, não é de se estranhar o sentimento de desgosto do aluno diante das aulas de literatura, tendo em vista um cenário em que é comum ouvirmos as seguintes frases⁷: “Não

⁷ Essas frases foram coletadas do trabalho do pesquisador Suetônio de Farias Matias, que desenvolveu uma investigação científica na Escola Estadual de Ensino Médio Inovador “Juarez Maracajá”, em Gurjão – PB, dando ênfase no ponto de vista do aluno sobre as aulas de literatura. Cf. a esse respeito MATIAS, Suetônio de Farias. *O*

leio literatura porque é chato” ou “não gosto de literatura porque é muito difícil”. Todas as afirmações são o produto de um ensino de literatura equivocado, devido “ou por descuido, ou por falta de subsídios teóricos ou até mesmo por inércia laboral”, conforme afirma Suetônio de Farias (2015, p. 8).

Essa prática caminha na contramão dos documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira. Dentre eles, podemos citar a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) que fomenta o envolvimento dos discentes com a experiência da literatura e outras manifestações artístico-culturais, pois estas possibilitam a formação do pensamento crítico e reflexivo, estimulando o potencial da fruição e do senso estético. O documento propõe no âmbito do *campo artístico-literário* o seguinte:

Trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2018, p. 138)

Nota-se que a BNCC destaca que a literatura é portadora de uma função humanizadora, transformadora e mobilizadora. A experiência literária abrange essas dimensões, porque permite ao aluno aprimorar seu conhecimento pessoal e literário, de maneira que, ele se torne alguém capaz de analisar, raciocinar e discernir, aguçando um modo de pensar crítico. Permite-o também agir sobre o que se pensa quando, por exemplo, debate sobre o que está sendo lido com os outros, extraindo lições de vida, dúvidas e descobertas. Ao abrir as portas para obter estas experiências através da literatura, o aluno consegue ler o mundo e a si mesmo.

Nesse caminho, é oportuno lembrar de algumas reflexões de Antonio Candido que tanto defende as intrínsecas relações entre humanização e literatura. Para ele, a literatura se manifesta

desgosto literário no ensino médio. Pesquisa apresentada no II Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID290_20022015172334.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (2011, p. 176). Por essa razão, o autor afirma que a literatura é uma necessidade de todo ser humano, pois ninguém consegue viver sem manter o contato com ela, ninguém pode “passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”.

Indo ainda mais adiante, o crítico exemplifica esse contato com a fabulação com o próprio sonho. Candido elucida que, assim como o sonho é uma necessidade durante o sono para haver o equilíbrio psíquico, a literatura também se manifesta como fator indispensável para o equilíbrio social. Ela é, portanto, uma manifestação universal e um bem necessário onde cada sociedade expressa seus valores, crenças e normas (CANDIDO, 2011).

Se a literatura exerce esse papel humanizador, a atuação dela na sala de aula, tem por objetivo garantir o direito de crianças e jovens a um ensino que envolve muito mais do que memorizar conceitos ou passar superficialmente pela leitura. A literatura é fundamental para desenvolver a formação do aluno e deve ser entendida como um direito.

Para tanto se deve levar em consideração a postura adotada pelo professor. Ele é o mediador responsável por promover, muitas vezes, o primeiro contato dos alunos com a literatura e com outras experiências culturais. É através desse encontro que o professor pode motivar o prazer pela leitura e iniciar um trabalho de desconstrução da barreira antiliteratura. Nesse sentido, concordamos com Zilberman (2003) quando afirma que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

Sendo assim, os docentes precisam estar preparados para atuar no desenvolvimento de ações em que os educandos sejam capazes de se “implicar na leitura dos textos” (BRASIL, p. 138), como sugere a BNCC, o que representa a coparticipação dos alunos que, no processo de leitura, são instigados a pensar e interpretar, posicionando-se criticamente, além de atribuir novos sentidos, dialogar com outras leituras que ele já traz consigo e compreender as relações que a literatura estabelece com a realidade.

Para isso, o convívio com a leitura em sala de aula não deve ficar restrito apenas na etapa da educação infantil e primária, mas sim presente em todo o percurso escolar quando o

professor define a leitura como um objetivo permanente, possibilitando o contato dos alunos com diversos textos literários.

Para Teresa Colomer (2007, p. 60), “o itinerário infantil das leituras, iniciado na primeira infância, amplia-se à medida que as crianças crescem”, a autora aponta que não há um tempo determinado para que elas comecem a desfrutar da experiência literária. Trata-se, pois, de proporcionar a participação delas “em um ato completo de comunicação literária”.

Conforme a autora (2007), o contato com as narrativas infantis promove o conhecimento em seis aspectos. O primeiro deles é a aprendizagem de distintos modos de organização das histórias e dos gêneros. O segundo é a compreensão de distintas vozes que narram as histórias. Já o terceiro aspecto é a inserção na experiência estética. O quarto aspecto possibilita a experiência de vivenciar a realidade dos personagens, que é “ser outro sem deixar de ser o mesmo” (COLOMER, 2007, p. 61). O quinto aspecto é centrado na ampliação do conhecimento de mundo do leitor sobre outros modos de vida e outras realidades. O último aspecto assinalado pela autora é a incursão na tradição cultural, pois cada livro infantil apresenta uma perspectiva cultural na qual “ressoa o coro de vozes, o patrimônio dos textos, que se acumularam ao longo dos séculos” (COLOMER, 2007, p. 62).

Estas experiências adquiridas através da leitura possibilitam desenvolver as competências leitoras de crianças e jovens ao longo da sua formação. É partindo dessa perspectiva que se reforça a necessidade da presença dos livros na sala de aula como forma de cativar aos alunos o hábito da leitura. Para tanto, planejar uma aula voltada para a prática da leitura literária é a base da formação de leitores. Sendo assim, cabe ao professor “dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros”, como aponta Teresa Colomer (2007, p. 117).

É importante que os docentes cultivem um ambiente diversificado em livros e de pluralidade de leituras, oferecendo aos alunos um amplo repertório de temas, personagens, narradores, cenários, entre tantos outros. Em outras palavras, a proposta, portanto, é que o apreço pela diversidade esteja na base do trabalho docente, já que estamos desenvolvendo a construção crítico cidadã de educandos que atuam e vivenciam diversas práticas sociais.

Em consonância com estas observações, no próximo subcapítulo, podemos iniciar a reflexão sobre a presença dos temas étnico-raciais nesse contexto, demonstrando a sua importância e a sua legitimidade no espaço escolar.

2.2 Escola e temática indígena

Como pudemos depreender, é notória a relevância do texto literário em sala de aula. Fonte indispensável na formação humana, desenvolvendo reflexão, saber, solicitude para com o próximo, emoções, percepção dos problemas do mundo, são alguns dentre os traços que demonstram sua importância (CANDIDO, 2011).

A leitura também conecta o educando a universos de referência diferentes. Nas últimas décadas, a tendência da produção de literatura destinada a crianças e jovens incorpora temas que apontam para a questão da diversidade. Personagens negros, idosos, mulheres, estrangeiros, indígenas, cegos, surdos, entre tantos outros, trazem em seus enredos diferentes visões de mundo.

No entanto, o contato com essas pluralidades de títulos ainda tem enfrentado alguns impasses no que se refere a uma perspectiva universal com que se veem os grupos sociais. Essa visão única provoca a exclusão do reconhecimento de que a sociedade é plural, centrada na confluência de tantos povos, raças e etnias. E o resultado disso gera um terreno propício ao fortalecimento de preconceitos e estereótipos que não podem ser ignorados pelos educadores. Em *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, Candau e Moreira (2008) afirmam que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAU, V.M, 2008, p. 16, apud MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 161).

A autora posiciona-se a favor de uma escola que deve romper com práticas educativas que privilegiam apenas o caráter homogeneizador e monocultural. É necessário que o multiculturalismo e a questão da diferença façam parte do processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, pois não há como “conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’” (CANDAU, 2008, p. 13), ou seja, descompromissada com a realidade de uma população heterogênea, sem considerar diferentes costumes, valores e modo de viver à luz da cultura a que pertencem.

Diante do foco do nosso trabalho, quando relacionamos essas questões com as obras lidas na tradição escolar, nota-se a presença de representações da vida indígena em produções

artísticas e literárias. Contudo, essas representações privilegiam a perspectiva de quem está de fora da cultura nativa, pautadas numa visão eurocêntrica.

A respeito dessa perspectiva, nos livros didáticos de história, os estudantes aprendem que as primeiras visões do Brasil são registradas por missionários jesuítas, navegadores, aventureiros e escrivães. Os textos produzidos por Pero de Vaz de Caminha, Américo Vespúcio, Fernão Cardim e Hans Staden, entre outros, descrevem os costumes dos povos ameríndios que ora são símbolos de ingenuidade e pureza, habitantes de uma terra rica em recursos naturais, ora são retratados como bárbaros e selvagens, pois, por exemplo, o historiador e cronista Pero de Magalhães Gândavo em *Tratado da Terra do Brasil* menciona que a língua falada pelo índio brasileiro carece das letras F, L e R, “porque assim não têm Fé, nem Lei e nem Rei; e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente” (2008, p. 65).

Já durante o estudo do período indianista, os alunos conhecem os românticos brasileiros que se preocupam em definir os símbolos de nossa nacionalidade. Frente a face de um país independente de Portugal, poetas e romancistas como Gonçalves Dias e José de Alencar resgatam, no passado da América não colonizada, a paisagem tropical brasileira e o índio como representantes da nação. Como elemento da identidade brasileira, o nativo, em um retrato distante e irreal, é idealizado e dotado de coragem, força, devoção, nobreza, beleza e bondade.

Figura 11 – Índia *Iracema*



Fonte: José Maria de Medeiros (1881)

Durante o Modernismo, os alunos aprendem que neste movimento há o afastamento do indianismo romântico para vigorar uma visão mais próxima da cultura dos povos primitivos, a fim de pensar a questão da identidade nacional. Com Mario de Andrade, na obra *Macunaíma*, escrito em 1928, a mistura de raças (indígena, africana e europeia) que deram origem ao povo

brasileiro é representada pelo protagonista Macunaíma, descendente da tribo Tapanhumas. Ao longo das metamorfoses do *heroi sem nenhum caráter*, o romance também introduz lendas, mitos, elementos folclóricos e manifestações religiosas de várias regiões do país.

Como se observa o índio aparece no sistema literário apresentado na escola, porém, nesse caminho, nota-se, em síntese, a falta de obras literárias de autoria indígena, que passa a valorizar a voz do nativo como narrador da sua própria cultura. Para muitos estudantes e, sobretudo na sociedade, a noção que permanece caracterizando os povos indígenas é aquela vigorada nos relatos e textos do século XV, ou a imagem folclorizada da data comemorativa do dia 19 de abril, e não do indígena do presente, que é professor, pajé, acadêmico, escritor e dentre tantos outros papéis sociais que eles ocupam entre os centros urbanos e as aldeias indígenas.

Essa breve observação não significa que devemos ignorar ou excluir o acesso dos alunos a determinadas obras ou autores lidos na tradição escolar. Pelo contrário, o contato com esse estudo deve ser realizado de forma mais aprofundada pelo professor, com um olhar mais apurado para as vozes que contam as histórias. É através do exercício literário que, por exemplo, o professor pode ajudar os alunos a compreender o projeto literário de cada autor e o contexto histórico-cultural, além de oferecer a oportunidade de confrontar textos literários distintos, evidenciando que os livros também são construídos com diferentes valores, crenças, linguagens e pontos de vistas que vão modificando ao longo da evolução histórica das sociedades.

Como mencionamos no capítulo anterior, é somente a partir da década de 90 que encontramos as primeiras produções de autoria indígena. Contudo, lamentavelmente, não são todas as escolas que conseguem fomentar e difundir uma discussão ampla sobre temas étnico-raciais, bem como trabalhar com a literatura, buscando caminhos frutíferos que desenvolvam a competência leitora e que facilitem o contato com obras que retratam a cultura dos povos nativos. Nestas condições percebemos que é comum que, após a conclusão da educação básica, os alunos ainda preservem ideias equivocadas e comentários preconceituosos a respeito dos indígenas, pois o distanciamento e o desconhecimento cultural desses povos continuam a imperar.

Com a intenção de apresentar esses pensamentos do senso comum, recorreremos ao professor e pesquisador José Ribamar Bessa Freire⁸ (2002) que elenca cinco equívocos que permeiam o imaginário social, como os seguintes:

⁸ Professor da Faculdade de Educação da UERJ e do Programa de pós-graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNI-Rio. Coordenador do Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Fundador e primeiro editor do *Porantim*, jornal do CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

1. O índio genérico;
2. Culturas atrasadas;
3. Culturas congeladas;
4. Os índios pertencem ao passado;
5. O brasileiro não é índio.

No primeiro equívoco, os indígenas compartilham um modo de vida padronizado. Há muitas pessoas que acreditam que todos os povos indígenas possuem a mesma cultura, língua e crença. No entanto, vivem mais de duzentos povos indígenas no Brasil, falando cerca de cento e oitenta e oito línguas diferentes. No segundo equívoco, não há o reconhecimento das diferentes áreas do saber produzidas por esses povos (arte, literatura, poesia, música e religião, entre outras). No terceiro equívoco, há a persistência da imagem congelada do índio “nu ou de tanga”, que caminha na floresta com arco e flecha. Esses moldes não são fixos, pois o indígena pode escolher os itens culturais que deseja utilizar ou vestir, assim como optar por viver nos centros urbanos. O quarto equívoco consiste em fortalecer a ideia de que os indígenas são um empecilho ao progresso do país, porque são seres primitivos e presos ao passado. Contudo, essa ideia não se mantém quando percebemos que eles são seres atuantes no presente, ocupando diferentes espaços sociais e realizando atividades ligadas à sua cultura e ao mundo do trabalho. Por último, o quinto equívoco é a ideia de que os indígenas não fazem parte da formação identitária do brasileiro (FREIRE, 2002). Com a dominação política e militar dos europeus sobre os demais povos, Freire (2009, p. 20) afirma que “a tendência do brasileiro, hoje, é se identificar apenas com o vencedor – a matriz europeia – ignorando as culturas africanas e indígenas”.

Dessa maneira, para começar a promover uma mudança social e cultural dessa visão de inferiorização que permanece no imaginário social sobre o que é ser índio, algumas leis foram feitas para que os povos indígenas sejam valorizados e reconhecidos como parte dos pilares históricos, culturais e étnicos da sociedade brasileira.

Cf. a palestra do pesquisador relacionada à questão indígena em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

Nessa direção, um marco legal da educação nacional é a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, a qual institui o estudo da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos currículos da educação básica, principalmente nas disciplinas de História, Literatura e Educação artística. Ressalta-se, porém, que, anteriormente a essa lei apenas constava na LDB a obrigatoriedade dos ensinamentos referentes à história e cultura afro brasileira e africana⁹, apontando para o início de uma possível abertura de temas que abordem a questão étnico-racial. Atualmente, o documento assim justifica a obrigatoriedade da temática nas redes de ensino:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

Nessa esteira, é urgente, enquanto professores, pesquisadores e cidadãos interessados em uma educação democrática e plural, estabelecermos diálogos entre a educação e sociedade. A escola deve empenhar-se no aprimoramento dos alunos como sujeitos que devem ser forjados de uma consciência crítica e reflexiva para compreender o ambiente à sua volta. É fundamental, portanto, que, desde o período da infância até o final da trajetória escolar, os alunos consigam ampliar o repertório de informações sobre temas e assuntos diferentes, em leituras, atividades e debates que enriqueçam a percepção dos conhecimentos culturais, políticos e científicos que povoam a sociedade.

A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) como um documento importante na área educacional, também contempla um ensino intercultural e dedicado à formação humana do aluno. Dentre seus vários princípios, destacamos também o artigo 3º, inciso IV, pois a prática

⁹ Essa temática passa a vigorar mediante a força da Lei nº 10.639/2003 que modificou o artigo 26-A da LDB nº 9394/1996. Posteriormente, esse artigo também foi alterado pela Lei nº 11.645/2008, a fim de incluir a obrigatoriedade da temática indígena.

em sala de aula deve ser pautada no princípio de “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Trata-se, primeiramente, de reconhecer que o Brasil carrega em sua formação a influência de vários povos e etnias devido ao resultado da confluência de tantas matrizes formadoras ao longo da História. Isso se traduz em uma sociedade de cunho plural em raças, religiões, crenças e identidades étnicas e culturais. Por esses motivos, espera-se que o espaço em sala de aula tenha a promoção da diversidade, com a finalidade de promover a educação de crianças e jovens para o exercício da escuta, do diálogo, da empatia e do respeito.

A partir das reflexões acima elencadas, fica claro a importância de discussões sobre a temática indígena no espaço escolar para oportunizar o reconhecimento de diferentes povos e suas culturas, desfazendo imagens estereotipadas e discriminatórias. É nesse sentido que entendemos, nesta monografia, a relevância da literatura infantojuvenil como ponte de integração entre os alunos e a cultura indígena.

Os livros “Histórias de Índio”, de Daniel Munduruku e “Apenas um curumim”, de Werner Zotz, que serão apresentados no próximo capítulo, são exemplos de ricas fontes de histórias, tradições e modos de vida dos povos originários, a fim de proporcionar maior contato, por parte de estudantes, com “diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e de estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso [...]”, conforme constatado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 139).

3 DOIS OLHARES PARA A TEMÁTICA INDÍGENA

Se achamos que o nosso objetivo aqui, em nossa rápida passagem pela terra, é acumular riquezas, então não temos nada a aprender com os índios. Mas se acreditamos que o ideal é o equilíbrio do homem dentro de sua própria família e dentro de sua comunidade, então os índios têm lições extraordinárias para nos dar.

Orlando Villa Boas

As sociedades indígenas são permeadas de narrativas ancestrais que contam a origem do mundo, dos seres humanos e dos animais. Algumas dessas narrativas já foram registradas por escritores indígenas, como Daniel Munduruku, e por não indígenas, como Werner Zotz. Neste capítulo, torna-se oportuna uma breve apresentação desses dois escritores para situar o leitor. Em seguida, serão apresentadas as obras “Histórias de Índio”, de Munduruku, e “Apenas um Curumim”, de Zotz, pois além de remeterem à cultura dos povos nativos brasileiros, elas têm potencial para aguçar o gosto pela leitura e propiciar uma rica experiência ao jovem leitor com o senso estético, cultural e crítico, estabelecendo relações entre a vida, a literatura e a complexidade das relações humanas.

3.1. Sobre Daniel Munduruku

Figura 12: Daniel Munduruku



Foto: Site *Lunetas*

Daniel Munduruku nasceu em Belém do Pará, em 1964, pertencente da etnia indígena Munduruku – que significa “formigas vermelhas”. Desde criança se percebeu envolvido pelo mundo das histórias por causa da tradição milenar do seu povo em contar mitos e lendas.

Das vivências na escola, Munduruku lembra que teve um desencanto com a leitura devido a obrigatoriedade de ler para “passar de ano”. Segundo o autor, as histórias eram um “xarope que a gente tinha que enfiar goela abaixo”¹⁰. No entanto, o reencontro com a leitura surgiu quando passou a frequentar a biblioteca da escola, onde adquiriu suas primeiras inspirações para se tornar leitor e escritor.

Caminhando na contramão dos pensamentos estereotipados de que “índio é um ser do passado”, Munduruku possui um currículo conceituado: graduado em Filosofia, com licenciatura em História e Psicologia, mestrado em Antropologia Social, doutorado em Educação e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos.

Como escritor, se destaca na área de literatura infanto-juvenil. Em 1996, publicou o seu primeiro livro, *Histórias de Índio*, pela Companhia das Letrinhas. Hoje, o autor já conta com mais de cinquenta publicações voltadas para crianças, jovens e professores, abordando a importância do respeito a variedade cultural e a da Literatura como construção de lugares de fala.

Munduruku também recebeu importantes prêmios nacionais e internacionais, tais como: o Prêmio Jabuti, na categoria Juvenil, pela obra “Coisas de Índio”, em 2004. Ele também recebeu o Prêmio da Academia Brasileira de Letras, em 2008; o Prêmio Érico Vanucci Mendes (CNPq) pela divulgação da cultura brasileira, em 2002; Prêmio Madanjeet Singh Literatura para a promoção da tolerância, pela UNESCO – Paris. Seus livros também receberam o selo *Altamente Recomendável* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Além disso, Daniel Munduruku também é membro-fundador da Academia de Letras de Lorena e diretor do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais, espaço de propagação das culturas indígenas, desenvolvendo publicação de livros, cursos, feiras, palestras e oficinas para a comunidade.

3.2 Sobre Werner Zotz

¹⁰ Trecho retirado da crônica “Sobre aranhas e livros”, disponível no site do próprio autor em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com/2015/12/sobre-aranhas-e-livros.html>>. Acesso em 21 abr. 2022.

Figura 13: Werner Zotz



Fonte: Site *Literatura Infantil e Juvenil produzida em Santa Catarina*

Werner Zotz é um catarinense que nasceu em Indaial, em 1947, e viveu em Rio Negrinho. Já foi professor, publicitário, secretário de Estado, jornalista do *Jornal do Paraná* e, como editor, foi diretor da *Editora Beija-Flor* em Curitiba, e da *Editora Mares do Sul*, em Florianópolis. Atualmente, além de escrever é diretor da *Editora Letras Brasileiras*.

Na área da literatura se dedica como escritor desde os anos 70. É considerado como um dos mais importantes escritores da nossa literatura infantojuvenil brasileira. Seus livros alcançam sucessivas reedições e reconhecimentos da crítica em artigos, teses, prêmios e ensaios. Algumas das suas obras foram traduzidas para o espanhol, italiano, alemão e francês, tornando-as conhecidas a nível internacional. Dentre os títulos traduzidos temos o livro *Barco Branco em Mar Azul*, publicado pela primeira vez em 1978.

Além de conseguir vender mais de um milhão de exemplares, Werner Zotz conquistou os prêmios *Mirlos Blancos*, na Feira de Bolonha (Itália), e *Biblioteca da Infância e Juventude* (Munique), com as obras “Apenas um Curumim” e “Rio Liberdade” na categoria de melhores publicações do ano na América Latina e no mundo. Além disso, o livro “Apenas um Curumim” recebeu os prêmios Fernando Chinaglia (1979), Monteiro Lobato (1981) e Brasília de Literatura (1982).

O livro *Apenas um Curumim* tem atravessado gerações de leitores e já está na 27ª edição, tendo sido selecionado como leitura obrigatória para o vestibular da Universidade Federal de

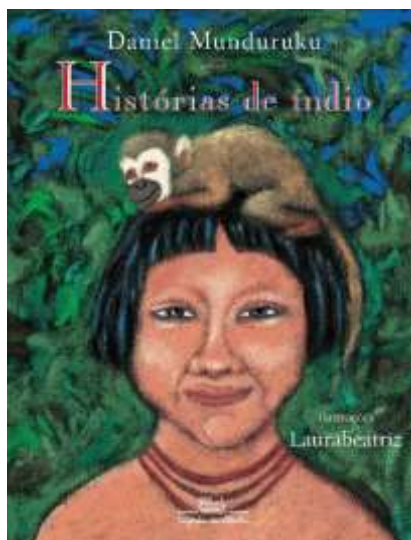
Santa Catarina (UFSC), em 2006. O livro já contou com as ilustrações dos artistas Álvaro Borges Júnior, Jubal Sérgio Dohms e Andrés Sandoval.

Com os livros “Não-me-Toque em Pé de Guerra” (1982) e “Aventura no Fim do Mundo” (2004), o escritor recebeu o selo de “Altamente Recomendável para Jovens”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. E, em 2007, recebeu da Academia Catarinense de Letras (ACL) o prêmio Othon Gama d’Eça, pelo conjunto de sua obra.

3.3 O olhar indígena: Histórias de índio

Histórias de Índio foi o primeiro livro a ser publicado por Daniel Munduruku, em 1996. Nesse livro, o autor nos convida a embarcar no ambiente do povo Munduruku. Organizado em três partes (contos, crônicas e informações sobre os povos indígenas no Brasil), cada capítulo do livro traz reflexões e ensinamentos sobre a vida indígena e problematiza certas imagens cristalizadas nos repertórios sociais.

Figura 14 – Capa do livro *Histórias de índio*



Fonte: ilustração de Laurabeatriz (2016)

Na capa do livro, nota-se a ilustração feita pela artista plástica Laurabeatriz, retratando um menino que apresenta um biotipo indígena: cabelos lisos e pretos, cor de pele avermelhada, olhos puxados e adereço no pescoço que faz parte da cultura da qual é proveniente. A cor verde

como predominante e o macaco próximo ao menino dão o indício de que a história que o leitor vai ler tem como cenário a natureza, onde o menino vive em harmonia com ela.

Já nas primeiras páginas temos o conto *O menino que não sabia sonhar*. O narrador em terceira pessoa inicia a história com a figura do pajé que tem o papel de apresentar um menino do povo Munduruku que foi escolhido para exercer a “arte da pajelança” e se tornar o herdeiro da cultura do seu povo. Karu Bempô resolve batizá-lo com o nome de Kaxi, pois ao se conectar com os antepassados foi direcionado a contemplar a lua que estava “sorrindo e dizendo-lhe: KAXI, KAXI” (MUNDURUKU, 2016, p. 14). A partir desta cena, percebemos o trabalho do autor com a tradição local, destacando o valor e a beleza da natureza que ganha traços animados.

Figura 15 – Kaxi e seus pais



Fonte: ilustração de Laurabeatriz (2016)

Figura 16 – Karu Bempô e Kaxi na cerimônia de batismo



Fonte: ilustração de Laurabeatriz (2016)

O pajé é um personagem importante na história, não somente porque conduzirá o pequeno Kaxi no seu processo de amadurecimento, mas também por ser uma figura de autoridade e símbolo da sabedoria na tradição indígena. O pajé é o portador da voz, da experiência e da memória do seu povo. Na página 14, ele revela o primeiro conflito da narrativa: a complexidade do encontro entre brancos e indígenas. Durante a cerimônia de batismo de Kaxi, o pajé faz um discurso denunciando a destruição trazida pelos *pariwat* (homem branco) devido ao uso de máquinas industriais nas matas nativas, causando desmatamento e poluição nos rios. Kaxi cresce tendo consciência dessa realidade: a vida não é só agradável, mas também existe

desafios e conflitos que revelam a inclinação do homem branco para agir de modo egoísta e desrespeitoso.

A presença do pequeno menino como protagonista dá ao leitor a oportunidade de conhecer a cultura indígena a partir do olhar de um dos seus integrantes. Com a descrição de um cotidiano infantil – acordar cedo, brincar com outras crianças, escutar as histórias dos mais velhos, banhar-se num rio, aprender a caçar e pescar – observa-se a preocupação de mostrar os costumes tradicionais, ressaltando o saber indígena e, ao mesmo tempo, o leitor aprende sobre o contexto de vida social da aldeia.

Outro aspecto constante no conto é o vínculo com a natureza. O enlace entre Kaxi e a natureza se faz presente, em especial, no momento em que ele participa da viagem de iniciação para a vida adulta. Em contato constante com florestas, rios, animais e lagos, constituindo, assim, uma relação acolhedora, afetiva e familiar, o índio, em atitude contemplativa e pensativa, adormece e sonha que se metamorfoseia nos seres da natureza. Com ele, o leitor é convocado a contemplar a paisagem que se expande em uma página dupla com ilustrações (figura 17).

Figura 17 – Kaxi na floresta



Fonte: ilustração de Laurabeatriz (2016)

Figura 18 – Kaxi



Fonte: Ilustração de Laurabeatriz (2016)

As belas ilustrações são da artista Laurabeatriz¹¹. A combinação entre texto e imagem fornecem a experiência estética ao leitor, dando cor e forma à narrativa. As formas visuais expressam o contato do indiozinho com a natureza, utilizando tons verdes e cores mais

¹¹ Laurabeatriz é artista plástica e ilustradora de diversos livros para crianças. Seus trabalhos foram publicados pelas editoras Ática, Companhia das Letrinhas, Cosac Naify, FTD e Scipione, entre outras. Laurabeatriz já foi redatora publicitária e crítica de cinema do jornal *Folha da Tarde*.

marcantes para representar animais e plantas. Além disso, as ilustrações retratam algumas fases de crescimento do menino Kaxi no decorrer da narrativa.

Na segunda parte do livro, temos crônicas e depoimentos do autor Daniel Munduruku, que conta suas próprias experiências ao chegar na cidade grande. Com senso de humor e ironia, ele cita fatos de seu cotidiano, como o dia em que duas senhoras o “olharam de cima a baixo” (2016, p. 34) quando entrou no metrô rumo à praça da Sé, em São Paulo. Para elas, era difícil decifrar quem era aquele homem com aparência diferente, olhos puxados e cabelos lisinhos... como um índio poderia estar andando no metrô e, ainda, usar relógio? Não deve ser um índio de verdade.

Também se destaca a ocasião em que um grupo de crianças curiosas e sinceras foram interrogar Munduruku sobre o modo de vida indígena: “Índio só come mato?”, “o senhor já matou muito bicho?”, “É verdade que índio come gente? [...] Que gosto tem?” (2016, p. 36) Apesar de abismado e constrangido, o escritor compreendeu que essas perguntas das crianças eram frutos de histórias superficiais e tendenciosas que foram contadas para elas.

Na terceira parte do livro, o autor se volta para aprofundar sobre a situação dos povos indígenas no Brasil, explorando algumas informações relativas à localização geográfica, população, habitação, língua, entre outros. Outro ponto importante é o uso dos recursos visuais nas páginas: mapa do território brasileiro e fotos do cotidiano das aldeias mundurukus (figura 19). Além das ilustrações de Laurabeatriz, acrescenta-se também os desenhos de crianças indígenas (figuras 20 e 21) que retratam cenas da cultura nativa, objetos, frutas e animais:

Figura 19 – Páginas 54 e 55



Fonte: Daniel Munduruku (2016)

Figura 20 – Página 49, desenho de Dimas Warú



Fonte – Daniel Munduruku (2016)

Figura 21 – Página 50, desenho de Eliane Datiê



Fonte – Daniel Munduruku (2016)

3.3.1 A construção do livro

Em relação a primeira parte do livro, percebe-se que em toda a extensão do conto, há momentos em que algumas palavras surgirão destacadas em *itálico* para marcar os termos em Munduruku¹². Nesse caso, a estratégia de inserir as palavras próprias da etnia confere a esse conto uma aproximação com a cultura local e com a identidade social do autor. Apesar de ser um livro majoritariamente escrito em língua portuguesa, o jovem leitor experimenta uma narrativa bilíngue, na qual se incorpora palavras da língua indígena em sua leitura. Embora essas palavras sejam explicadas dentro do próprio contexto da história, ao final do livro, o autor disponibiliza a tradução, na forma de um glossário¹³. Vejamos em alguns trechos abaixo:

“Kaxi, certa feita, perguntou ao pai:

– *Bay bay*, por que é que quando chove todos nos reunimos aqui para aprender a fazer artesanato?

– *I’it*, a gente fica aqui porque a *muba’at* não permite que a gente saia para *pigãgãm* ou caçar, ou que sua mãe vá à roça tirar *musukta* para fazer farinha” (MUNDURUKU, 2016, p. 15).

“[...] uma vez que Kaxi tinha percebido que os mais velhos eram senhores do tempo e não possuírem nenhum controlador do tempo – que ele descobriu mais tarde se tratar

¹² A língua munduruku pertence ao tronco linguístico Tupi e é falada pelo povo indígena Munduruku, que totalizam cerca de 13.000 pessoas, segundo o Censo Demográfico do Brasil de 2010. Esse povo habita em diversas terras indígenas situadas nos estados do Pará, Mato Grosso e no Amazonas.

¹³ O glossário foi inserido nos anexos desta monografia.

de *kaxinug*, usado pelo homem branco para marcar as horas” (MUNDURUKU, 2016 p. 19).

É importante destacar o grande valor dado a natureza, estabelecendo uma relação de afeto e respeito, como se ela fosse uma parte integrante da vida indígena. O autor preocupa-se em transmitir esse pensamento ao imprimir em sua obra o uso da personificação. É com esse recurso que a natureza ganha traços animados:

“Aprendeu a respeitar a natureza porque via nela um coração bondoso que oferecia cura para todas as doenças. Começou a conversar com ela, compreendê-la em suas intenções, e ouviu seus desagravos [...]”. (MUNDURUKU, 2016, p. 18)

“[...] viu a mata chorando e o espírito da floresta sangrando por causa da dor”. (MUNDURUKU, 2016, p. 21)

“Entrou no espírito das árvores e ouviu o seu lamento, seu choro e sua dor. Elas diziam de sua tristeza por suas irmãs derrubadas pela ganância do homem [...]. Transformou-se em *idibi* para sentir a dor dos rios que lamentavam estarem suas ondas encharcadas de detritos [...]”. (MUNDURUKU, 2016 p. 29)

Nesta obra há uma variedade de gêneros: conto, crônica e biografia. O conto que abre o livro possui um tom autobiográfico, como se o próprio Daniel Munduruku estivesse contando sobre sua infância e, na segunda parte, o texto muda de estilo narrativo e se transforma em crônica. Com histórias curtas e muitos diálogos, o autor passa a relatar sobre a sua vida de adulto na cidade. Em termos de aprendizagem, o leitor, em uma releitura mais atenta, consegue estabelecer relações entre o conto lido com a vida do autor.

Essa segunda parte do livro também evidencia que Daniel Munduruku, além das fronteiras da aldeia, também está inserido em outras práticas sociais como professor, pesquisador, cidadão, palestrante, pai e escritor. Com isso, a narrativa confronta a ideia equivocada de índio primitivo e ingênuo, e endossa a visão de povos que são engajados na sociedade, que participam de outros contextos.

Já na terceira parte do livro, nota-se uma intencionalidade informativa e pedagógica, visto que o leitor pode conhecer e aprender diferentes aspectos da população indígena brasileira.

3.4 O olhar indigenista: Apenas um curumim

Figura 22 – Capa do livro *Apenas um Curumim*



Fonte: ilustração de Andrés Sandoval (2006)

O livro *Apenas um Curumim* se concentra em dois protagonistas: Jari, o curumim, e Tamã, o velho pajé. A história mostra que ambos são os únicos índios sobreviventes da sua tribo. O pajé diz que “uma tribo chamada de povo do riso morreu de tristeza” (ZOTZ, 2006, p. 16). Esse estado de tristeza nasce, porque os homens brancos, chamados de “caraíba”, enganam a tribo com falsas promessas:

Caraíbas disseram que a terra não era do nosso povo, disseram que a terra era de caraíba muito forte, branco como dia claro, morando numa tribo ainda mais forte, bem pro norte. E contaram tantas coisas. Disseram que iam plantar roça e que em bem pouco tempo teria fartura e que a vida seria melhor. (ZOTZ, 2006, p. 15)

Essas promessas enganosas permitem que os invasores realizem os seguintes projetos: exploram a terra, tornando o solo infértil e a natureza sem vida, e ainda escravizam os índios que não percebem tal feito, pois, segundo o Tamã “o índio é como criança” (ZOTZ, 2006, p. 15). Os nativos são persuadidos não somente por objetos e ferramentas, mas também por hábitos dos caraíbas. O costume da nudez dos índios entra em conflito com a vestimenta dos homens brancos, e, como consequência, a tribo sente vergonha da sua pele e esconde o seu corpo em “roupas de brancos” (ZOTZ, 2006, p. 15).

Os índios, que um dia foram livres para expressar o seu modo de viver e pensar, passam a perder a identidade. De acordo com as palavras da crítica literária Fanny Abramovich (1982):

[...] o índio foi se esquecendo de como era ser índio... Do que foi feito com todo um povo, uma civilização, uma cultura. [...] Uma história brasileira (porque de índios brasileiros), mas universal (porque de tentativa de extermínio de um povo, de uma fé, de uma forma de crer e estar no mundo). (ABRAMOVICH, 1982, p. 10-11)

Diante desse cenário, o pajé, como um nativo consciente, sábio e experiente, tem a missão de transmitir a herança cultural de seu povo para o pequeno curumim. Segundo Tamã, o menino precisa “aprender tudo de novo, porque o índio que havia dentro de você está morto” (ZOTZ, 2006, p. 20). Assim, velho e criança – o fim e a continuidade de um povo – se afastam da influência da civilização branca e caminham em busca de um povo irmão, que ainda preservem os costumes dos antepassados indígenas.

Em meio a jornada de aprendizagem, Jari não compreende as ações de Tamã. O menino sempre se queixa sobre o modo de fazer do pajé, mas, durante o percurso rumo à nova tribo, o curumim, que era inseguro, cheio de dúvidas e inquietações, amadurece. Ele aprende na escuta, na observação e no fazer, assume responsabilidade (tal como remar e conduzir uma ubá), envolve-se na sua cultura (ouve a voz da natureza, canta e dança ao redor da fogueira, por exemplo) e deixa-se cativar pelas lições e orientações do velho. Jari reflete sobre o mundo a sua volta e também percebe as injustiças sociais em jogo, ampliando sua compreensão limitada da vida:

Parece que, no mundo dos brancos, quem tem mais, manda mais, E por isso matam, roubam, exploram os mais pobres. [...] E quem mais trabalhava, não eram os donos da terra, eram os outros, os pobres. [...] Quem trabalha devia ter mais coisas do que quem não trabalha. E não é assim, no povo caraíba. Por que não fazem nada pra mudar essa coisa errada? (ZOTZ, 2006, p. 38).

As ilustrações que acompanham a narrativa são do artista Andrés Sandoval¹⁴. Todo o livro é atravessado por uma faixa amarela contínua, horizontal e não linear, que pode ser entendida como símbolo de um caminho, ou seja, a trajetória percorrida pelos dois índios. Durante as primeiras páginas, árvores e pássaros tomam conta das ilustrações, mas, a partir das páginas 16 e 17, nota-se a presença de peixes no cenário, o que, por sua vez, já anuncia a próxima tarefa dos índios: construir uma canoa (figura 23).

¹⁴ *Apenas um Curumim* já teve outros ilustradores e projetos gráficos feitos por Álvaro Borges Júnior e Jubal Sérgio Dohms. Nesta monografia optamos por analisar as ilustrações de Andrés Sandoval, artista responsável pela 27ª edição do livro, lançado em 2006 pela editora *Letras Brasileiras*, de Florianópolis.

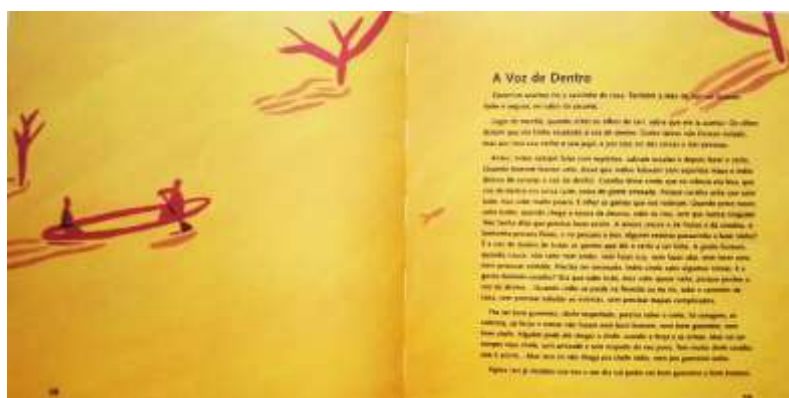
Figura 23 – O rio amarelo



Fonte: Ilustração de Andrés Sandoval (2006)

Esse “grande rio de água amarela” (ZOTZ, 2006, p. 27) varia de posição no espaço das páginas, ora conflui, ora se expande, e, os personagens transpõem esse curso tortuoso para que possam sobreviver por seus meios próprios, e, assim, viverem em plena liberdade (figura 24). A água de aspecto amarelado também pode indicar que a sua composição geológica é rica em minérios, sendo possível ocorrer atividades extrativistas, realizadas por mineradoras e garimpeiros. Devido essas ações humanas, é possível notar, em alguns momentos, a escassez dos recursos naturais às margens do rio como consequência da destruição do meio ambiente (figura 25).

Figura 24 – Tamã e Jari na canoa



Fonte: Ilustração de Andrés Sandoval (2006)

Figura 25 – Redução da biodiversidade



Fonte: Ilustração de Andrés Sandoval (2006)

Transmitidos todos os ensinamentos, o velho pajé parte para o grande campo de caça, um lugar repleto de bonanças para aqueles que faleceram nessa vida. O pequeno curumim continua a viagem sozinho rumo à nova tribo, mas, apesar disso, ele carrega consigo uma certeza:

Tamãï partiu. Antes, ia ficar com medo de estar sozinho. Agora não. Sei que vou encontrar meu povo e vou ter muitos irmãos [...] O pajé disse que ser livre é o mais belo jeito de se viver... Deve ser... Então eu vou pra junto do povo ainda livre, vou pra casa (ZOTZ, 2006, p. 43).

3.4.1 A construção do livro

Em relação a estrutura narrativa “Apenas um curumim” é construído com alternância de vozes, colocando os personagens Tamãï e Jari em contraponto. O passado e o presente, o velho e o novo, a sabedoria e a inexperiência se confrontam com dois narradores em 1ª pessoa, conferindo a narrativa um tom mais subjetivo, ora o pajé narra “Eu, mais o curumim. Só a gente sobrou” (Zotz, 2006, p. 14), ora o curumim “O que eu queria saber mesmo é o que vai ser de mim” (Zotz, 2006, p. 19). Na parte gráfica essa alternância entre os dois protagonistas da história se reflete com um detalhe: a voz do curumim é marcada com uma fonte normal, já a voz do pajé é sempre representada em negrito.

Outro recurso que o autor utiliza é o uso da digressão para interromper a sequência linear dos fatos e trazer a memória eventos ocorridos anteriormente, numa visão do passado que explica as ações do presente. Esse movimento de “flashback”, pode ser visto no capítulo “Os

sobreviventes” quando o pajé relembra a chegada do caraíba na tribo: “Aí um dia, chegou o caraíba. Trouxe muitos presentes: panos coloridos, miçangas. Vieram em grandes ubás, que faziam muito barulho, coisa que nunca antes se tinha visto ou escutado” (Zotz, 2006, p. 14).

Quanto à linguagem, nota-se frases simples e fluidas com marcas características da oralidade, como “pra”, “aí” e “daí”. Há, em certa medida, o uso de palavras de origem tupi como “caraíba” (p. 10), “oca” (p. 12), “ubá” (p. 13), “tupã” (p. 14), “cauim” (p. 20), “xerimbabos” (p. 21), jacumã (p. 26), entre outras.

3.5 Diálogos entre as obras

Por meio da temática indígena, as duas obras pertencentes ao corpus oferecem aportes para abordar questões relativas à cultura, tolerância, respeito e diversidade. *Histórias de Índio* e *Apenas um Curumim* proporcionam a experiência de colocar-se no lugar do outro, pois através desses textos literários, culturas se aproximam, o leitor como sujeito social, dotado de valores, crenças e hábitos, se insere na realidade dos personagens indígenas Kaxi, Jari e Tamã. O contato com essa perspectiva intercultural contribui para a formação de uma identidade leitora crítica em relação às diversas manifestações culturais e literárias do país, o que implica promover também o exercício da empatia, da cidadania, do respeito ao outro e aos seus saberes.

Werner Zotz e Daniel Munduruku são autores que posicionam o indígena como protagonista. Kaxi assume a responsabilidade de ser o herdeiro da tradição de seu povo, e Jari caminha em busca de uma tribo para dar continuidade ao seu povo. As crianças passam por diferentes situações que exigem delas coragem, autonomia e aprendizagem. Observa-se também que nessas narrativas o leitor entra em contato com as formas de viver do indígena, pois as cenas ambientadas tanto na aldeia de Kaxi, quanto na viagem de Jari e Tamã, mostram ações cotidianas ligadas aos hábitos e costumes próprios da cultura indígena: as crianças ouvem os conselhos dos mais velhos, cantam músicas dos antepassados, dançam, aprendem a pescar, caçar e a respeitar o poder da natureza.

Nesse sentido, em ambas as narrativas a cultura indígena é o foco, ela não é descrita a partir de um olhar “de fora” ou “distante”, ou seja, no caso da literatura e de sua história, o índio não está nas lentes do colonizador que afirma um discurso genérico e equivocado, mas sim sob o olhar de autores que estabelecem cenários a partir dos quais os leitores possam apreciar e respeitar o dinamismo da cultura nativa.

Por esse viés, a literatura torna-se o espaço para que a figura do nativo seja construída pelo próprio indígena, como é o caso do escritor Daniel Munduruku que expõe esse olhar para as suas narrativas. É comum identificar nas produções literárias de autoria indígena que os acontecimentos giram em torno de um contexto específico, tendo uma determinada etnia em destaque. Ao que parece, essa forma de narrar indica que os autores fazem parte desse contexto cultural, eles narram os acontecimentos a partir das suas vivências na aldeia indígena, relembando as memórias da infância e histórias contadas pelos pais e avós. Daniel Munduruku corrobora essa ideia, ressaltando que “na primeira parte há um conto ambientado no seio do povo Munduruku, do qual faço parte com muito orgulho” (2016, p. 9).

Contudo, não raras são obras cujo intuito é contar as formas de viver dos povos indígenas com um olhar indigenista, ou seja, são obras escritas por não índios que demonstram familiaridade com o tema, decorrentes de trabalhos de pesquisa, experiências pessoais nas próprias comunidades indígenas ou experiências adquiridas com o repertório de histórias que ouviram ou que já foram registradas por pesquisadores, antropólogos e escritores. Werner Zotz conta nessa perspectiva, ele não pertence ao lugar de nativo, mas como forma de divulgar o seu olhar acerca desses povos, ele registra saberes, ritos, crenças e costumes dos índios nas páginas impressas da literatura infantil.

Por fim, o confronto entre essas duas perspectivas corrobora, sem dúvida, para o desenvolvimento da leitura crítica. O ato de ler não somente estimula reflexões, oferece ludicidade e desperta a imaginação, mas também permite ao leitor infantil experimentar as especificidades culturais de cada autor e o modo como eles contam as histórias. Entrar em contato com esses múltiplos olhares sobre a temática indígena implica em proporcionar uma rica experiência de leitura. Nesse convívio com os mais variados pontos de vista, os leitores mirins ampliam repertórios e apuram suas habilidades perceptivas diante do que foi lido, estabelecendo redes de relações entre obras, autores, grupos sociais, épocas, lugares e estilos de escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o percurso trilhado por essa pesquisa, não se contesta a importância da literatura na formação de leitores competentes e críticos. As diversas manifestações ficcionais, dramáticas ou poéticas são fontes de conhecimento, prazer, criatividade e emoção, elas refletem valores, crenças, normas, trazendo uma visão de mundo de acordo com a configuração de cada sociedade, como ensina o crítico Antonio Candido (2011).

É partindo dessa perspectiva que aqui se reforçou que desde sua gênese até neste limiar do século XXI, a presença de ricas e variadas narrativas infantis que percorrem diferentes momentos da história ocidental e brasileira. Essas obras são patrimônios da humanidade que têm resistido ao tempo, abrindo as portas para lê-las e interpretá-las. Assim, ao retrocedermos no tempo por meio de uma perspectiva histórica, compreendemos a origem da literatura infantil, observando não somente algumas intenções educativas e sociais que acompanharam o gênero, mas também as diferentes percepções em relação a figura indígena nos livros infantis.

Contudo, vimos que, ao longo da sua evolução, a literatura infantil caminha do ensino de “boas maneiras” e abre espaço para narrativas que suscitem reflexões e que proporcionam um conhecimento de mundo, do outro e de si mesmo. Importante também foi destacar que os textos literários de autoria indígena obtiveram visibilidade a partir das décadas de 80 e 90, trazendo histórias inspiradoras, que rompem com modelos de representação que inferiorizam a cultura nativa no campo da literatura infantil.

Além de trabalhar com essa questão histórica, procuramos valorizar a literatura enquanto meio de incentivo à leitura e a construção do senso crítico na sala de aula. Propõe-se que, em vez de limitar o texto literário a atividades de memorização de escolas literárias e exercício de leitura superficial, como um simples “recorte-cole” de informações, deve-se evidenciar a natureza plurissignificativa da literatura, suscitando aos alunos/leitores a oportunidade da reflexão crítica e criadora, levando-os a debruçarem-se sobre as narrativas, a analisarem o discurso, explorando sentidos, intenções, relações, entre outros aspectos pertinentes para que as histórias sejam entendidas na sua abrangência.

Além disso, pensamos o texto literário como um caminho favorável para tratar as questões étnico-raciais em sala de aula, pois é importante que as novas gerações reconheçam a diversidade da sociedade e tenham acesso às obras de povos que fazem parte da formação étnica brasileira. No tocante a essa questão, fundamentamos em leis que regem o sistema educacional,

citando algumas medidas legais que permitem a divulgação da história e da cultura de povos que foram historicamente marginalizados.

No entanto, apesar dessa abertura democrática, verificou-se que esse caminho possui alguns percalços, pois fica evidente ainda que no ambiente escolar é preciso desconstruir os estereótipos que se aninharam no imaginário social a respeito dos indígenas. Falar da cultura desses povos requer repensar a versão dos fatos contada pelo lado dos vencedores e dos “heróis”. A representação indígena definida pelo lado “de fora” – sob a ótica dos colonizadores europeus e de outras cosmovisões no cânone da Literatura Brasileira – deve ser questionada, e o professor tem participação singular nesse processo.

Diante disso, buscou-se aqui confirmar a relevância da inclusão e da representação de diferentes vozes no universo literário como estratégia possível para desmistificar estereótipos, escapando do lugar-comum cristalizado para valorizar não somente a cultura nativa, mas também a cultura de outros grupos sociais, possibilitando um conhecimento mais consistente a respeito da diversidade étnica e cultural do povo brasileiro.

Consideramos, portanto, a utilização da literatura infantil enquanto meio de divulgação do patrimônio literário do país, a fim de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, além de oportunizar o crescimento intelectual de crianças e jovens com base em princípios de igualdade, respeito e tolerância, cativando, principalmente, o apreço por conhecer diferentes universos de referência por meio da literatura.

Em relação às duas obras infantis, de Daniel Munduruku e Werner Zotz, que compuseram o *corpus*, foi possível constatar que a figura indígena emerge como protagonista, buscando contar sua própria história, cultura e tradição. Como impactos dessas análises apresentadas, esperamos que possam contribuir como fonte de estudos para aqueles que tenham interesse pelo tema abordado, principalmente para professores de língua portuguesa e literaturas, para que façam proveito em suas aulas, pois essas obras possuem um potencial didático, de maneira a apresentar oportunidades de aprendizagens culturais, estéticas e literárias, preparando os leitores para uma atuação crítica e reflexiva perante as narrativas ficcionais, como também na esfera da realidade humana.

Por fim, sem a pretensão de esgotar o tema, mas preocupados em apresentar nossas primeiras reflexões sobre a literatura infantil de temática indígena, esta monografia se encerra, considerando que os objetivos propostos foram alcançados e que as discussões apresentadas nesta pesquisa possam ser retomadas e aprofundadas em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Uma história de índio. Simples e apaixonante. In: ZOTZ, W. *Apenas um curumim*. Ilustrador Jubal Sérgio Dohms. 12.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982. p. 9-11

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro: 2011.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. São Paulo: Amarelis, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007. _____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*; Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

FREIRE, J. R. B. *Cinco Ideias equivocadas sobre os índios*. Dia a dia Educação, Governo do Estado do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_r_ibamar.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

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

Obras literárias:

ALMEIDA, Julia Lopes de. *Histórias da nossa terra*. Laboratório de Ensino e Material Didático. Disponível em: <<https://lemad.fflch.usp.br/node/3272>>. Acesso em: 13 de abr. 2022.

BILAC, Olavo; NETO, Coelho. *Contos pátrios*. São Paulo: Projeto livro livre, 2016.

LOBATO, Monteiro; ilustrações de Voltolino. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Revista do Brasil, 1920.

_____. *Aventuras de Hans Staden*. Porto Alegre: L&PM, 2019.

MUNDURUKU, Daniel; ilustrações Laurabeatriz. *Histórias de índio*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

_____. Ilustrações de Rogério Borges. *Meu vô apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2005.

POTIGUARA, Eliane; ilustrações de Suryara Bernardi. *O coco que guardava a noite*. Rio de Janeiro: Mundo Mirim, 2012.

_____. Ilustrações de Aline Abreu. *O pássaro encantado*. Jujuba Editora, 2014.

_____. Ilustrações de Ykenga. *A terra é a mãe do índio*. Rio de Janeiro: Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN). Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_a_terra_%C3%A9_a_m%C3%A3e_do_%C3%ADndio.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

_____. *AKAJUTIBIRÓ: terra do índio Potiguara*. Rio de Janeiro: GRUMIN, 1994.

_____. *Metade Cara, Metade Máscara*. São Paulo: Global Editora, 2004.

ZOTZ, Werner; ilustrações Andrés Sandoval. *Apenas um curumim*. 27. ed. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2006.

Imagens:

Biblioteca Nacional Digital Brasil. *O tico tico*. Edição 00001, 22 de nov. 1905. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/artigos/o-tico-tico/>> Acesso em: 13 abr. 2022.

BORGES, Rogério. *O patinho feio*. Disponível em: <<https://www.rogerioborgesilustrador.com/portfolio/o-patinho-feio-2/>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Daniel Munduruku e autores contam histórias indígenas no Sesc. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/historias-indigenas-no-sesc/>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

DEBUS, Eliane. *A literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina*. NUP/UFSC: Florianópolis, 2013. Disponível em <<https://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/autores/zotz-werner>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

IRACEMA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3043/iracema>>. Acesso em: 21 abr. 2022.




LARMMERT, Eduardo e Henrique. *Aventura Pasmosas do Celebre Barão de Munkausen*. Disponível em: <<https://www.levyleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=433494>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

LEMOINE, Christophe; WOHEHREL, Jean-Marie. *A ilha do tesouro*. Editora Levoir, 2021.

RODRIGUES, Paola. *Ilustrações do original de Gustave Doré para Os Contos de Perrault. A menina da tarja preta*, 2011. Disponível em: <<https://tarjapretarte.wordpress.com/2011/09/01/ilustracoes-do-original-de-gustave-dore-para-os-contos-de-perrault/>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ROGNIAT, Calvet. *A cigarra e a formiga*. Peregrinacultural's Weblog. Disponível em: <<https://peregrinacultural.wordpress.com/tag/calvet-rogniat/>> Acesso em: 13 abr. 2022.

ANEXOS

		GLOSSÁRIO	
	<p><i>Munduruku</i></p> <p>ajora akoba baripnia bay bay bekitkit bio</p>	<p><i>Significado</i></p> <p>ariranha banana parentes papai crianças anta</p>	
	<p></p> <p>cauxi daje dajekco dapsem doti ekçá hai ibubutpupuat ictius idibi ĩ'it ixi ixiwe jakora jexeyxey kabido kagã kasopta kaxi kaxinug kio'uk koru ku muba'at</p>	<p>feitico queixada caĩtitu veado roupas casa dos homens paca dinheiro vasos água; rios filho mãe embira onça sonhar vento cana estrelas lua relógio bambu curica roça chuva(s)</p>	
			

HISTÓRIAS DE INDÍO



musukta
oboré
parawã
pariwat

paro
pigãgãm
poy-layn
pusowawa
sapokay
uk'a
uru
wasuyu
wexik'a

mandioca
amigo
arara
homem branco
(não indígena)

urutau
pescar
macacos
quati
galinha
casa
rede
pássaros
batata-doce



E, ainda, as três palavras que já foram incorporadas ao Aurélio:

beiju: iguaria comestível feita de mandioca;

tipiti: pequeno cilindro feito artesanalmente onde se deposita a massa da mandioca que secará e depois será levada ao forno;

pajelança: arte de curar doenças.

