

Literatura infantil indígena contemporânea: indagações

Contemporary indigenous child literature: questions

Maria Amélia Dalvi*
Universidade Federal do Espírito Santo

492

Dedico, com humildade, este ensaio aos meus ex-alunos na licenciatura intercultural indígena guarani e tupinikim, na Ufes, de diferentes aldeias em Aracruz (ES), que tanto me ensinaram com suas palavras e silêncios.

RESUMO: Apresentam-se percursos e percalços atinentes à literatura infantil indígena contemporânea, no Brasil. Os questionamentos propostos pelo ensaio são organizados face a aspectos de produção e autoria, publicação e circulação e, enfim, mediação e ensino. Não se estabelecem no texto conclusões e respostas; em vez disso, procura-se contribuir com um “ajuste de foco”, que nos permita indagar com maior discernimento esse objeto relativamente recente nos Estudos Literários e Pedagógicos, a partir de contribuições de diferentes pensadores afins ao materialismo histórico e dialético. Inicialmente, contextualiza-se a Lei 11.645/2008, e evidencia-se a responsabilidade de pesquisadores e professores na superação do etnocentrismo, por meio da experiência literária. Por fim, apresentam-se propostas para o diálogo com aqueles que se dispuserem a assumir a responsabilidade para a qual esta discussão convoca.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil. Literatura Indígena. Literatura Contemporânea.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

ABSTRACT: Routes and obstacles related to contemporary indigenous children's literature are presented, in Brazil. The questions proposed by the essay are organized in view of the aspects of production and authorship, publication and circulation, and, at last, mediation and teaching. Conclusions and responses are not established by the text; instead, we seek to contribute to an "adjustment of focus", which allows us to inquire with greater discernment about this relatively recent object in Literary and Pedagogical Studies, from contributions of different philosophers related to historical and dialectical materialism. Initially, Law 11.645 / 2008 is contextualized; and the responsibility of researchers and teachers in overcoming the ethnocentrism, through literary experience, is evident. Finally, proposals are presented for dialogue with those who are willing to assume the responsibility for which this discussion calls.

KEYWORDS: Children's literature. Indigenous Literature. Contemporary Literature.

Breve contextualização da questão indígena face à promulgação da Lei 11.645/2008

O ano era 2008 e estávamos mais ou menos na metade do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva; o ministro da educação era Fernando Haddad. Graças à resistência renhida dos diferentes povos indígenas brasileiros em favor do reconhecimento de seus direitos e de sua participação na constituição de nosso país - que exigiu, inclusive, a denúncia a cortes internacionais do genocídio promovido contra algumas etnias -, foi promulgada a Lei 11.645/2008, que alterava a redação da Lei 10.639/2003, que por sua vez alterava a Lei 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena":

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“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.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

(BRASIL, Lei 11645/2008. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >. Acesso em 30 ago. 2018).

A Lei 9.394/1996 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi alterada pela Lei 10.639/2003, para incluir no currículo escolar do sistema de ensino a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Embora se tratasse de um avanço importante, a História e a Cultura Indígena ainda não estavam explicitamente contempladas - o que só veio a ocorrer com a Lei 11.645/2008. Como vimos no texto da Lei, citado anteriormente, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam públicos ou privados. No que diz respeito ao tema que mais especificamente focalizamos (a saber, a questão da história e cultura indígena), é importante ressaltar que o conteúdo deve discutir: a) a participação indígena na formação da população e da sociedade brasileira; b) as lutas dos povos indígenas no Brasil; c) a cultura indígena brasileira; e d) as contribuições indígenas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Esses conteúdos devem perpassar todo o currículo escolar,

com especial destaque nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Para atender à Lei, houve ampla e irrestrita formação para os professores em serviço, em todas as áreas do conhecimento? Houve interlocução real com as populações indígenas no sentido de ouvir delas sua visão sobre o que e como deveria ser ensinado sobre sua história e cultura? Houve altos investimentos em editais de pesquisa, no sentido de produzir e/ou sistematizar conhecimento pertinente e atualizado atinente aos conteúdos que deveriam ser ensinados doravante? Houve incentivos e orientação para a reformulação dos currículos dos cursos superiores (de graduação e de pós-graduação) destinados à formação dos profissionais da educação? Houve fomento à produção qualificada de materiais didáticos adequados e pertinentes de acesso aberto destinado às diferentes áreas do conhecimento? Houve investimento em instituições como bibliotecas, hemerotecas, filmotecas, cinemas, galerias de arte e museus públicos, para a identificação, organização e exposição de material relacionado ao escopo da Lei?

495

Não houve, pelo menos não com a intensidade necessária. Houve iniciativas tímidas frente à grandeza do desafio: por exemplo, o incentivo à criação de cursos de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena (como, por exemplo, o fez a Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com os tupinikins e os guaranis das aldeias situadas no município de Aracruz) e o edital do Programa Nacional para a Biblioteca Escolar (PNBE), em 2014, que selecionou obras literárias de temática indígena para as escolas públicas de educação básica. Mas, infelizmente, é preciso registrar: os cortes recentes perpetrados pelo atual presidente, Michel Temer, e sua equipe, no momento de escrita deste texto (a saber, segundo semestre de 2018), reduziram drasticamente o fomento aos cursos de licenciatura indígena e as bolsas de permanência que viabilizavam a formação dos professores indígenas; e os livros selecionados pelos editais do PNBE, até o presente, ainda não haviam sido adquiridos e distribuídos às escolas públicas.

Porém, é preciso levar em conta a constituição contraditória da realidade. Se os dados objetivos parecem sinalizar que a promulgação da Lei 11.645/2008 foi muito pouco, lembremo-nos de que o relatório intitulado “Violência contra os Povos Indígenas do Brasil” (CNBB, 2014. Disponível em: < <https://www.cimi.org.br/pub/Arquivos/Relat.pdf> >. Acesso: 28 ago. 2018) apontou em 2014 um crescimento de situações de violência e violações contra indígenas. Em 2013, 97 indígenas foram assassinados; em 2014, foram 138. Em 2013, 693 crianças indígenas morreram por desnutrição ou doenças simples de serem evitadas/combatidas, e em 2014 esse número cresceu para 785 mortes. Já os casos de suicídio foram 73 em 2013 e 135, em 2014 - e esses suicídios não podem ser pensados como decisões individuais, mas devem ser articulados à falta de perspectivas de vida e trabalho e a situações de permanente tensão e conflito pela questão da terra.

Além disso, é preciso lembrar duas outras situações graves e muito pouco contempladas nas nossas discussões: a) o exponencial crescimento da dependência química (álcool e outras drogas) entre comunidades indígenas e a dificuldade de acesso a tratamento especializado que não desrespeite as especificidades culturais dessas populações (GUIMARÃES, GRUBITS, 2007; MENDES et al., 2020); e b) o avanço das chamadas “missões evangelísticas”, que, sem qualquer formação antropológica especializada, adentram aldeias e comunidades indígenas desqualificando e inferiorizando toda uma visão de mundo, e apresentando/impondo um certo repertório ideológico-religioso, contribuindo para um ainda maior desenraizamento e despertencimento dos sujeitos - processo que se arrasta desde o período colonial e que ganhou novo influxo na última década (WRIGHT, 2004; MONTERO, 2006; SUESS *et al.*, 2009; GONÇALVES, 2011; MORAES, 2014).

Também é preciso lembrar que, no momento de escrita deste texto, atendendo ao interesse de ruralistas, mineradoras e empreiteiras, tramitam nas esferas legislativa e judiciária medidas anti-indígenas: a) o Decreto 7.957/2013

regulamenta a atuação das Forças Armadas no combate a povos e comunidades locais que resistirem a empreendimentos em seus territórios; b) a Portaria Interministerial 60/2015 define procedimentos a serem seguidos pela Fundação Nacional do Índio para licenciamento ambiental de empreendimentos que impactam essas terras; c) o Projeto de Lei 1610/1996, da Câmara dos Deputados, regulamenta a mineração em terras indígenas, com abertura à exploração privada (o que hoje é vedado); d) a Proposta de Emenda Constitucional 215/2000 transfere ao Congresso o poder de demarcar e rever processos de terras indígenas que já foram demarcadas.

Por fim, neste agosto de 2018, quase às vésperas da eleição presidencial, o candidato com maior índice de intenções de voto de acordo com as pesquisas¹ declarou que, em um eventual mandato seu, indígenas serão “integrados” à sociedade, terão suas terras exploradas economicamente e não terão mais “nem um centímetro de terra”² - e nunca manifestou qualquer pesar em relação ao sistemático extermínio de etnias inteiras, em face dos conflitos relacionados à disputa entre os interesses indígenas e os do *agrobusiness*.

Nesse cenário delineado acima, a promulgação da Lei 11.645/2008 passa a ter uma nova dimensão - e, como professores e formadores de professores de literatura, nos convoca a uma responsabilidade com o ensino sistemático da

¹ No momento de edição final do trabalho, após sua avaliação, o candidato em questão, Jair Messias Bolsonaro, tinha sido eleito com mais de 57 milhões de votos, empossado e exercia a presidência.

² “Em Cuiabá, Bolsonaro se diz contra terra para índios e cota para negros. Deputado afirma que num país de miscigenação não pode haver privilégios. Índios devem ser integrados à sociedade, defendeu parlamentar”. Disponível em: < <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2015/11/em-cuiaba-bolsonaro-se-diz-contra-terra-para-indios-e-cota-para-negros.html> >. Acesso em 22 out. 2018. “Se eu assumir, índio não terá mais 1cm de terra”. Disponível em: < <http://www.esquerdadiario.com.br/Bolsonaro-Se-eu-assumir-indio-nao-tera-mais-1cm-de-terra> >. Acesso em 22 out. 2018. “Em Roraima, Bolsonaro defende exploração econômica de terras indígenas”. Disponível em: < <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,em-roraima-bolsonaro-defende-exploracao-economica-de-terras-indigenas,70002266170> >. Acesso em 22 out. 2018.

história e cultura afro-brasileira e *indígena* - e a chamada literatura infantil indígena, particularmente, como aspecto mais específico ao qual este texto se dedica. Embora nós mesmos, como professores em atividade e/ou formadores de professores, não tenhamos sido capacitados para tal, é necessário que (com a ajuda de nossos pares e em interlocução com os próprios povos indígenas e seus anciãos, representantes e intelectuais) aprendamos e nos dispamos de nosso insistente etnocentrismo com suas consequências nefastas. Nesse sentido, este ensaio é, simultaneamente, um reconhecimento dessa responsabilidade e um esforço - embora ainda incipiente - nessa direção.

Dada a amplitude do desafio, atentaremos, neste trabalho, como já anunciado, à questão da *literatura infantil indígena contemporânea* no contexto brasileiro. Isso porque, por exemplo, como afirmam Alcaraz e Alcaraz (2020, p. 224) em “La blanquedad como regla de humanidad en la literatura infanto-juvenil”:

[...] la representación mayoritaria de personajes blancos por medio de la literatura infantil los pone como patrones de humanidad. Ya se ha cuestionado esta afirmación, sin embargo los estudios siguen indicando esta proposición como verdadera. [...] Asimismo, como hipótesis creemos que el mito de la democracia racial estructurado en Brasil actúa por medio de la colonialidad que se transpone en la adquisición de los libros literarios en el mantenimiento del racismo.³

498

A questão da humanização pela literatura e a noção de literatura infantil indígena

O primeiro desafio de um professor de literatura e formador de professores de literatura é *compreender a articulação entre Literatura, Alteridade e*

³ “[...] a representação majoritária de personagens brancos por meio da literatura infantil os põe [brancos] como patronos da humanidade. Ainda que esta alegação já tenha sido questionada, no entanto, os estudos continuam indicando que ela segue verdadeira. [...] Da mesma forma, como hipótese, acreditamos que o mito da democracia racial estruturada no Brasil funciona através da colonialidade que é transposta na aquisição de livros literários, na manutenção do racismo] (tradução livre nossa).

Sociedade e, assim, a radicalidade (no sentido de ir à raiz) da ideia de literatura como um direito humano e um fator inequívoco do processo que parte da hominização (espécie) à humanização (sujeito histórico-cultural). Célebres discussões sobre isso estão consignadas em Candido (1995, 2010), e são retomadas, por exemplo, por Antunes (2019), Corrêa *et al.* (2019), Dalvi (2019) e Dias (2019).

Em síntese, a literatura, compreendida amplamente, está presente na vida *tanto* em formas próximas às necessidade de expressão dos sentimentos ou de organização da coletividade, na fronteira com magia e religião (ou seja: tendo uma finalidade evidentemente posta de antemão); *quanto*, também, em formas desligadas dos processos produtivos da vida cotidiana, com autonomia em relação à esfera do trabalho material, da magia e da religião (ou seja: havendo a suspensão de finalidades práticas definidas de antemão). Se, *por um lado*, a literatura foi uma esfera cultural criada pela humanidade a fim de elaborar e expressar criativamente sentimentos na dialética entre individualidade e sociedade; *por outro lado*, não reproduz tal e qual a realidade, pois transcende a imediaticidade, guardando o potencial de revelar a totalidade da vida na síntese entre aparência e essência (a saber, imiscuindo na forma literária as contradições históricas não captáveis à primeira vista).

E qual a relação dessa *concepção de literatura com a humanização*? De acordo com Corrêa *et al.* (2019) e Della Fonte (2020), a literatura não reflete a realidade se reproduzir mecanicamente a vida, ou seja, se nos apresentar tão somente a superfície da vida cotidiana, aquela que já “conhecemos”; isso porque, como a sociedade capitalista é fetichizada, os fenômenos se apresentam à observação fragmentariamente e de modo invertido; sendo assim, quando a arte “copia” a realidade imediata, ela não capta a raiz histórica dos fenômenos, ela reproduz a aparência, obnubilando a contradição constitutiva de tudo o que é humano - em síntese, não nos permite enxergar e compreender a realidade como ela é, em sua concreticidade. Aqui cabe um esclarecimento: não se trata de rejeitar ou renegar a literatura que aborde,

tematize a vida cotidiana, ordinária; mas de pôr em questão a literatura de pendor “naturalista”, que não permita vislumbrar a possibilidade de ultrapassar a aparência fetichizada, invertida e fragmentada da realidade. Nesse sentido, a literatura é:

[...] produzida pelo [ser humano] no seu contato com o mundo e com os outros [seres humanos] como forma de compreensão e crítica da vida social, de si mesmo e dos conflitos humanos; trata-se de uma forma que ilumina as possibilidades de o [ser humano] intervir nesses conflitos e transformá-los. Portanto, não se pode dizer que a literatura seja apenas entretenimento e nem mesmo um trabalho como os outros, pois ela é uma forma que anuncia a possibilidade de trabalho livre, aquele que resiste à automatização e à desumanização que vigoram na sociedade capitalista (CORRÊA et al., 2019, p. 18).

No caso da literatura indígena - na complexidade que a denominação apresenta, e que será discutida adiante - trata-se de um movimento duplo de resistência que vigora em nossa sociedade: pois a própria afirmação de uma cosmovisão indígena é já uma negação de que a única possibilidade de vida seja essa à qual estamos todos submetidos, que nos reifica e, portanto, nos desumaniza.

500

Ademais, é preciso considerar que, em cada um dos seres humanos, sob a mediação da linguagem, a humanidade é socialmente produzida, em um movimento dinâmico do intersíquico em direção ao intrapsíquico (MARTINS, 2013). Isso porque: a) o signo é social e material, sendo, portanto, ideológico; b) não existe consciência humana que prescindia da realidade sígnica; e c) o signo por excelência é a palavra (VOLOSHÍNOV, 2017). Assim, considerando a literatura como manifestação simbólica de segunda ordem (que simboliza a partir da linguagem, ela mesma já uma simbolização de primeira ordem, e dá à materialidade um sentido que excede o instrumental), é preciso considerar que “[...] a reação estética suscitada pela arte é imprescindível para [...] o comportamento humano, e que o sentido, objetivado em palavras, é a categoria mais importante da consciência” (NAMURA, 2018, [s.p.]).

A esse respeito, Vigotski, em *A psicologia da arte*, explica que: “[na arte] o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, [ela] converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social” (VIGOTSKI, 1998, p. 315). Desse modo, as questões linguístico-literárias assumiriam papel fundamental para se compreender a realidade, a sociedade e o psiquismo humano, seja em sua dimensão individual, seja em sua dimensão social/alteritária.

Apenas para ficar no aspecto linguístico mais visível, no Brasil, atualmente, existem dois grandes troncos linguísticos indígenas, desdobrados em 45 famílias linguísticas, que, por sua vez, se ramificam em centenas de línguas e dialetos falados pelos diferentes povos indígenas brasileiros - e cada língua é, em si, um imenso universo humano. Isso, por si só, evidencia a falácia do senso comum de uma língua indígena geral (normalmente denominada impropriamente “tupi-guarani”) ou mesmo a ideia de que seja possível tratar os diferentes povos de maneira unitária, como “índios” [sic] ou indígenas (como nós mesmos temos feito, neste texto), desprezando as especificidades, particularidades e modos de compreender, se relacionar, elaborar, simbolizar e transformar o real de cada aldeia, povo e nação indígena. Aquela abordagem caricata normalmente feita a partir da escola - em que aprendemos algumas palavras de origem indígena incorporadas ao léxico da língua portuguesa e em que lemos uma ou outra narrativa tradicional, identificada genericamente como “de origem indígena” - é insuficiente para compreender a riqueza do universo histórico-cultural indígena brasileiro.

Adentrando mais particularmente à *questão da literatura infantil indígena*, é preciso lidar com algumas questões difíceis, pois nos faltam até mesmo ferramentas conceituais. Um primeiro desafio ao trabalho com a dita literatura infantil indígena é compreender sem simplificações as especificidades no processo de classificação, produção, autoria, publicação e circulação.

Em primeiro lugar, existem os textos indígenas (originalmente produzidos pelos diferentes povos indígenas e que são transmitidos - em geral, oralmente - de

geração em geração) que tematizam questões da existência e visam a produzir explicações e orientações em relação ao mundo e à vida - mas que, na perspectiva não-indígena, passam a ser tratados como mitos, lendas etc., sem que, originalmente, se dispusessem a operar no corte específico da ficção ou da arte. Essa produção: é literatura? É literatura indígena, ainda que essa categoria “literatura” não se coloque para o povo onde esse texto nasce?

Em segundo lugar, supondo que seja possível continuar falando em “literatura indígena”, é preciso reconhecer que nem toda literatura indígena é ou pode ser infantil⁴ - e também reconhecer que a subdivisão da literatura por “faixas etárias” ou “destinatários potenciais” é uma demanda nossa (majoritariamente induzida pelo mercado, que precisa atender a nichos delimitados de antemão), que não necessariamente encontra lastro no conjunto das comunidades indígenas, com suas diferentes realidades. Para algumas comunidades, não faz o menor sentido definir aquilo que é para adultos ou para crianças, pois todos participam da vida social de modo integrado. Em outras comunidades, há a compreensão de uma diferença, sem que, contudo, se entenda que os textos produzidos e partilhados pela comunidade devam ter especificação recepcional. Como apontam estudiosos como Ariès (2015) e Stearns (2006), mesmo em diferentes perspectivas epistemológicas, a infância não se identifica como um período (meramente) biológico - a infância e a literatura para a infância são produzidas histórico-culturalmente, de modo articulado a demandas sociais e, quiçá, econômicas: e nas comunidades indígenas não é diferente (LOPES DA SILVA *et al.*, 2002; ZOIA, PERIPOLLI, 2010).

⁴ Por incrível que pareça, consoante a nossa experiência docente, é necessário fazer este esclarecimento, pois há uma visão tão arraigada em nós de “minoridade” em relação aos povos indígenas que, muitas vezes, as pessoas não-indígenas pressupõem que, pelo simples fato de se tratar de um texto indígena, ele é necessariamente “folclórico” e, “portanto”, infantil: tal compreensão evidencia uma dupla - quando não tripla - ignorância (sobre indígenas, sobre “folclore” ou sabedoria popular, e também sobre infância). Mas desenvolver esse equívoco em sua complexidade é assunto para outro trabalho, por isso, nos eximimos dele aqui.

Em terceiro lugar, é preciso entender que quando se fala em “literatura indígena”, na verdade, lança-se mão de uma noção conceitual relativamente frágil e inespecífica, que informa muito pouco. Isso porque existem: a) *textos tradicionais* produzidos pelos próprios indígenas e que circulam nas aldeias e comunidades indígenas, transmitidos intergeracionalmente (sobretudo pela oralidade), e que não necessariamente são conhecidos por não-indígenas; b) *textos autorais* produzidos por indígenas (que não são textos tradicionais, passados de geração em geração) para a sua comunidade ou para a comunidade não-indígena em diferentes suportes; c) *textos originalmente produzidos pelos indígenas* (sejam textos tradicionais ou autorais), *mas que foram coletados/recolhidos/registrados por pesquisadores* (antropólogos, etnólogos, linguistas etc.) externos à comunidade e, adaptados/editados/traduzidos/transcritos/transformados, *passaram a circular mais amplamente seja entre outros povos indígenas, seja entre povos não-indígenas*, inclusive em suporte impresso; d) *textos inspirados em produções indígenas* (tomam personagens ou sequências narrativas tradicionais) ou que dialogam com uma ou várias dessas produções, mas que são *autônomos em relação à tradição ou à autoria indígena*; e e) *textos que são produzidos por não-indígenas, mas que tematizam questões indígenas* ou trazem indígenas como protagonistas.

Ou seja: quando falamos de literatura infantil indígena, na verdade, dizemos muito pouco ou quase nada. Porque: 1) não sabemos com clareza se a ideia de “literatura” se sustenta (e, se se sustenta, se sustenta para quem, em que contextos?); 2) não deveríamos tomar a ideia de uma literatura para a infância (e nem mesmo a infância...) como algo óbvio, autotélico, necessário e desejável; e 3) não seria o mais indicado subsumir no rótulo “indígena” uma variabilidade imensa de etnias, experiências culturais, contextos e realidades, apagando imensas diferenças invisíveis a nosso olhar (etno)centrado em nós mesmos.

A despeito de nossa pontual diferença conceitual quanto à noção de percepção, validação e letramento, é importante lembrar que, já em 2012, Janice Thiél, ao tratar especificamente da difusão escolar da literatura indígena, sinalizava: “Para que [os textos literários produzidos pelos indígenas] sejam percebidos e interpretados segundo seus critérios de validação, letramentos adequados precisam ser desenvolvidos” (THIEL, 2012, p. 98).

Por fim, em quarto lugar, *no que diz respeito à leitura, mediação, crítica e ensino*, é importante nos perguntarmos, então, o que vamos fazer: de um lado, temos uma realidade que exige de nós um compromisso ético com a vida indígena neste lugar imaginário chamado sociedade e nação brasileiras; de outro lado, temos um dispositivo legal com todas as contradições que lhes são inerentes, dispositivo este no qual estamos implicados, como professores e formadores de professores. Sob nossos pés, os problemas, dificuldades e questões que se afiguram frente à ideia de “literatura infantil indígena”.

No artigo “Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político” (DALVI, 2015), sinalizamos a inarredável dimensão política inerente aos temas, recortes, abordagens e tratamentos teórico-metodológicos em estudos e pesquisas que se debruçam sobre as inter-relações entre literatura e infância. Reiterando aquele diagnóstico, acrescentamos ainda que o gesto de retomar pesquisas e estudos já efetuados sobre um dado tema é um modo de nos posicionarmos politicamente também, afirmando a necessidade do diálogo crítico e criterioso e da retomada e transformação do já-existente. Por isso, sistematizamos, no item subsequente, uma proposta de caminho inicial, para professores não-indígenas, que, como eu, não foram formados para trabalhar com história, cultura e literatura indígena, mas que compreendem a importância de assumir essa responsabilidade, visto que o tema trabalhado neste texto é relativamente novo no campo dos estudos de literatura brasileira contemporânea e da educação literária.

Por onde começar? Fontes para pesquisa e estudo acessíveis

A essa altura, uma pergunta parece inevitável: o que fazer? Há dois movimentos possíveis, um retrospectivo e um prospectivo, em face da produção literária indígena destinada editorialmente às crianças. No que diz respeito ao passado, Eliane Debus (2018, p. 104) pontua que “[...] como denúncia do extermínio e aculturamento [sic] dos povos indígenas” marcam as décadas de 1970/1980 títulos tais como “*Apenas um curumim* (1979), de Werner Zotz; *Cão vivo leão morto* (1980), de Ary Quintella”. Aproximando-se do presente, a estudiosa afirma que:

[...] no final da década de 1990 e nas primeiras décadas do século XXI [emerge] uma literatura que tematiza a cultura indígena produzida por escritores de origem indígena. Entre os muitos títulos podemos citar *A boca da noite: histórias que moram em mim* (2016), [de] Cristino Wapichana; *Vozes ancestrais: dez contos indígenas* (2016), de Daniel Munduruku, ambos premiados pela FNLIJ no ano de 2017 (DEBUS, 2018, p. 104).

505

Já no que diz respeito à importância da literatura indígena em contexto escolar, Nerynei Bellini e Flávia Nisco (2018, p. 206) pontuam que:

A Literatura Indígena tem como uma de suas características nos transportar ao mundo dos sonhos vivenciados pela natureza física e humana e, ao mesmo tempo, nos convida[r] à reflexão acerca desse mundo. [...] O respeito pela natureza, pelo idoso, a presença do mítico, da ancestralidade são temas constantes na literatura indígena e seguramente oferecem ao leitor ferramentas que o levam a refletir sobre a pluralidade cultural, a combater o distanciamento em relação ao outro e pré-julgamentos que criam modelos estereotipados e equivocados em uma sociedade.

Na mesma direção, Janice Thiél (2012, p. 98) afirma que a literatura indígena: “[...] deve ser incluída e estudada nos espaços institucionalizados do saber. A circulação de textos produzidos pelos índios [sic] na escola constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos e escritura”.

Para além das questões todas que já pontuamos em relação às dificuldades com as noções conceituais de “literatura”, de “infantil” e de “indígena” no tocante a essa produção que estamos provisoriamente denominando como “literatura infantil indígena”, é preciso lembrar que a incorporação dessa produção cultural em contexto escolar não acontecerá sem dificuldades. Tal processo requererá das políticas públicas e dos educadores uma atenção especial, além de formação continuada compatível com o desafio. Isso porque “[...] muitos obstáculos vêm à tona [...] para que não se crie um maior distanciamento ou equívocos em relação à cultura indígena” (BELLINI; NISCO, 2018, p. 218).

Entendendo na sua complexidade o dispositivo legal atinente ao ensino de história, cultura e literatura indígena em toda a educação básica, a sugestão é buscar nas grandes e nas pequenas editoras as obras literárias indígenas (na acepção larga que discutimos anteriormente); é buscar nos canais eletrônicos vídeos, gravações, documentários de performances, improvisos, registros, memórias produzidos pelos artistas, sábios, ativistas e pensadores indígenas. É visitar as aldeias indígenas que aceitem receber não-indígenas e dialogar (e não apenas “entrevistar”, com um roteiro pronto) com os sujeitos envolvidos nessa dimensão sociopolítica de interculturalidade (entre diferentes povos indígenas e entre indígenas e não indígenas). E, em face de todo esse conhecimento, de todo esse vivido/experenciado, abrir-se à problematização das noções conceituais e referências que, sem o devido cuidado e senso ético, temos imposto a uma produção cultural para a qual as categorias e valores já pensados não necessariamente se aplicam. Isso, inclusive, se aplica à leitura crítica deste ensaio, produzido com as “ferramentas” de que disponho neste momento, mas que, necessariamente, precisarão ser repensadas à luz do avanço de nosso conhecimento coletivo e, principalmente, de nosso processo de descentramento étnico.

Crioni (2016, p. 306) faz um importante alerta sobre “contrastes entre duas formações culturais e histórico-antropológicas muito distintas”, a saber, a da universidade (com sua formação derivada da racionalidade moderna ocidental,

da ciência laica e do mundo desencantado) e dos povos indígenas. Dal’Bó (2010, p. 32), por sua vez, afirma que:

[...] poucos trabalhos [de pesquisa sobre a questão indígena no interior das universidades] se encorajam a refletir sobre as implicações da formação universitária na vida dos estudantes indígenas e nas próprias universidades em que eles estão presentes, e reduzem-se a argumentações pouco aprofundadas sobre temas, no entanto, bastante complexos, como “inserir conhecimentos indígenas ou ‘conhecimento tradicional’ na universidade”, “troca de conhecimentos”, “interculturalidade”.

A despeito desses riscos - mas cientes deles - precisamos nos lançar ao desafio de nos formarmos e formarmos os professores que atuarão não apenas na implementação efetiva da Lei 11.645/2008, mas também na sua superação: evidenciando, também, nossa disposição à contínua crítica e revisão desses esforços iniciais. Assim é que, por meio de um levantamento pela combinação entre as palavras-chave atribuídas a este texto e de nossa análise inicial, no contexto da experiência de ministrar a disciplina de “Metodologia do Ensino de Línguas” no curso de licenciatura intercultural indígena guarani e tupinikim oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (e descobrindo, aí, nossa absoluta ignorância), apresentamos sugestões de fontes gratuitas, e acessíveis sem cadastro pela internet para quem quer iniciar seu percurso pelas questões da literatura na interface com a cultura indígena e com a infância:

507

Imagens 1 a 6 - Fontes disponíveis gratuitamente na internet para estudo da literatura infantil indígena



Figura 1 - Pesquisar, conhecer e ouvir os autores indígenas. Fonte: Print Screen (captura de tela) produzido pela autora.

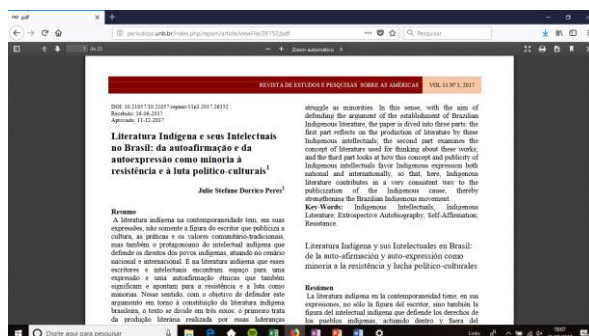


Figura 2 - Artigos acadêmicos sobre Literatura Indígena. Fonte: Print Screen (captura de tela) produzido pela autora.

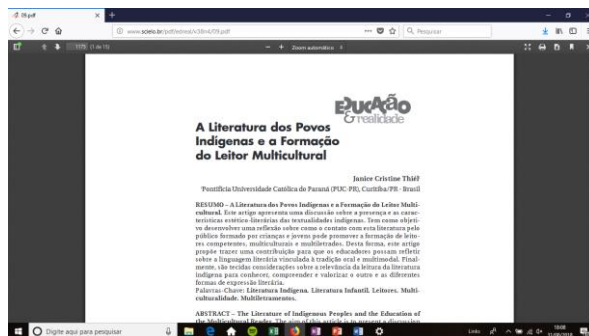


Figura 3 - Artigos acadêmicos sobre Literatura Indígena e Formação do Leitor. Fonte: Print Screen (captura de tela) produzido pela autora.



Figura 4 - Imagem da página Astrolábio - Literatura dos Povos Indígenas. Fonte: Print Screen (captura de tela) produzido pela autora.



Figura 5 - Glossário Ceale/UFMG com o verbete Literatura Indígena. Fonte: Print Screen (captura de tela) produzido pela autora.



Figura 6 - Matérias jornalísticas (em tela, do suplemento Carta Educação, organizado pela revista Carta Capital) com indicações de obras para conhecer a Literatura Indígena. Fonte: Print Screen (captura de tela) produzido pela autora.

Como se pode ver acima, estamos sugerindo, como percurso *inicial* para quem estiver disposto a assumir uma responsabilidade pela própria ignorância, as seguintes fontes: a) o material disponível no sítio eletrônico do Centro de Pesquisa e Formação do SESC, intitulado “Literatura indígena: vozes da ancestralidade” (figura 1); b) os artigos científicos, ensaios e relatórios de pesquisa disponíveis no Portal de Periódicos da Capes, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e também indexados pelo Google Academics e pelo Academia.edu, fruto de estudos sistemáticos realizados tanto por indígenas quanto por não-indígenas, que vêm crescendo dia a dia (figuras 2 e 3) - claro, desde que se mantenha um olhar crítico rigoroso à consistência teórico-metodológica do material; c) a diversidade de materiais disponibilizados no portal “Astrolábio”, dedicado à Literatura dos Povos Indígenas (figura 4); d) o

verbete “Literatura indígena” do glossário CEALE, produzido e mantido pela Universidade Federal de Minas Gerais (figura 5); e, enfim, e) matérias jornalísticas que, de tempos em tempos, vêm sendo publicadas em veículos de mídia preocupados com a democratização da sociedade; a despeito de eventuais críticas, sugerimos aqui o suplemento “Dez obras para conhecer a literatura indígena” da Carta Educação, organizado pela revista Carta Capital (figura 6).

Ao olhar para estas e para quaisquer outras fontes, precisamos estar cientes dos problemas do pressuposto muitas vezes não declarado de “neutralidade”, bem como da violência étnica inscrita na ideia de que “[...] o conhecimento oferecido pela universidade soa como a evidência incontestada da forma mais bem acabada do espírito humano em uma suposta marcha histórica para o progresso” (CRIONI, 2016, p. 307). Não podemos perder de vista a reflexão de Adorno e Horkheimer (2006) de que o progresso cultural e científico tem uma relação regressiva (à luz da dialética negativa) com a barbárie, fato que traz à tona a inequívoca articulação entre conhecimento, poder e dominação. Desse modo, é preciso considerar que a socialização moderna, no interior da racionalidade hegemônica, com sua tendência alienante e desumanizadora, se espalha das relações de produção à cultura (e vice-versa). É preciso, pois, estar atento - e se fazer alerta.

Considerações finais

Iniciamos nosso texto sinalizando o marco legal que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em toda a educação básica brasileira, em todas as modalidades e sistemas de ensino. Destacamos os temas e os conteúdos que devem ser trabalhados nas salas de aula. Na sequência sinalizamos que o marco legal não veio acompanhado das políticas e investimentos financeiros necessários para sua consecução efetiva. Em seguida: a) trouxemos à luz aspectos da realidade brasileira recente, indicados por meio

de dados estatísticos e relatórios sobre a situação indígena no país; b) mencionamos algumas mudanças legais e propostas de lei que ameaçam os frágeis direitos e garantias indígenas; e, dialeticamente, c) pontuamos que, nesse contexto, a instituição da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em toda a educação básica - mesmo desacompanhada das políticas e investimentos esperados - ganha um novo sentido.

No item subsequente, retomamos a importância de que o professor de literatura compreenda a necessária articulação entre Literatura, Alteridade e Sociedade e a importância de que assuma a ideia de literatura como direito humano e fator de humanização. Como argumentos, invocamos certo referencial de inspiração materialista histórica e dialética, que demonstraram o papel da linguagem e, particularmente, da literatura nesse processo. Desse ponto em diante, sinalizamos como a homogeneização dos diferentes troncos, etnias, culturas, aldeias indígenas por meio de categorias totalizadoras não atende à demanda por conhecer sua história e cultura (e, assim, sua literatura). E, como um desdobramento disso, problematizamos a pertinência ou não de aplicarmos as noções conceituais de “literatura”, de “infantil” e de “indígena” à discussão daquilo que nomeamos como “literatura infantil indígena”. Procuramos exemplificar a partir de elementos da realidade como as definições subsumem em termos totalizantes práticas e modos de relação completamente díspares.

Todavia, considerando, de um lado, o marco legal instituído pela Lei 11.645/2008, e, de outro, nossas implicações éticas, políticas, estéticas *com* as questões que atravessam a docência e a educação contemporâneas e *com* a defesa da vida e da dignidade dos povos indígenas no Brasil, procuramos oferecer algumas contribuições que nos ajudem a não cair na prostração ou paralisia. A primeira delas foi sinalizar aos leitores uma visão retrospectiva e uma visão prospectiva da questão da literatura infantil indígena em contexto escolar. A segunda foi argumentar quanto à importância de se trabalhar essa produção cultural em contexto escolar, ponderando, também os riscos e desafios atinentes à tarefa. E, finalizando o percurso, oferecemos caminhos

possíveis de estudo e pesquisa *inicial*, a partir de fontes gratuitas, de acesso livre pela internet, e que têm alguma qualidade - sem abdicar de um alerta quanto aos riscos inerentes a tal aproximação.

Reforçamos, aqui, nestas considerações finais, à luz de Adorno (2010), que a sociedade burguesa, como pressuposto e desdobramento da racionalidade moderna, apresentou a possibilidade de uma formação cultural com potenciais emancipatórios (*Bildung*) - possibilidade que, todavia, foi corrompida por um ambiente cultural no qual a formação é alheia, por exemplo, à história, à cultura e à memória da barbárie contra não-brancos, entre os quais indígenas: o que podemos denominar como sendo, na verdade, uma semiformação (*Halbbildung*). Tal semiformação tende a agir de modo apologético ao mundo administrado; por isso, concordamos com Crioni (2016, p. 314), quando afirma que, “[...] se existe algum potencial crítico das culturas indígenas para oferecer resistência à barbárie estabelecida, ela apenas se tornará produtiva com o cuidado de não romantizar ou idealizar as referidas expressões culturais”.

Como balanço final de percurso, cumpre sinalizar que o mérito deste trabalho está, se houver, em duas contribuições: a primeira, na problematização de qualquer avaliação monolítica do marco legal que institui o ensino de história e cultura indígena em todas séries, níveis e modalidades da educação básica, seja pública ou privada e que, em decorrência, dá lastro a uma série de (não) políticas públicas. Isso porque, conforme sinalizamos em “Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias?”:

não é possível pensar em educação literária ou em ensino de literatura fora do campo educacional e não é possível desentranhar a educação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais amplas; [...] [nem] é possível endossar literatura e práticas literárias que se orgulhem [...] de passar ao largo de pensar a conjuntura atual (DALVI, 2018, p. 24).

A segunda contribuição está na organização de desafios ontológicos e epistemológicos face aos seguintes aspectos: produção/autoria,

publicação/circulação, mediação/ensino, na correlação com questionamentos sobre a (im)pertinência da noção de “literatura infantil indígena”, no contexto contemporâneo. A apresentação e exemplificação das dificuldades inerentes a cada um dos termos dessa expressão nos permite vislumbrar o tamanho de nossos desafios. Entendê-lo, talvez, seja uma parte importante das ações e transformações necessárias daqui por diante.

Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio; LASTÓRIA, Luiz A. (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ALCARAZ, Rita de Cassia; ALCARAZ, Marcelo B. La Blanquedad como regla de humanidad en la literatura infanto-juvenil. In: *Contexto* (Vitória), n. 37, jan.-jun.2020, p. 224-241. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/30164> >. Acesso em 24 jun. 2020.

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura segundo Antonio Candido. In: *Via Atlântica* (São Paulo), v. 35, jul. 2019, p. 69-85. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/151702/157516>. Acesso em 28 jun. 2020.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ASTROLÁBIO (portal eletrônico). *A literatura dos povos indígenas*. Disponível em: < <http://astrolabio.org.br/literatura-dos-povos-indigenas/> >. Acesso em 18 out. 2018.

BELLINI, Nerynei Meira Carneiro; NISCO, Flávia de Paula Graciano. Literatura indígena e letramento literário: uma proposta emancipadora de ensino. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes, 2018, p. 205-221.

BRASIL. *Decreto* 7.957/2013. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7957.htm >. Acesso em 22 out. 2018.

BRASIL. *Lei* 11645/2008. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >. Acesso em 30 ago. 2018.

BRASIL. *Portaria Interministerial* 60/2015. Disponível em: <
http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Portaria_Interministerial_60_de_24_de_marco_de_2015.pdf >. Acesso em 22 out. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei* 1610/1996. Disponível em: <
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=16969> >. Acesso em 22 out. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Proposta de Emenda Constitucional* 215/2000. Disponível em: <
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1288819&filename=Tramitacao-PEC+215/2000 >. Acesso em 20 out. 2018.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CARTA EDUCAÇÃO (Revista). *Dez obras para conhecer a Literatura Indígena*. Disponível em: < <http://www.cartaeducacao.com.br/cultura/dez-obras-com-a-tematica-indigena/> >. Acesso em 22 out. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Violência contra os Povos Indígenas do Brasil*. Disponível em: <
<https://www.cimi.org.br/pub/Arquivos/Relat.pdf> >. Acesso: 28 ago. 2018.

CORRÊA, Ana Laura dos Reis *et al.* Literatura e vida social. In: _____. HESS, Bernard Herman; ROSA, Daniele dos Santos (Org.). *Caderno de literatura: um percurso de formação em literatura na educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

DAL'BÓ, Talita Lazzarin. *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre cultura e conhecimento tradicional*. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre “educação literária”: *O direito à Literatura*, de Antonio Candido. In: *Via Atlântica* (São Paulo), n. 35, jul. 2019,

p. 221-235. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687/157507>. Acesso
em 28 jun. 2020.

DALVI, Maria Amélia. Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* (Brasília), n. 46. jul.-dez. 2015. p. 153-173. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n46/2316-4018-elbc-46-00153.pdf> >. Acesso em 22 out. 2018.

DALVI, Maria Amélia. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias? In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes, 2018, p. 23-38.

DEBUS, Eliane Santana Dias. Tendências da literatura infantil brasileira contemporânea. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes, 2018, p. 95-112.

DELLA FONTE, Sandra Soares. *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Curitiba: Appris, 2020.

DIAS, Ana Crelia. Literatura como projeto e militância: Antonio Candido e o ensino de literatura. In: *Via Atlântica* (São Paulo), n. 35, jul. 2019, p. 43-56. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154922/157504>. Acesso em 28 jun. 2020.

515

DORRICO, Julie. Literatura indígena e seus intelectuais no Brasil. In: *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas* (Brasília). v. 11., n. 3, 2017. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/26152> >. Acesso em 19 out. 2018.

GONÇALVES, Carlos Barros. *Até aos confins da terra: o movimento ecumênico protestante no Brasil e a evangelização dos povos indígenas*. Dourados: UFGD, 2011.

GUIMARÃES, Liliana A. M.; GRUBITS, Sonia. Alcoolismo e violência em etnias indígenas: uma visão crítica da situação brasileira. *Psicologia Social* (Porto Alegre), v. 19, n. 1, p. 45-51, Abr. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100007&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 23 jun. 2020.

LOPES DA SILVA, Aracy et al. (Orgs.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MENDES, Anapaula Martins *et al.* Representações e práticas de cuidado dos profissionais da saúde indígena em relação ao uso de álcool. *Ciências & saúde coletiva*, v. 25, n. 5, maio 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.34442019>.

MONTERO, Paula (Org.). *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

MORAES, José Augusto Santos. O pentecostalismo entre os índios da reserva indígena de Dourados, da década de 1980 aos dias atuais. *Anais do XII Encontro da Associação Nacional de História*, 13 a 16 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1412825204_ARQUIVO_comunicacao-anpuhms-2014_jose-augusto-santos-moraes.pdf. Acesso em 23 jun. 2020.

NAMURA, Maria Regina. *O aporte da estética na categoria sentido no pensamento de Vygotsky*. Disponível em: < <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versoportugues/2c15a.pdf> >. Acesso em 23 ago. 2018.

NOVAES, Carlos Augusto. Literatura indígena. In: *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literatura-indigena> >. Acesso em 22 out. 2018.

ROSA, Sallisa. Literatura dos povos indígenas: traduções das experiências culturais para a escrita. In: *Revista Astrolábio* ([s.l.]). v. 11, n. 21, set. 2017. Disponível em: < <http://astrolabio.org.br/literatura-dos-povos-indigenas/> >. Acesso em 22 out. 2018.

SESC SÃO PAULO. *Literatura indígena: vozes da ancestralidade*. Disponível em: < <http://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/literatura-indigena-vozes-da-ancestralidade> >. Acesso em 22 out. 2018.

STEARNS, Peter. *A infância*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

SUESS, Paulo *et al.* *Conversão de cativos: povos indígenas e missão jesuítica*. São Bernardo do Campo: Nhanduti, 2009.

THIÉL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. In: *Educação & Realidade* (Porto Alegre), v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf >. Acesso em 18 out. 2018.

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

VIGOTSKI, Lev. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WRIGHT, Robin M. (Org.). *Transformando os deuses: igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar. Infância indígena e outras infâncias. In: *Espaço Ameríndio* (Porto Alegre), v. 4, n. 2, jul./dez. 2010, p. 9-24.