


A LITERATURA INDÍGENA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PEDAGOGOS

INDIGENOUS LITERATURE AND THE CONTINUING EDUCATION OF PEDAGOGUES

Manoilly Dantas de Oliveira  <https://orcid.org/0000-0003-0204-2522>
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
manoillydantas@gmail.com

DOI: [https:// 10.5281/zenodo.18227875](https://10.5281/zenodo.18227875)

Recebido em 20 de março de 2025

Aceito em 17 de abril de 2025

Resumo: Este artigo objetiva compreender os saberes que os docentes julgam relevantes para a mediação da literatura indígena na sala de aula. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado, na qual foi oferecido um curso de formação continuada para pedagogos, com o intuito de formar mediadores da literatura indígena. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Tardif (2014), Nóvoa (2022) e Imbernón (2010) sobre a formação continuada de professores; Amarilha (2021) e Saldanha e Amarilha (2018) acerca da formação do pedagogo para mediar textos literários; e em Thiél (2012) e Dorrico (2018) sobre a literatura indígena. Os resultados revelaram a ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a formação de leitores e sobre a literatura indígena. Também evidenciaram a importância dos pedagogos conhecerem as obras de autoria indígena para constituir seu repertório. Além disso, ressaltaram a necessidade dos professores terem acesso às discussões sobre as práticas culturais indígenas e os desafios desses povos na contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura indígena. Formação continuada de pedagogos. Formação de leitores.

Abstract: This article aims to understand the knowledge that teachers consider relevant for mediating indigenous literature in the classroom. It is an excerpt from a doctoral research project in which a continuing education course was offered to teachers, with the aim of training mediators of indigenous literature. The theoretical basis is based on studies by Tardif (2014), Nóvoa (2022) and Imbernón (2010) on continuing teacher training; Amarilha (2021) and Saldanha and Amarilha (2018) on training teachers to mediate literary texts; and Thiél (2012) and Dorrico (2018) on indigenous literature. The results revealed a lack of theoretical and methodological knowledge about the training of readers and about indigenous literature. They also highlighted the importance of educators getting to know works by indigenous authors in order to build up their repertoire. In addition, they emphasized the need for teachers to have access to discussions on indigenous cultural practices and the challenges facing these peoples in contemporary times.

Keywords: Indigenous literature. Continuing education for pedagogues. Training readers.

1 Introdução

Chama-se de literatura indígena os textos literários escritos por autores indígenas (cf. Thiél, 2012). São obras que questionam estereótipos que foram divulgados durante muito tempo, levando os leitores a redirecionar o olhar sobre esses povos e suas práticas (cf. Dorrico, et al., 2018). É sabido que essa literatura já circula na instituição escolar, mas a sua presença é considerada incipiente, se comparada aos textos de autoria não indígena.

Mesmo inseridas no contexto escolar, muitos professores ainda desconhecem as obras que abordam as histórias e culturas indígenas do Brasil, bem como a posição dessas pessoas na história do país. Acrescenta-se que a educação formal é monocultural (cf. Candau, 2016), seja na Educação Básica, seja na Universidade. Dessa forma, os profissionais da educação comumente reproduzem estereótipos acerca dos povos indígenas, sem apresentar aos discentes uma visão contemporânea da questão indígena.

Quando o docente decide levar textos com a temática indígena para sala de aula, geralmente privilegia lendas e/ou mitos, muitas vezes escritos por não indígenas. Já os que optam por ler literatura indígena podem se sentir inseguros, diante da diversidade cultural que essas obras apresentam ou se sentem desafiados frente às falas estereotipadas por parte dos discentes.

Todavia, defende-se a presença da literatura indígena nas instituições escolares, pois a leitura e discussão desses textos possibilitam a superação de ideias errôneas sobre os indígenas (cf. Oliveira; Amarilha, 2024). A partir dessas obras, o leitor conhece a diversidade cultural desses povos e aprofunda os saberes sobre a história do país. O acesso a esses textos, que trazem o indígena como protagonista, possibilita aos leitores a ampliação dos saberes sobre os indígenas que vivem no Brasil, a diversidade cultural e as lutas que essas pessoas enfrentam até a contemporaneidade. Ademais, a literatura indígena pode ser um caminho para a adoção de práticas interculturais na escola (cf. Candau, 2012). Além disso, tais discussões encontram respaldo em documentos normativos da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Lei 11.645/2008, que prevê o ensino das histórias e culturas dos indígenas na Educação Básica. Compreende-se que esse debate precisa se fazer presente na escola urgentemente, pois:

Nosso continente está construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes (Candau, 2012, p.21).

É preciso que essas informações cheguem aos professores, em primeiro lugar, para, em segundo lugar, chegarem aos discentes, possibilitando maior conhecimento das relações culturais no país. A literatura de autoria indígena é uma forma de discutir essas questões com crianças e adultos, de uma forma contextualizada.

Sendo assim, a instituição escolar possui papel importante no combate ao preconceito e na disseminação de informações legítimas. Mas, segundo Candau (2016), a escola não sabe lidar com as questões étnico-raciais, e para mudar essa realidade, a formação contínua apresenta-se como um elemento potencializador (cf. Candau, 2016).

Para que isso aconteça, defende-se a necessidade de formação continuada sobre a literatura indígena para pedagogos, de modo que a presença dessa temática desde a Educação Infantil seja possível. Todavia, esses professores precisam desfrutar dessa literatura, enquanto leitores, para, posteriormente, levá-las às salas de aula. Além disso,

precisam conhecer a realidade dos povos indígenas e os conflitos entre eles e os não indígenas.

Diante disso, objetiva-se compreender os saberes que os participantes do estudo julgam relevantes para a mediação da literatura indígena na sala de aula. Este recorte é resultado de um estudo de doutorado, de natureza qualitativa, exploratória (cf. Gil, 2008) e de intervenção pedagógica (cf. Damiani, 2013). Foi oferecido um curso para pedagogos da rede pública do Rio Grande do Norte, com carga horária de 60h, visando à formação para mediar textos de literatura indígena. Ao final do curso, foi aplicado um questionário na intenção de identificar os aprendizados dos cursistas a partir das aulas, dentre outros objetivos. Nessa perspectiva, os professores destacaram saberes importantes para mediação dessas obras, que serão abordados neste artigo.

2 A formação do pedagogo para mediação da literatura indígena

Muitas são as exigências feitas ao professor que atua na escola contemporânea. Uma dessas é a discussão das relações étnico-raciais e a formação de cidadãos respeitosos e conscientes da diversidade brasileira. Esses e outros temas irão exigir do professor domínio teórico e metodológico para abordá-los em sala.

Diante disso, “[...] é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões” (Candau, 2016, p.804) nas escolas. Os docentes não se sentem seguros para trabalhar com essas questões e, muitos, não tiveram a oportunidade de discutir esses temas na sua formação inicial. Dessa forma, a formação continuada pode ser um caminho para a mudança.

Sabe-se que o professor é uma pessoa com crenças pessoais (cf. Tardif, 2014) que estarão intimamente ligadas à sua prática pedagógica. As crenças sobre a escola, os discentes, a questão indígena e a literatura influenciarão as escolhas e a abordagem deste profissional em sua prática pedagógica. Além disso, ele é o mediador que atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos seus alunos, no propósito de que avancem no aprendizado. A ZDP se refere à:

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p.97).

Dessa forma, o mediador precisa investir na ZDP, de modo que o discente que precise de auxílio para realizar determinada atividade, no futuro, consiga efetuar-lá com autonomia. Por essa razão, a prática deste profissional deve ser intencional, com objetivos bem delimitados, considerando seu contexto e seu público.

Os pedagogos são sujeitos de conhecimento, que não se limitam a aplicar teorias. Segundo Nóvoa (2022, p.5), em alguns casos, “os professores são definidos como “aplicadores” de um conhecimento alheio e ignorados como “produtores” de um conhecimento próprio”. Ainda conforme o autor, esse conhecimento não se constrói fora da ação, mas no interior da prática pedagógica, no coletivo profissional. Por essa razão, “A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p.26).

Dessa forma, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), é responsabilidade dos docentes aprenderem durante toda a vida profissional, fazendo

com que a formação continuada esteja presente, na prática. É necessário “determinar quais são os objetivos da formação inicial e quais correspondem à formação continuada, uma vez que a formação inicial não pode dar conta de toda a formação do professor” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004, p.140).

No que se refere ao conceito de formação continuada, concorda-se com Imbernón (2010) quando afirma que a formação contínua dos professores precisa ser um espaço para reflexão e inovação, ao invés de ser um espaço para a atualização desses profissionais. Na perspectiva da atualização (cf. Imbernón, 2010), a formação continuada possui um caráter transmissor de teorias, descontextualizadas dos problemas do chão da escola. Ao contrário dessa proposta, deve-se incentivar um processo formativo que potencialize aos docentes uma real reflexão, partindo dos seus próprios contextos, uma vez que este profissional é sujeito da própria formação.

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação [...] e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leitura, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas (Imbernón, 2010, p.65).

Dessa maneira, os cursos de formação continuada voltados para docentes devem possibilitar o envolvimento dos professores, incentivando a autonomia, a reflexão e a análise do próprio contexto.

No que se refere à mediação da literatura, Amarilha (2021) afirma a importância do pedagogo ter acesso a essas discussões na formação inicial e também continuada. Para isso, é preciso que, na graduação, os discentes tenham componentes curriculares voltados para o ensino de literatura. Segundo Amarilha (2021, p. 454), “o primeiro professor das nossas crianças é o graduado em Pedagogia; não é o graduado em Letras”. É o pedagogo que irá colaborar na formação de leitores, desde a Educação Infantil, por essa razão, precisa compreender esse campo teórico e metodológico.

Compreende-se a literatura como arte da palavra que representa o real através da ficção, tornando-se útil para a vida (cf. Compagnon, 2010). Em conformidade com Barthes (2013), a literatura é revolução de linguagem onde se encontra o jogo das palavras. Segundo o autor, a literatura fala sobre os homens e as suas culturas. Ela é “verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles” (Barthes, 2013, p.19).

Entretanto, é preciso ressaltar que, no que se refere às obras de literatura indígena, trata-se de produções multimodais, que ampliam a compreensão de que esses textos vão além da palavra escrita, constituindo-se como composições em que se entrelaçam palavras, imagens e grafismos indígenas (Thiél, 2012). Nessa perspectiva, “muitas vezes, a palavra escrita, tão privilegiada pela literatura canônica, passa a ser um complemento do elemento visual” (Thiél, 2012, p. 88). Essa especificidade da literatura indígena exige do docente uma mediação pedagógica que considere as múltiplas linguagens.

Contudo, embora a leitura de textos literários esteja presente nas salas de aula e as crianças demonstrem interesse na leitura dessas obras, nota-se certa espontaneidade no trabalho com a literatura infantil. Muitas vezes, isso ocorre devido à incipiente formação desses profissionais para a mediação literária. Saldanha e Amarilha (2018) constataram que essas discussões sobre a literatura infantil ainda se fazem ausentes, uma vez que não são todas as universidades que oferecem componentes curriculares sobre literatura para pedagogos.

Em um mapeamento sobre a oferta dessa disciplina nas instituições federais, realizado pelas autoras, foi constatado:

Os resultados mostram que, das 27, 11 delas, ou seja, apenas em 41% das instituições, o curso de Pedagogia oferece como obrigatória uma disciplina na área de literatura. As nomenclaturas variam: Literatura Infantil, Literatura Infantojuvenil, Infância e Literatura, Teoria e Prática de Literatura e outras terminologias afins. Porém é significativo o número de universidades que oferecem disciplinas na área como optativas, são 14 instituições, que representam 52% do total, mesmo assim com variação bastante irregular na carga horária, de 30h a 60h semanal (Saldanha; Amarilha, 2018, p.161).

A partir desse mapeamento, compreende-se que existem avanços na oferta desse componente curricular, que começa a assumir lugar de importância na formação dos pedagogos. Mas, para Saldanha e Amarilha (2018, p.161), “a oferta de Literatura no curso de Pedagogia não é consenso, pois ainda não conquistou total legitimidade como disciplina obrigatória”.

A formação do pedagogo para mediar a literatura infantil é imprescindível, por ser esse profissional que deve incentivar a leitura crítica dos alunos, indo além da referencialidade, estabelecendo relações com as vivências cotidianas e com as emoções dos leitores. Para Amarilha (2021, p. 447):

A literatura tem algo em sua natureza que promove uma interlocução, que aciona mudanças de percepção e que engaja o leitor por meio de afetos. Esses processos não são todos da ordem da racionalidade funcional, posto que, em muitos sentidos, a literatura transcende essa lógica, pois inclui uma poética da ambiguidade ao mesmo tempo em que contempla saberes específicos; e aí se encontram os modos de fazer e de ler literatura.

Diante desse potencial, os professores precisam possuir repertório literário, conhecer características das obras, as principais metodologias para abordá-las com a turma, entre outros conhecimentos. Sendo assim, é importante o elo entre literatura e educação (cf. Amarilha, 2021) e a presença dessa temática na graduação e pós-graduação voltadas aos pedagogos.

A ausência dessa formação se intensifica quando se refere às obras literárias de autoria indígena, que além dos saberes voltados ao texto literário, exige-se desse mediador o estudo das histórias e culturas dos povos indígenas. A literatura indígena são os textos de autoria indígena que trazem como uma das temáticas as práticas culturais e histórias de alguma etnia (cf. Thiél, 2012). Os textos que abordam a mesma temática, mas que possuem uma autoria não indígena são chamados literatura indigenista (cf. Thiél, 2012).

Um dos objetivos dessa literatura é descatequizar a mente (cf. Dorrico, 2018) e renovar o olhar do leitor, tornando as práticas culturais dos povos indígenas conhecidas, de forma contextualizada e sem estereótipos. Muitas crianças e também os professores possuem acesso somente às obras nessa temática em que não indígenas escreveram. Algumas dessas produções acabam reforçando estereótipos sobre essas práticas culturais. Para Thiél (2012, p. 12):

A literatura é construída por visões de mundo e, se restringirmos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências.

Entretanto, para formar leitores com essas características, o educador precisa ter uma formação com o mesmo ponto de vista, compreender que esses textos apresentam discursos ideológicos e a visão de certos grupos. A problemática está no fato de que a formação inicial e continuada desses profissionais possui caráter monocultural e, consequentemente, esse caráter é encontrado nas escolas de Educação Básica. Por sua vez, a literatura indígena combate essas ideias equivocadas, apresentando personagens com autonomia e protagonismo, ao mesmo tempo que os aproxima do seu leitor, enfatizando os seus sentimentos, dificuldades e as rotinas do dia a dia.

A formação continuada com a literatura indígena pode colaborar com o processo de conscientização dos professores sobre a importância de se discutir essas obras com os alunos e de rever práticas pedagógicas que desrespeitam os indígenas. Segundo Freitas (2008, p. 116), “A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social”.

Dessa forma, ao estarem conscientes de seu papel, assumem o compromisso com a ação, buscando a transformação da realidade na qual está inserido. Para Freire (1979, p. 15), “a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”.

É, pois, urgente a inserção das histórias e culturas indígenas na formação dos pedagogos, assim como a leitura de obras literárias para formar o repertório desses profissionais. A formação continuada poderá se constituir um campo privilegiado para a revisão de concepções dos professores, bem como o aprofundamento da história do país e a questão indígena. Assim, será possível vislumbrar a presença de diálogos sem estereótipos nas instituições escolares.

3 Saberes necessários para a mediação da literatura indígena

O curso intitulado *Literatura infantil com temática indígena na sala de aula* foi ofertado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e, na época, estava vinculado a uma pesquisa de doutoramento. Com carga horária de 60 horas, teve como público-alvo professores licenciados em Pedagogia que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas do estado.

Participaram 50 professores que atuavam nos seguintes municípios do Rio Grande do Norte (RN): Natal, Parnamirim, Macaíba, São Gonçalo do Amarante, Ceará Mirim, Nísia Floresta, Goianinha, Canguaretama e Monte Alegre. Desse quantitativo, concluíram o curso 46 educadores. A baixa evasão revela o interesse desses profissionais em aprofundar os estudos sobre a literatura indígena.

Os cursistas eram docentes na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns também atuavam como coordenadores dos anos finais e do Ensino Médio. 80,9% dos educadores possuíam entre 6 e 20 anos de experiência, enquanto 4,8% possuíam entre 20 e 30 anos de experiência. Também participaram do curso, profissionais no início de carreira, com 1 a 5 anos de atuação, totalizando 14,3% dos docentes.

Através do questionário aplicado antes do início das aulas, foi perceptível que eles possuíam incipiente conhecimento sobre as culturas indígenas e, consequentemente, da literatura de autoria desses povos. Por essa razão, a maioria dos debates realizados no curso era nova para os professores. Sendo assim, demonstraram

interesse através das participações nas aulas expositivas dialogadas, na realização das atividades e na assiduidade.

A proposta formativa foi organizada em três unidades: 1) fundamentos da literatura infantil; 2) Literatura infantil com temática indígena; e 3) As culturas indígenas. As unidades foram distribuídas em 15 encontros presenciais na UFRN, além de uma visita de estudos a uma aldeia, situada no estado. Metodologicamente, os encontros foram organizados em aulas expositivas dialogadas, leitura e discussão de literatura indígena e atividades.

Foram lidos os seguintes textos e/ou livros: *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade* (Kambebe, 2018), *A mulher que virou urutau* (Jekupé; Kerexu, 2011), “Brasil” do livro *Metade cara, metade máscara* (Potiguara, 2019), “Cobra-grande” do livro *Cobra-grande: histórias da Amazônia* (Taylor, 2008), “É índio ou não é índio” da obra *Histórias de índio* (Munduruku, 2016), *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória* (Munduruku, 2005), *A boca da noite* (Wapichana, 2016), *Çaiçú'indé: o primeiro grande amor do mundo* (Guará, 2021) e *Coração na aldeia, pés no mundo* (Tabajara, 2018).

Antes das aulas iniciarem, os cursistas responderam um questionário para levantamento de conhecimentos prévios e expectativas do curso. Ao final das aulas, também responderam outro questionário cuja intenção foi conhecer os aprendizados dos professores, além de outros objetivos.

Neste texto, foram analisadas as respostas dos docentes ao questionário final, para a seguinte pergunta: O que você aprendeu no curso que foi relevante para mediar a literatura infantil com temática indígena? As respostas dos cursistas apontaram para três categorias, que foram: a) os conhecimentos para a mediação do texto literário; b) repertório literário; e c) Histórias e culturas dos povos indígenas. Essas três categorias revelam os saberes que eles consideraram importantes para a mediação da literatura indígena, aprendidos durante as aulas do curso formativo.

3.1 Conhecimentos para a mediação do texto literário

A primeira unidade do curso abrangeu conceitos gerais sobre a literatura infantil e formação de leitores que foram essenciais para compreender a literatura indígena para o público infantil. As reflexões se voltaram ao conceito de literatura, de ilustração, relação entre texto e imagem e a andaimagem (cf. Graves; Graves, 1995), metodologia voltada para a formação de leitores.

Durante os encontros do curso, foi perceptível que esses conteúdos eram recentes para a maioria dos cursistas, mesmo sendo profissionais que formam leitores da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Então, esses conhecimentos, tanto teóricos quanto metodológicos, foram elencados por eles, como se lê na resposta a seguir:

Antônia: O curso foi fantástico! Aprendi e já estou colocando em prática muitas coisas. Penso que o primeiro passo é levar o encantamento da literatura para a sala de aula, despertar o interesse e curiosidade das crianças pelo tema. O curso reforçou alguns conceitos fundamentais para facilitar esse processo, como a exploração das ilustrações, entonação da voz, levar objetos concretos relacionados ao texto, etc.

Antônia enfatiza alguns conceitos teóricos e também escolhas metodológicas que vivenciou durante as aulas, na intenção de envolver os leitores na leitura de

determinada obra, enriquecendo o encontro leitor e texto. Mas, por meio dessa resposta, questiona-se: como esses saberes são novidades para professores que possuem tantos anos de experiência?

A resposta de Antônia ressalta a defesa que Saldanha e Amarilha (2018) fazem sobre a necessidade dessas discussões no curso de Pedagogia e, acrescenta-se aqui, a importância da formação contínua. Se essa professora tivesse acesso a esses debates teóricos e metodológicos voltados para a formação de leitores de literatura, as estratégias pontuadas não seriam novidades, pois estariam presentes na sua prática pedagógica.

Saldanha e Amarilha (2018) compreendem ser de responsabilidade da universidade formar pedagogos que estejam aptos a mediar o encontro dos leitores com os livros. A ausência dessas discussões na formação inicial e continuada dos professores irá gerar lacunas na formação de leitores.

Infer-se que, por meio do curso, a professora pode avaliar suas práticas quanto ao momento de mediação de literatura, bem como relembrar e conhecer diversas escolhas visando a aproximação da criança com o livro. Isso só foi possível porque o grupo de docentes pôde vivenciar diferentes propostas de leitura durante as aulas, além do acesso à teoria.

Observa-se que as estratégias evidenciadas por Antônia podem acompanhar a mediação de qualquer texto literário, a depender do objetivo que o professor definiu para a leitura. Entretanto, elas também são essenciais para o livro de literatura indígena, que irá exigir do mediador entonação de voz, a exploração das ilustrações, a observação aos detalhes do suporte livro, o toque em objetos, entre outros. São possibilidades a serem consideradas para aproximar a criança de uma realidade indígena, aprofundar o conhecimento acerca do povo retratado na narrativa, além do envolvimento sensorial e emocional do leitor com a obra.

Por sua vez, Kátia evidencia o planejamento da leitura literária:

Kátia: Aprendi a fazer uma análise da obra antes de apresentar às crianças, buscando assim levar obras que despertem o interesse e que sejam compreensíveis para cada faixa etária.

Esta docente retoma uma discussão que perpassou todas as aulas: a necessidade de estudar a obra que será lida para planejar os momentos de mediação dos livros. O destaque feito por Kátia pode revelar a espontaneidade para o momento de leitura literária que ainda é adotada por muitos profissionais. Mas, durante os encontros do curso, foi enfatizada a importância do planejamento com exemplos práticos, seja com experiências prévias da mediadora, seja com a leitura e os diálogos realizados com os próprios cursistas.

Se toda a prática pedagógica deve apresentar intencionalidade, por que seria diferente com a leitura de literatura? A formação de leitores deve partir de objetivos diversos e ações diferentes que sejam intencionais e a organização prévia colabora nesse processo. Para Colomer (2007, p.123) “a escola deve combinar objetivos, eixos de programação, corpus de leituras e tipos de atividades no conjunto de um planejamento organizado que resulte cada vez mais efetivo”. Em outras palavras, deve haver intencionalidade e planejamento na mediação literária.

Dessa forma, é imprescindível conhecer o livro anteriormente à leitura, observando quem é o autor, quais são as potencialidades do texto que podem ser exploradas com os alunos, como a linguagem visual se articula com a verbal, entre outros. Tendo em vista o caráter multimodal dessas obras, o estudo e o planejamento prévio dos momentos antes, durante e depois da leitura poderão possibilitar aos leitores

um encontro com o texto mais significativo, pois o educador irá considerar as características da turma para escolher as melhores estratégias metodológicas.

No caso das obras de literatura indígena, não é diferente. Também exigirá do educador preparo prévio, uma vez que poderá se deparar com um contexto diferente do que comumente encontra, além de palavras em línguas nativas, práticas culturais que podem ser desconhecidas do educador e das crianças. Por essa razão, ler a obra previamente, conhecer o autor, as palavras que não estão na Língua Portuguesa, as práticas culturais representadas, as concepções daquele povo, serão importantes para organizar os momentos da leitura desses textos.

Além disso, e mais especificamente no caso da literatura indígena, o estudo prévio é essencial, tendo em vista que cada etnia do Brasil terá as suas práticas culturais e cosmovisões próprias. Esses conhecimentos podem ser necessários para a compreensão do texto, então, se o docente ler uma obra sem a preparação da turma para tal, poderá dificultar o encontro dos leitores com essa literatura.

É também a partir desse estudo que o professor poderá articular como irá combater possíveis estereótipos que possam surgir durante a leitura, sendo possível considerar estratégias para a mediação em si. Isso pode acontecer devido às diferenças entre as práticas culturais dos indígenas e não indígenas, além da mentalidade europeia que se tem.

Além disso, é comum haver estranhamento por parte dos discentes em relação às concepções e ao modo de vida dos nativos, tendo em vista que eles são vistos como os “outros”, que estão distantes da realidade e, às vezes, para algumas dessas crianças, essas pessoas nem existem. O educador precisa estar preparado para possíveis rejeições, organizando possibilidades de intervenções, caso seja necessário. Para isso, é preciso estudo prévio da obra e planejamento de como irá organizar a mediação de modo que aproximem esses leitores da literatura indígena.

As respostas de Antônia e Kátia revelaram certa distância das discussões teóricas-metodológicas sobre a literatura infantil e a formação do leitor. A ausência de planejamento e das estratégias metodológicas que aproximam leitores dos livros podem dificultar a formação de leitores na infância. Como consequência, também não possuíam formação para mediar a literatura indígena na sala de aula.

É preciso ressaltar que o professor deve ir em busca de formação continuada sobre temas que julgam ter pouco domínio. Em conformidade com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.67), “Os professores devem ter a convicção de que aprender é uma responsabilidade para toda a vida, é um compromisso profissional no contexto dos projetos individuais e coletivos segundo suas necessidades e possibilidades”. Sendo assim, ao identificar lacunas na sua formação em relação ao ensino de literatura, é fundamental buscar o aprofundamento dos estudos.

As universidades e as redes de ensino também têm a responsabilidade de identificar as principais necessidades formativas dos pedagogos, na intenção de oferecer cursos de formação e outros tipos de vivências com a literatura.

Por fim, ressalta-se a importância do curso oferecido, uma vez que foi nesta oportunidade que puderam aprender, na coletividade, formas de mediar o texto literário e, mais especificamente, a literatura indígena. Nessas experiências de trocas, os docentes foram se conscientizando das práticas que tinham, os motivos para não as manter e as novas possibilidades de intervenção com os seus discentes, visando o combate aos estereótipos e ao preconceito na escola.

3.2 Repertório literário

Um dos principais objetivos do curso foi a formação do repertório literário dos cursistas. Diversos pesquisadores da literatura indígena apontam para o desconhecimento dessas obras por parte dos professores dos diferentes níveis de ensino. Segundo Thiél (2013, p. 1176), “escrever sobre a literatura indígena e, em especial, sobre a literatura indígena brasileira para crianças e jovens, significa discorrer sobre um tema ainda novo para muitos educadores”.

Diante disso e constatada a pouca experiência dos cursistas com a literatura nativa, os textos lidos foram selecionados cuidadosamente, atentando-se para diversos critérios e objetivos. Por exemplo, as obras lidas deveriam apresentar diversidade de gêneros textuais e escritores para os cursistas conhecerem diferentes propostas. Consideraram-se também textos voltados não apenas para o público infantil, mas também para adultos, pensando, em primeiro lugar, na fruição do próprio docente e não apenas nos livros que poderiam ler com as turmas.

Acrescenta-se o fato da literatura indígena ser complexa e diversa, envolvendo contextos históricos e marcas que incidem tanto sobre os povos indígenas quanto sobre suas produções. Para Krenak (2021, p.21), esses textos ainda são vistos como menores, o que constitui “[...] uma consequência de uma ontologia colonizadora. O mercado editorial repete o mesmo, quando classifica as narrativas indígenas apenas como literatura infanto-juvenil”. Dessa forma, objetivou-se que os docentes compreendessem essa complexidade e ampliassem o próprio repertório literário.

Defende-se que o educador precisa vivenciar a literatura enquanto leitor para, posteriormente, voltar-se para seus alunos. Atentou-se ainda para a diversidade temática nos textos, de modo que os cursistas tivessem alargamento dos saberes sobre as culturas indígenas.

Compreende-se o repertório literário “como o estoque de histórias e poemas que permite ao professor relacionar, adaptar, desenvolver situações didáticas em benefício do ensino e da aprendizagem de questões específicas” (Amarilha, 2010, p.87). Por essa razão, possuir um repertório de textos literários sólido é imprescindível. É a partir dele que o educador poderá planejar as intervenções visando debates culturais, além de permitir ao docente que exerça a sua profissão com autoridade para ir além dos conteúdos dos livros didáticos (cf. Amarilha, 2010).

No caso dos cursistas, o desconhecimento dessas obras foi notório desde o início das aulas e nos questionários aplicados. Então, não foi surpresa notar que eles afirmaram que o conhecimento dos autores indígenas e das suas produções foi um dos aprendizados possibilitados pelo curso. Um exemplo é a resposta abaixo.

Maria: Conhecer realmente a literatura indígena, pois não tinha conhecimento dessa diversidade e agora, quando for pensar na temática indígena, já tenho um leque de possibilidades.

A docente reconhece esse aprendizado, já compreendendo que existe uma diversidade de produções de autoria indígena. Maria passa, então, do estado de desconhecimento dessas obras para um estado de conhecimento com diversas oportunidades, sabendo onde recorrer quando for discutir a temática.

Sem possuir textos de escritores indígenas no repertório literário, o professor dificilmente irá lê-los com as suas turmas, propondo diálogos descontextualizados. O repertório literário que inclui obras de literatura indígena poderá colaborar para a presença desses textos nas escolas, diminuindo o desconhecimento e as visões estereotipadas sobre esses povos.

Através do curso, os cursistas conheceram os principais autores e as suas respectivas obras, colaborando para a construção de um repertório básico de literatura indígena. O professor, por sua vez, de posse desses novos saberes, deve ir em busca de aprofundar o seu estoque de histórias e poemas de autoria indígena, partindo do que já conhece para a exploração de novas histórias e de novos autores. Para Amarilha (2010, p.90):

[...] é fundamental que o professor de literatura seja um leitor permanente, não só porque gosta de ler, esse me parece um pressuposto primário, mas que seja também um colecionador de história e poemas, como saber necessário ao seu fazer pedagógico, para exercê-lo com reflexão e criatividade.

A atividade de formação de repertório é crucial quando se refere à formação de mediadores de leitura, uma vez que é um saber que será acessado durante toda a atuação pedagógica. Sem conhecer autores e as obras, muito dificilmente o professor irá levar a literatura indígena para a sala de aula, então, um dos principais objetivos do curso formativo foi possibilitar diferentes vivências com os livros dessa literatura.

Dessa forma, a formação de repertório de leitura envolve um compromisso docente que reconhece a importância de ler e da formação de leitores. Por isso, o professor deve sempre buscar conhecer novos autores, novas temáticas e novas obras, indo além do que encontra na escola onde atua ou em cursos de formação continuada.

Nessa mesma perspectiva, a professora Célia reconhece esse desconhecimento.

Célia: O curso foi excelente para aprimorar os meus conhecimentos sobre a literatura indígena e conhecer mais sobre esse universo literário ainda desconhecido para muitos.

Conforme afirma a professora, a literatura indígena ainda é um universo desconhecido para os docentes, mas esse aspecto é devido, dentre outras coisas, às tentativas de apagamento das raízes, iniciado desde a chegada dos portugueses. Se, atualmente, muitos cidadãos se impressionam com o fato de existirem nativos no Brasil, como vão pensar na possibilidade dessas pessoas como produtoras de conhecimento?

A escola colaborou com esse apagamento devido ao seu caráter monocultural (cf. Candau, 2016). Essa instituição é o reflexo de uma sociedade que determina uma única cultura como a correta, a que deve ser seguida, logo, o que difere da dominante é visto como errado. A cultura dominante determina concepções e valores, partindo da perspectiva europeia. Como os indígenas destoam dessas cosmovisões, tentam reprimi-los e torná-los esquecidos.

Dessa forma, a literatura indígena vai de encontro a cultura hegemônica, apresentando práticas culturais diversas, concepções diferentes e críticas a certas atitudes dos não indígenas. A intenção é valorizar e apresentar a tradição indígena. Para Werá (2017, p.79), essa tradição é complexa, por integrar “cosmovisões, valores, códigos de linguagem e padrões de conduta”. É importante que essas obras se façam presentes nas escolas, desde a Educação Infantil. Além disso, que as suas produções tenham lugar em diversos espaços, sendo lida e discutida por pessoas dentro e fora da escola.

Quando um professor possui um repertório literário de obras de literatura indígena e lê esses textos com seus discentes, pode colaborar com a implementação da Lei 11.645/2008, que obriga a discussão sobre as histórias e as culturas indígenas nas escolas. Além disso, ler a literatura nativa e propor diversas atividades com ela é

implementar práticas pedagógicas interculturais numa instituição que durante tanto tempo divulgou estereótipos sobre essas pessoas.

Diante disso, a formação de repertório teve como intenção não apenas que os cursistas levassem os textos para suas respectivas salas de aula. Antes de tudo, objetivou-se que usufruíssem dos textos como leitores, podendo compartilhar suas compreensões, seus julgamentos e emoções. Para muitos, foi a primeira experiência de ler textos e socializar as impressões com outras pessoas. Além disso, essas leituras possibilitaram o reconhecimento do papel de cada um no combate ao estereótipo na instituição escolar, ao mesmo tempo que puderam aprofundar o conhecimento sobre o próprio país e, consequentemente, a própria história.

Neste recorte, foi notório que os cursistas não possuíam repertório de literatura indígena, o que acarretava ausência dessas produções nas salas de aula. Por não conhecerem as obras e a existência desses autores, os professores não procuravam aprofundar o repertório. O curso foi imprescindível para contribuir na formação desse repertório, possibilitando que, a partir dos novos saberes adquiridos, eles pudessem ir em busca de novos autores e novas obras.

3.3 Histórias e culturas dos povos indígenas

As histórias e culturas dos indígenas são convocadas na literatura nativa, tendo em vista os seus objetivos e a sua autoria. Por essa razão, para mediar essas obras, o professor precisará ter conhecimentos sobre a relação dessas pessoas na história do país, as lutas atuais, como se organizam na contemporaneidade, as cosmovisões, entre outros. Segundo Bonin (2008, p. 130), essas obras:

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

Essas temáticas exigem estudo prévio do professor que, ao conhecê-las, poderá conduzir os discentes ao aprofundamento sobre as histórias e culturas desses povos. Esses saberes irão ajudar ao pedagogo no momento do planejamento, pois poderá pensar em estratégias para alargamento do horizonte de expectativas do leitor.

Durante as aulas do curso, foram propostos diálogos que aprofundassem o conhecimento sobre as histórias e/ou culturas dos indígenas, tais como, alguns aspectos da história do Brasil – chegada dos portugueses e colonização, tipos de aldeamento, presença dessas pessoas no meio urbano, entre outros. Além disso, foi possibilitado o encontro com um professor e autor indígena de uma aldeia em Ceará Mirim (RN), uma liderança feminina de uma aldeia em Macaíba (RN) e uma visita de estudos a uma aldeia em Canguaretama (RN), onde conheceram outra liderança indígena. Essas experiências, bem como o acesso aos textos teóricos, possibilitaram aos cursistas alargarem os seus conhecimentos.

Teresa, por exemplo, realiza a seguinte afirmação:

Teresa: Aprendi a considerar a diversidade de etnias indígenas. Aprendi que ao escolher trabalhar com uma obra literária com temática indígena exige a necessidade de abordar as especificidades da etnia indígena a que a obra remete, para não correr o risco de generalizar os povos originários como se os costumes e tradições fossem comuns a todos os povos que tem histórias diferentes.

Quando a professora afirma que começou a considerar a diversidade dos indígenas, infere-se que ela tinha incipiente conhecimento acerca dessas pessoas na contemporaneidade. Foram durante os encontros formativos que ela compreendeu que os eles não constituem um único povo, mas sim diversas etnias que vivem no Brasil, apresentando tamanha diversidade de práticas culturais. Essa informação foi novidade para quase todos os cursistas.

Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes: europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes (Baniwa, 2006, p.49).

Essa organização e diversidade são vistas nas obras de literatura indígena. Durante a história/poema, o autor enfatiza a etnia a qual está vinculado, além do aprofundamento das informações sobre a etnia em alguns paratextos. Ademais, existem obras que abordam diretamente a diversidade de etnias, como se organizam política e economicamente, a relação dessas pessoas com os não indígenas, dentre outros aspectos que evidenciam a complexidade da sociedade indígena.

O acesso a livros de autores de povos diferentes fará os leitores começarem a perceber as diferenças entre os rituais e cerimônias, nas explicações sobre como surgiu o mundo, nos objetos que usam no cotidiano, nas pinturas do corpo, a depender do povo retratado. Então, essas leituras impossibilitam o leitor enquadrar tamanha diversidade numa única realidade. Baniwa (2006, p.47) afirma que “A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única”.

O fato é que a leitura dessa obra poderá possibilitar o conhecimento sobre essas pessoas de uma forma mais contextualizada e contemporânea, pois nesses textos o indígena não está no passado ou num lugar de coadjuvante. Ao contrário, há um cuidado da parte dos autores em situar temporal e geograficamente essas pessoas.

Na mesma direção, Raissa faz o seguinte apontamento sobre o que aprendeu no curso:

Raissa: A importância de trazer informações a respeito da etnia que estará sendo representada na obra a ser lida, visto que será uma oportunidade de mostrar que cada povo indígena tem os seus costumes, crenças, sua forma de explicar algo, sua organização familiar, seu idioma, entre tantos outros aspectos.

Essa diversidade também foi enfatizada por esta professora, reafirmando o desconhecimento da informação. Dessa forma, após ter consciência de tal fato, entende a necessidade de levá-lo para a turma, por meio da literatura indígena. Esse propósito foi discutido durante as aulas do curso, levando-os a entender como as

obras de autoria indígena evitam a generalização e descaracterização de povos tão diversos.

Assim, nas mediações literárias com os docentes, a depender da proposta do livro discutido, foi enfatizada a etnia retratada no texto, a organização da aldeia, a língua falada, onde se localizam, além de outros aspectos importantes a serem considerados na mediação da literatura indígena.

É preciso ressaltar que os temas evidenciados na literatura nativa podem se apresentar como temas fraturantes (cf. Barros; Azevedo, 2019). Por essa razão, o professor pode se deparar com falas preconceituosas e desrespeitosas por parte dos discentes, tendo em vista o incipiente conhecimento acerca desses povos. Diante delas, é preciso combatê-las durante a discussão do texto, o que vai exigir desse docente o estudo da questão indígena e preparação para tal ação.

Somente o acesso às informações corretas e contemporâneas possibilitará aos alunos começarem a superar os preconceitos e estereótipos que cresceram ouvindo. Acrescenta-se também a importância do contato com essas culturas para compreenderem a necessidade de respeitá-las. Como afirma Thiél (2012, p.73), “é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética”. Então, a preparação dos leitores para a leitura é essencial, considerando o desconhecimento da maioria dos estudantes.

Quando não se oferece as informações necessárias sobre a questão indígena para a leitura do texto, a mediação poderá contribuir com a propagação dos estereótipos. Se configurará em uma prática pedagógica descontextualizada que não irá combater as ideias errôneas sobre os indígenas.

Diante disso, é dever de todo pedagogo estudar sobre os povos indígenas, uma vez que leis e documentos regulamentadores do ensino orientam o ensino das histórias e culturas indígenas, tais como a Lei 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

4 Considerações finais

A partir das reflexões realizadas nas sessões anteriores, é perceptível a necessidade de formação continuada, tendo em vista que a formação inicial não dá conta de todo o processo formativo dos pedagogos. Devido à complexidade da atuação desses profissionais, é importante estarem sempre em busca de aprofundar saberes e adentrar em novos debates do campo da Educação.

É necessário reafirmar que os cursos de formação continuada não devem ter a intenção de atualizar esses profissionais, entendendo-os como aplicadores de teorias. Como são sujeitos da própria aprendizagem, as formações precisam ser contextualizadas, estabelecendo as devidas relações entre a prática e as teorias da educação. Foi com base nessas concepções que o curso aqui referido organizou-se e, como resultado, obteve-se a baixa evasão dos professores. Além do tema ser de interesse dos educadores, durante todo o curso eles puderam participar, sugerir, pensar coletivamente em formas de mediar os textos literários e nas realidades das escolas.

A partir das análises dos dados, ressalta-se a problemática na formação desses profissionais para mediação do texto literário, em duas vertentes: a primeira sobre o desconhecimento dos aspectos elementares para o ensino da literatura e a formação de leitores e a segunda, em relação ao desconhecimento da literatura indígena, mais especificamente.

Sobre a primeira vertente, foi perceptível que, mesmo com anos de experiência, o conhecimento dos cursistas sobre as teorias e metodologias voltadas ao ensino de literatura era incipiente. Dessa forma, foram novidades, para muitos, o conceito de literatura, o lugar das ilustrações nos livros infantis, as metodologias para a formação de leitores, a importância do planejamento e o uso de estratégias para a leitura de literatura.

Esse aspecto revela como as discussões teóricas e metodológicas sobre a formação de leitores de literatura infantil continuam distantes dos cursos de formação inicial e continuada, voltados para os pedagogos. Compreende-se serem saberes importantes para esses profissionais, uma vez que é seu papel formar o leitor iniciante. Então, é necessário que esses diálogos se consolidem na área da Pedagogia com urgência.

Além disso, em relação à segunda vertente, as respostas dos cursistas revelaram a complexidade da literatura indígena, pois para mediá-la são necessários saberes que concordam com outros tipos de textos, mas também saberes específicos para a mediação da literatura indígena. Pode-se citar o conhecimento dos textos e autores indígenas e o domínio da história indígena, as práticas culturais e a realidade contemporânea dessas pessoas.

Os dados analisados neste artigo reafirmam a necessidade da temática indígena está presente na formação inicial e também continuada desses professores para conhecerem as cosmovisões indígenas, através de suas produções. A universidade também precisa combater o caráter monocultural e considerar autores e pensadores indígenas no currículo da formação docente.

Ademais, essas respostas denunciam como está a formação desses professores no que se refere ao ensino de literatura, à literatura indígena e à questão indígena. Mostram o desconhecimento das histórias e da questão indígenas, a distância dessa temática nas formações docentes, sejam elas iniciais ou continuadas.

Em oposição a isso, evidenciam também o potencial de aprendizado dos docentes que cursam formações continuadas que os desafiam e fazem sentido ao contexto dos professores. Através de aulas teóricas-metodológicas e da leitura e discussão de textos de literatura indígena, os professores conheceram novas realidades, refletiram sobre a própria prática e se conscientizaram do seu papel com as crianças sobre a questão indígena.

Por fim, é preciso reafirmar a necessidade de oferecimento de cursos de formação continuada por parte das universidades e das redes de ensino voltados à culturas indígenas, à literatura indígena e à formação de leitores. Esse pode ser o caminho para reverter a situação do desrespeito e das ideias errôneas sobre os indígenas do Brasil. Acrescenta-se a isso o oferecimento de melhores condições de trabalho para os professores e a disponibilização de livros literários e outros materiais de apoio para que culturas indígenas seja debatida de forma contextualizada e contemporânea em todas as escolas do país.

Referências

AMARILHA, Marly. Literatura em pedagogia? Isso não é coisa de letras? Em busca do elo perdido na formação dos primeiros professores. IN: PINTO, Francisco Neto Pereira, [et. al]. *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. - 1.ed. - Campinas: Mercado das Letras, 2021.

AMARILHA, M. (Org.). Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: _____. *Educação e leitura: redes de sentidos*. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje /* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés - São Paulo: Cultrix, 2013.

BARROS, Lúcia. AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. *Revista Em aberto*, Brasília, v.32, n.105. 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210/3662>. Acesso em: 23 de junho de 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 18 mar. 2025.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni - São Paulo: Global, 2007.

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

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 57, n. 45, p. 57-67, maio 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 30 fev. 2025.

DORRICO, Julie; et al (org.). *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://www.editorafi.org/438indigena>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. IN: Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). *Dicionário Paulo Freire /* . – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social* - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GUARÁ, Roni Wasiry. *Çaiçú'indé: o primeiro grande amor do mundo*. 2.^a ed. - Manaus: Editora Valer, 2021.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KAMBEBA, Márcia. *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*. São Paulo: Jandaíra, 2018.

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade; LOPES, Danielle Bastos; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. “*Com que sangue foram feitos meus olhos?*”: conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 12–28, out./dez. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61628.

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

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

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 1-20, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de; AMARILHA, Marly. A literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a superação de estereótipos. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8198>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. *Formar professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, [S.L.], v. 34, n. 72, p. 151-167, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MJQvVRfwvSxHnvF49dJLBRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2025.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2019.

TABAJARA, Auritha. *Coração na aldeia, pés no mundo*. Xilografias de Regina Drozina - Lorena, SP: UK'A Editorial, 2018.

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

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

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez.2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

WERÁ, Kaká. *Tembetá*. - Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2017.