

RESISTIR E REENCANTAR: A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE TEMÁTICA INDÍGENA SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DIALÓGICA

RESISTING AND RE-ENCHANTING: INDIGENOUS-THEMED CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE FROM A DIALOGICAL INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Débora Cristina de Araujo¹

Lucas Souza do Nascimento²

Isadora de Alvarenga Monteiro³

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir, no contexto das políticas públicas de distribuição de livros no Brasil, o papel da literatura infantil e juvenil com temática indígena. Essa literatura pode agir como um recurso de preservação e valorização das culturas dos povos originários ou como um dispositivo de reprodução de estereótipos históricos que silenciam, exotizam ou homogeneizam as múltiplas existências desses grupos. Teórica e metodologicamente o texto transita entre Interculturalidade Dialógica a partir da literatura indígena (Cardoso, 2023), Dialogismo (Bakhtin, 2010; Volochinov, 2013) e Análise Crítica do Discurso (van Dijk, 2003). Analisa duas obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), em seu último edital. Os livros foram escolhidos pelos seguintes critérios: um indigenista (livro de temática indígena escrito por uma pessoa não-indígena) e outro indígena (livro de temática indígena escrito por uma pessoa indígena). A análise possibilitou interpretarmos como ambas as obras representam personagens indígenas e tratam de temas relacionados aos povos originários: de um lado, a obra indigenista as associou a “lendas” do “folclore” brasileiro; já a obra indígena diferenciou o que seria mito e lenda, deslocando-as da noção ocidental de “folclore” e as apresentando como narrativas constituintes das bases religiosas, culturais e sociais dessas comunidades. Concluiu-se que essa obra compõe uma representatividade mais contextualizada, fruto de conhecimentos acumulados sobre a cultura escolhida que ela retrata. A investigação, realizada a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica, permitiu tensionar naturalizações e evidenciar os mecanismos pelos quais certos sentidos são reiterados ou silenciados.

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Estado do Paraná, Campus de Paranavaí. Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela UFES.

² Graduado em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Palavras-chave: Literatura Infantil e Juvenil, Interculturalidade Dialógica, Literatura Indígena, Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss, within the context of Brazilian public policies for book distribution, the role of Indigenous-themed children's and young adult literature. Such literature may function either as a resource for the preservation and appreciation of the cultures of Indigenous peoples or as a device for reproducing historical stereotypes that silence, exoticize, or homogenize the multiple ways of existence of these groups. From a theoretical and methodological standpoint, the study engages with Dialogical Interculturality grounded in Indigenous literature (Cardoso, 2023), Dialogism (Bakhtin, 2010; Volochínov, 2013), and Critical Discourse Analysis (van Dijk, 2003). It analyzes two works selected in the most recent call for submissions of the National School Library Program (PNBE). The books were chosen according to the following criteria: one indigenist work (an Indigenous-themed book written by a non-Indigenous author) and one Indigenous work (an Indigenous-themed book written by an Indigenous author). The analysis enabled us to interpret how both works represent Indigenous characters and address themes related to Indigenous peoples. On the one hand, the indigenist work associated them with "legends" of Brazilian "folklore"; on the other hand, the Indigenous work distinguished between myth and legend, displacing them from the Western notion of "folklore" and presenting them as narratives constitutive of the religious, cultural, and social foundations of these communities. It was concluded that the latter work offers a more contextualized form of representation, grounded in accumulated knowledge of the culture it portrays. Conducted from a discursive and dialogical perspective, the investigation made it possible to challenge naturalized assumptions and to highlight the mechanisms through which certain meanings are reiterated or silenced.

Keywords: Children's and Young Adult Literature, Dialogical Interculturality, Indigenous Literature, Critical Discourse Analysis.

Resistência e reencantamento: pensar a literatura indígena

Há duas forças que têm percorrido sinuosas o curso desse rio chamado literaturas indígenas: resistência e reencantamento [...]. A colonização tentou impor violentamente seu silêncio de sangue e esquecimento às gentes. Impôs, dentre tantos absurdos, a letra alfabética. Contudo, as gentes humanas, agora chamadas indígenas, não esqueceram suas línguas originárias [...]. Ademais, às gentes humanas coube também aprender a lembrar em outras línguas e a inscrever em outras letras.

Dessa forma, foi possível entrelaçar vidas e atravessar tempos, fazendo com que os conhecimentos cheguem à atualidade, produzindo novas formas de perceber os mundos, os multiversos. Isto é o reencantamento. E também resistência.

Sony Ferseck (Wei Paasi) (2023, p. 13)

A epígrafe que anuncia esta seção, reúne, nas palavras da escritora, poeta e professora indígena makuxi Sony Ferseck (2023), também conhecida como Wei Paasi, a força da literatura como um poderoso recurso através do qual as “gentes humanas” conseguem reencantar e resistir. Nesse sentido, por meio da literatura, é possível ressignificar a violência da invasão e colonização europeia em terras pindorâmicas e apropriar-se das línguas e letras do “homem branco” para, assim, através da resistência, continuar produzindo e veiculando a diversidade da sabedoria e cultura ancestral.

Indo ao encontro dessa perspectiva, o pensamento do escritor e professor munduruku, Ytanajé Coelho Cardoso (2023), defende que “[...] a literatura indígena também pode ser pensada a partir das temporalidades de existência dos povos indígenas, pois desde que os antepassados dos povos indígenas realizaram as primeiras inscrições no mundo, nos tempos mitológicos, já aí temos literatura” (Cardoso, 2023, p. 19). Para o autor, isso evidencia, inclusive, “[...] a relação entre a literatura e a territorialidade, de maneira que a Terra é o espaço-tempo gerador da própria literatura, cuja força de sua expressão tem servido como um caminho entre um passado de negação e um presente de afirmação das alteridades indígenas” (Cardoso, 2023, p. 19).

Soma-se a esse debate a escritora e professora Eliane Potiguara (2024), ao realçar como a literatura indígena tem sido extremamente valiosa na conscientização sobre a história, cultura, identidade e resistência dos povos originários, tanto nos movimentos indígenas quanto nas escolas. Para ela, “[...] a literatura indígena cumpre o papel de resgate, de preservação cultural, de fortalecimento das cosmovisões étnicas” (Potiguara, 2024, p. 92). Por isso a relevância da escrita autoral indígena que cumpre dupla função: perpetuar conhecimentos para seu próprio grupo e educar as demais culturas – especialmente as não indígenas – sobre suas cosmogonias e, como consequência, sobre a própria história do país.

É nesse aspecto que, para nós – um trio autoral de pessoas não indígenas, mas que comunga dos anseios de uma produção literária brasileira que ultrapasse o cânone colonial e racista – é tão importante a difusão de uma literatura produzida por grupos sociais historicamente excluídos. E especialmente para as crianças e jovens, essa literatura é imprescindível para a formação de repertórios culturais e históricos mais ampliados. Se serão as próximas gerações as responsáveis por determinar o futuro do

planeta, é imprescindível a elas que os conhecimentos dos povos originários que vêm transmitindo de geração a geração ultrapasse a linha do “folclore” ou de “lendas” para se tornar fonte de referências, tal qual preconiza Ailton Krenak (2019, p. 28):

Como os povos originários do Brasil lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo.

A literatura infantil e juvenil ocupa, nessa proposta, um lugar estratégico. Ela atua na formação simbólica, cultural e ética de crianças e jovens, uma vez que viabiliza suporte necessário para essas faixas etárias construírem imaginários, valores e modos de compreender o mundo e os sujeitos que nele habitam⁴. Considerando o fato de que os meios de produção da escrita estiveram/estão nas mãos de grupos hegemônicos, aqui chamado de branquitude⁵, a autoria de uma obra com temática indígena pode ser ou não representativa de seu povo. Por isso, é preciso problematizar, no texto, *o que e como* se diz sobre esses povos. A literatura destinada ao público infantojuvenil pode agir como um espaço de preservação e valorização das culturas indígenas ou como um dispositivo de reprodução de estereótipos históricos que silenciam, exotizam ou homogeneizam as múltiplas existências dos povos originários. Examinar qual literatura está sendo produzida e, sobretudo, veiculada para crianças e jovens é determinante, já que, concordando com Débora Araujo e Lucimar Dias (2019, p. 10), a literatura infantil e juvenil “[...] quando bem selecionada, representa um produto cultural que estabelece mediação entre o real e o ficcional [...]”.

⁴ Este debate faz especial sentido às crianças e jovens não indígenas, que têm em sua construção identitária, marcadores (muitos deles) rígidos de etapas de vida, dividindo-se em infância, adolescência e vida adulta. Para muitas culturas indígenas esses marcadores talvez façam pouco sentido.

⁵ O conceito de branquitude adotado neste trabalho fundamenta-se em Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 29), que o compreende como um conjunto de elementos constitutivos da identidade racial do sujeito branco no Brasil, articulados às concepções e aos projetos históricos de branqueamento.

Essa ambivalência se torna ainda mais significativa quando observada a partir das políticas públicas de distribuição de livros no Brasil, especialmente o extinto Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o vigente Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ambos responsáveis por selecionar e distribuir obras literárias em escolas públicas de todo o país. Ao atuarem como mediadores institucionais do acesso à literatura, esses Programas não apenas ampliam o contato de estudantes com os textos literários, mas também legitimam discursos e representações específicas sobre identidades, culturas e histórias. Assim, o problema que orienta este artigo reside na necessidade de compreender em que medida as obras de literatura infantil e juvenil de temática ou autoria indígena contempladas por esses Programas⁶ contribuem para o reconhecimento e valorização das culturas indígenas ou, ao contrário, reforçam estigmas e discursos historicamente coloniais sobre os povos originários.

Partindo dessa problemática, o objetivo deste artigo é discutir, no contexto das políticas públicas de distribuição de livros no Brasil, o papel da literatura infantil e juvenil enquanto prática discursiva que pode tanto afirmar quanto negar o protagonismo indígena. Para isso, é importante refletir sobre os modos de produção de sentido que atravessam essas obras, considerando como os discursos literários se constituem, se estabilizam e se atualizam nas relações sociais e institucionais.

Nesse intento, o referencial teórico deste artigo transita entre interculturalidade dialógica a partir da literatura indígena (Cardoso, 2023), dialogismo (Bakhtin, 2010; Volochínov, 2013) e Análise Crítica do Discurso (van Dijk, 2003). Ytanajé Coelho Cardoso (2023) fornece recursos para a interpretação crítica sobre os avanços e manutenções nos modos de concepção das obras e na caracterização de personagens indígenas. Unindo tal perspectiva às contribuições de Mikhail Bakhtin (2010) e Valentin Volochínov (2013), será possível reconhecer a linguagem como prática social, ideológica e dialógica. Por fim, Teun van Dijk (2003) se soma ao conceber, por meio de uma das abordagens da Análise Crítica do Discurso, de vertente sociocognitiva (os Estudos Críticos do Discurso⁷) o discurso como prática social de comunicação.

⁶ Mesmo o PNBE já extinto, este artigo o considera, pois, um contingente significativo de obras literárias que existem nas bibliotecas das escolas públicas do país é originário deste Programa.

⁷ Sendo essa vertente de estudo considerada multidisciplinar, pois para van Dijk (2008, p. 10) “os Estudos Críticos do Discurso usam qualquer método que seja relevante para os objetivos dos seus projetos de pesquisa”.

Este estudo se sustenta na compreensão de que a literatura não é neutra, mas um campo de embates simbólicos e políticos, no qual se disputam narrativas sobre *quem pode falar, de que lugar se fala e quais histórias são consideradas legítimas*. No contexto educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades étnico-raciais e pela persistência de discursos coloniais, torna-se urgente analisar criticamente os materiais literários que chegam às escolas públicas, sobretudo aqueles que tratam dos povos indígenas. Investigar essas obras a partir de uma perspectiva discursiva e dialógica permite tensionar naturalizações e evidenciar os mecanismos pelos quais certos sentidos são reiterados ou silenciados.

O que se propõe, neste artigo, está aliado ao compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade cultural e epistemológica dos povos indígenas, conforme preconizado pela Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 10.639/2003, adicionando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena ao currículo do ensino fundamental e médio. Ao discutir a literatura infantil e juvenil como espaço de disputa discursiva, este estudo contribui para o fortalecimento de práticas educativas mais críticas e interculturais, capazes de enfrentar estereótipos e promover o reconhecimento das culturas indígenas em sua pluralidade. Além disso, ao lançar um olhar crítico sobre as políticas públicas de distribuição de livros, o artigo busca colaborar para o debate sobre a responsabilidade do Estado na promoção – ou negação – de representações mais justas, éticas e emancipatórias dos povos originários no ambiente escolar.

Dialogismo e Interculturalidade Dialógica

Os escritos desenvolvidos por Valentin Volochínov e Mikhail Bakhtin, no interior do Círculo de Bakhtin, representam um marco fundamental e uma das bases principais dos estudos da linguagem, pois deslocam sua análise de uma perspectiva formal e estrutural para a compreensão da língua como prática social, histórica e ideológica, composta pela interação entre o meio social e o indivíduo. Em oposição às correntes estruturalistas dominantes de seu tempo, esses autores passaram a conceber a linguagem como fenômeno vivo, inseparável das relações sociais concretas nas quais os sujeitos se constituem.

No seu artigo *As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental*, Volochínov (2013, p. 129) afirma que “[...] o centro organizador da enunciação não está no interior, mas no exterior: no ambiente social que circunda o indivíduo [...]. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social [...]”. Essa afirmação é essencial para podermos analisar as produções literárias distribuídas nas escolas, uma vez que – a partir da compreensão de que os enunciados se constroem no ambiente social em que o/a “falante” está envolvido – passamos a entender que toda palavra carrega em si as marcas do contexto histórico, social, político e cultural no qual o texto foi produzido. Somado a isso, torna-se viável uma maior compreensão das relações de poder perpetuadas pelos enunciados. Isso é possível pois a palavra é sempre um signo ideológico, ou seja, um elemento que não apenas reflete a realidade, mas a refrata a partir de determinados valores e interesses sociais. Nesse sentido, compreendemos a literatura infantil e juvenil como um espaço privilegiado de circulação de ideologias, no qual se constroem e se disputam representações sobre sujeitos, culturas e identidades. No que se refere às narrativas que tematizam os povos indígenas, os signos literários podem tanto contribuir para a valorização de cosmogonias e modos de vida originários quanto reforçar imagens estereotipadas historicamente cristalizadas pelo colonialismo.

Bakhtin, em obras como *Gêneros do discurso* e, especialmente, *O problema da poética de Dostoievski*, acrescentará ainda mais profundidade a essa discussão ao desenvolver o conceito de dialogismo, ou seja: todo enunciado se constrói na relação com outros enunciados. Para o autor, nenhum discurso é autônomo ou isolado; todo dizer responde a dizeres anteriores e antecipa respostas futuras, inserindo-se em uma cadeia histórica de discursos. Bakhtin defende que o discurso:

Não se constrói como o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências mas como o todo da interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra. Essa interação não dá ao contemplador a base para a objetivação de todo um evento segundo o tipo monológico comum (em termos de enredo, líricos ou cognitivos) mas faz dele um participante. (Bakhtin, 2010, p. 31)

O teórico russo destaca ainda que o enunciado é sempre orientado para um interlocutor socialmente situado. Assim, ao analisarmos obras literárias selecionadas por políticas públicas como o PNBE e o PNLD, é imprescindível considerar os/as

interlocutores/as pressupostos/as nessas produções: estudantes, docentes, gestores/as e o próprio Estado, enquanto instância legitimadora de determinados discursos.

A partir dessas discussões, Cardoso (2023) articula o conceito de interculturalidade dialógica, definido como

[...] um movimento de insurgência diante de teorias literárias canonizadas e que não dão conta de explicar a força da literatura indígena a partir da visão de mundo indígena, ainda que essas perspectivas teóricas acreditem estarem contribuindo para a defesa dos povos indígenas. (Cardoso, 2023, p. 19)

Assim, a interculturalidade dialógica proposta pelo autor representa uma forma de se analisar as produções literárias indígenas apartado das teorias literárias canônicas, que não conseguem explicar essa literatura a partir da cosmogonia originária.

Isto é, dizer a cultura do outro com a mesma verdade com que eu enuncio a minha cultura. Se eu digo que a origem do povo cristão é história, a origem do povo munduruku também é história, não lenda. Quem sabe assim a cultura do outro se torne mais promissora para a ressignificação do meu próprio modo de ver minha cultura e entender que minha cultura é apenas mais uma entre inúmeras. Apesar de isso parecer óbvio, justamente por ser óbvio, podemos perder o senso da alteridade. (Cardoso, 2023, p. 26)

Longe de uma compreensão harmonizadora ou superficial da relação entre culturas, a interculturalidade dialógica implica reconhecer o conflito, a assimetria e a disputa de sentidos entre vozes sociais desiguais. A literatura infantil e juvenil indígena, quando escrita por autores/as indígenas ou quando construída a partir de uma escuta ética dessas vozes, pode instaurar uma interculturalidade dialógica, na qual diferentes perspectivas de mundo coexistem sem hierarquização epistemológica.

Discursos, ideologias e políticas públicas

As contribuições de van Dijk aprofundam a análise por intermédio dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), ao afirmar que a cognição medeia a relação entre sociedade e discurso. Desse modo, a base da teoria sociocognitiva do discurso é a tríade sociedade-cognição-discurso (van Dijk, 2016). Por estar inserido em um contexto histórico, político ou social, o discurso é visto como prática social. A cognição, por outro lado, irá expor as formas que os indivíduos, como membros de comunidades

linguísticas, compreendem e produzem discursos. Portanto, a cognição implica a conexão de modelos mentais pessoais dos indivíduos. Por fim, a sociedade é concebida, pelo autor, a partir da relação poder (maior ou menor) entre grupos sociais. Considerando que “as minorias têm muito pouca influência no discurso corporativo dominante” (van Dijk, 2008, p. 102) e um desses discursos dominantes é a literatura, torna-se importante à análise literária de uma obra a incorporação de um olhar crítico também sobre o seu contexto de produção e circulação.

Eni Orlandi (2005) acrescenta que é a partir do discurso que se constrói a relação entre língua e ideologia, assim como é a partir dele que a língua vai produzir sentidos a partir de um sujeito para outros sujeitos.

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (Orlandi, 2005, p. 15-16)

Para essa autora, a língua – e, conseqüentemente, o discurso – não existe sem uma ideologia subjacente, uma vez que toda produção discursiva está inscrita em uma formação ideológica que determina o que pode ou não ser dito em determinado contexto histórico-cultural e sociopolítico. Nesse sentido, van Dijk (2008, p. 84) argumenta: “Crucial no exercício do poder, então, é o controle da formação das cognições sociais por meio da manipulação sutil do conhecimento e das crenças, a pré-formulação das crenças ou a censura a contraideologias”.

Vale salientar que os ECD evidenciam uma análise sobre o abuso de poder. Essa teoria estuda as relações de poder social de um grupo em detrimento de outro, sendo o poder inerente ao acesso, ou seja, quem possui o poder é quem controla informações e tem acesso a elas; por isso, escolhe qual conteúdo chegará ao público e a utilização de léxicos específicos (palavras que, ao serem estudadas, revelam as opiniões de quem as escreveram ou falaram). Desse modo, as elites simbólicas praticam o abuso de poder ao

utilizar seu poder para perpetuar estereótipos, preconceitos e oprimir um determinado grupo minorizado (van Dijk, 2008).

Sendo assim, podemos pensar tanto a literatura infantil e juvenil quanto as políticas públicas de fomento à difusão desses livros como espaços constitutivos de enunciados ideológicos ou de poder que oferecem possibilidades interpretativas de ideologias. No caso da literatura infantil e juvenil indígena, a análise discursiva permite evidenciar ou como certas representações são naturalizadas nos textos oficiais ou como elas são negadas em prol de uma representatividade mais fidedigna e acurada dos costumes e da cultura indígena; já em relação às políticas públicas, compreendemo-las como espaços de manifestação da elite simbólica, já que os programas representativos da política de distribuição de livros literários e materiais didáticos não apenas distribuem obras, mas também produzem sentidos sobre leitura, literatura, cultura e identidade, orientando práticas pedagógicas e consolidando determinadas visões de mundo no espaço escolar. Conforme aponta van Dijk (2016, p. 16):

As ideologias obviamente não apresentam apenas propriedades sociocognitivas, mas também sociais, por exemplo, sob o aspecto de grupos de interesse, seus líderes e instituições, e especialmente como as ideologias dos grupos são compartilhadas, reproduzidas, ensinadas e adquiridas por seus membros, na escola, por doutrinação e por gêneros específicos de discurso.

O discurso opera por meio da cognição, fazendo com que determinados sentidos se imponham como naturais, quando, na verdade, são construídos modelos mentais⁸. Assim, levam à ação, as quais são perpetuadas por meio de atitudes, ou seja, a como grupos sociais expressam suas opiniões acerca de acontecimentos. Logo, a combinação da sequência discurso-cognição-ação pode desempenhar um papel na reprodução de estereótipos e preconceitos.

Ao analisarmos programas da envergadura de PNBE e do PNLD, é necessário buscar interpretar quais ideologias atravessam esses documentos e como elas se materializam em critérios aparentemente técnicos ou neutros. Nesse sentido, a literatura infantil e juvenil indígena selecionada por esses Programas pode operar tanto como

⁸ Modelos mentais podem ser representadas “como essas estruturas discursivas são realmente entendidas e memorizadas pelos usuários da língua” (Van Dijk, 2015a, p. 39).

instrumento de resistência quanto como mecanismo de reprodução de modelos mentais. Obras que reforçam uma imagem homogênea, folclorizada ou romantizada dos povos indígenas tendem a se alinhar a formações discursivas coloniais, mesmo quando inseridas em políticas que se dizem comprometidas com a diversidade. Por outro lado, textos que tensionam essas formações, realçando vozes indígenas plurais e posicionadas, podem provocar deslocamentos nos sentidos estabilizados.

Assim, analisar a literatura infantil e juvenil indígena a partir dos ECD implica considerar não apenas o texto literário em si, mas também os discursos que o circundam, como as políticas educacionais mais amplas. Esses discursos atuam conjuntamente na produção de sentidos sobre os povos indígenas no contexto escolar.

As políticas públicas de distribuição do livro como dispositivos discursivos

As políticas públicas de distribuição do livro para as escolas públicas brasileiras (e conveniadas) da educação básica vão encontrar sua maior expressão, inicialmente, no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 584, substituindo outros programas criados pelo MEC e que, até então, eram os responsáveis por distribuir os acervos para as bibliotecas escolares. O PNBE, que exigia que as editoras que se cadastrassem fossem nacionais, movimentou a produção editorial à época, aumentando inclusive a inserção de empresas estrangeiras no acordo comercial entre as editoras nacionais – que eram compradas por essas empresas – e o governo. Apesar da estruturação e alcance do PNBE, existiam algumas problemáticas a se observar no que tangia a transparência e o acesso às informações referentes à seleção de obras literárias, como informado por Araujo (2015, p. 138):

[...] algumas lacunas apresentam-se na análise da política do PNBE demonstrando que embora os dados disponibilizados nas publicações acadêmicas e oficiais indiquem algumas informações sobre o processo de elaboração dos editais, seleção e aquisição das obras do PNBE (com destaque à atuação das instituições oficiais e da instituição contratada para a avaliação dos livros), no entanto ainda ausentam-se, nessas publicações, informações mais detalhadas sobre os pareceres produzidos a respeito das obras selecionadas e das não selecionadas, bem como a publicização das fichas de avaliação, protegidas pelas regras do sigilo legal.

Essa ausência de informações mais detalhadas sobre os pareceres e as fichas de avaliação acabavam por dificultar a análise do edital. Era possível perceber, também, que o processo avaliativo das obras era pouco democrático, ao não “[...] considerar as escolhas feitas por profissionais da educação diretamente envolvidas/os com os acervos nas bibliotecas escolares” (Araujo, 2015, p. 138).

Em 2017, o PNBE é extinto e sua política foi integrada ao PNLD (já existente como o responsável por distribuir livros didáticos a estudantes das escolas públicas brasileiras), que passou a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, responsável agora por distribuir tanto os livros didáticos quanto os literários. Mesmo com a reestruturação da política pública, o acesso a informações continuou nebuloso, como apontado por Amanda Ribeiro de Almeida (2021, p. 6):

É imprescindível ressaltar que a busca por documentos oficiais mais recentes resultou em muitas informações desconstruídas por parte do MEC e do FNDE: alguns editais sem resultados das seleções por eles propostas, documentos nomeados erroneamente, acervos digitais de difícil acesso, além de várias alterações de regras ocasionadas pelas mudanças governamentais nos últimos anos. Além disso, alguns documentos de anos anteriores deixaram de estar disponíveis no site do FNDE. A pouca organização e informações contraditórias encontradas revelaram, em alguma medida, o quanto o Programa está fragmentado, o que tornou a busca um trabalho frustrante. (Almeida, 2021, p. 6)

Além da dificuldade em encontrar informações explícitas e de fácil acesso público, o edital do PNLD de 2018 trouxe, pela primeira vez, direcionamentos e temas prévios para a seleção das obras, conforme os anos escolares. Na categoria “creche”, o tema estabelecido era “O mundo natural e social”, no qual o enfoque da obra devia ser, entre outras coisas, no respeito ao outro e no reconhecimento das diferenças. Por mais que o tema e o enfoque permitissem, ainda que com empecilhos, selecionar obras com temáticas relacionadas à questão étnico-racial, tal quesito poderia ser considerado “[...] como mera diferença a ser resolvida ao adotar uma postura respeitosa” além de também ser possível perceber que “[...] quando mencionado, vem acompanhado de noções rasas e insatisfatórias, evidenciando a insuficiência com a qual as relações étnico-raciais são retratadas no documento” (Almeida, 2021, p. 7).

Sob essa perspectiva, compreender programas, como o PNBE e o PNLD, a partir das contribuições de Bakhtin, Volochínov e van Dijk implica analisá-los não apenas como políticas de acesso ao livro, mas como dispositivos discursivos do Estado. Por muito tempo, os editais desses Programas constituíam-se⁹ com enunciados institucionais que não apenas dificultavam seus estudos e análises pela dificuldade de acesso à informação, mas também tratavam da temática étnico-racial e diversidade de maneira rasa e/ou genérica, o que limitava a discussão de questões como a indígena nos livros literários selecionados (Araujo, 2015; Almeida, 2021).

Contexto metodológico

Buscando uma interpretação que alie texto e contexto, ou seja, a produção literária em questão (a literatura infantil e juvenil com temática indígena) e as articulações discursivas (como manifestação do poder) subjacentes aos editais de distribuição do livro literário, metodologicamente neste artigo foram selecionadas obras de um dos referidos editais para uma análise linguístico-discursiva, na perspectiva dos ECD, e dialógica, na perspectiva de Bahktin. O intuito, como já demarcado, é analisarmos se os livros de literatura infantil e juvenil com temática indígena selecionados e distribuídos pelo PNBE contribuem para a desmitificação e valorização da cultura indígena ou, adversamente, funcionam como instrumentos de perpetuação de estigmas e preconceitos étnico-raciais.

Dessa forma, foram escolhidos em caráter amostral dois livros do último edital do PNBE: Edital de Convocação 01/2012 - CGPLI, um indigenista (livro de temática indígena escrito por uma pessoa não-indígena) e outro indígena (livro de temática indígena escrito por uma pessoa indígena)¹⁰. A escolha desse Edital se dá por ser o último de um programa voltado exclusivamente para as bibliotecas escolares e pelo

⁹ Nos editais mais recentes do PNLD, alguns procedimentos adotados vêm deixando mais acessível informações sobre o processo de seleção das obras, incluindo um curso para avaliadores/as: <https://pnld-formacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2026. Ainda assim, não é possível afirmar alterações significativas no que se refere especialmente às obras com temática indígena e à quantidade e qualidade adquirida.

¹⁰ Assim define Cardoso (2023, p. 19): “A literatura indigenista é caracterizada como uma literatura sobre povos indígenas escrita por não indígenas, enquanto que a literatura indígena é caracterizada por ser escrita pelos próprios indígenas. Para além desses dois tipos de literatura evidenciados por Mariátegui, interessa destacar a literatura indianista, cujo expoente máximo, no Brasil, foi José de Alencar. A literatura indianista pode até ser pensada como indigenista, mas, por sua considerável força de expressão na literatura brasileira, ela merece atenção à parte”.

objeto de convocação ser especificamente uma “seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, no âmbito do PNBE” (Brasil, 2012, p. 1). Outra característica das obras selecionadas para esta análise é o fato de serem uma obra de autoria indígena e outro de não-indígena: *Contos da Floresta*, de autoria de Yaguarê Yamã (2012) e ilustrado por Luana Geiger, e *Curupira, brinca comigo?*, escrito por Lô Carvalho (2013), com ilustrações de Susana Rodrigues. Ainda que a primeira seja voltada para um público mais infantil e a segunda com características que classificamos como juvenil (número de páginas, tamanho da fonte, espaçamento e menos ilustrações), ambas possuem uma temática semelhante, pois versam sobre histórias consideradas “lendas” ou “mitos”, porém, com abordagens diferentes em cada livro. Isso nos possibilita analisar, com base nos ECD, como os discursos sobre o tema são trabalhados através da literatura, a partir das relações entre contexto histórico, político ou social que constituem a prática discursiva.

Análise das obras selecionadas

Contextualizando primeiramente o livro *Curupira, brinca comigo?* (Carvalho, 2013): a obra propõe-se a apresentar algumas personagens populares oriundas do que se convencionou chamar de “folclore brasileiro”, como Curupira, Caipora, Saci-Pererê, entre outros, através da perspectiva de uma criança indígena que atua como um guia para a narrativa. Em uma seção ao final da narrativa, destinada a informações sobre o livro, a autora declara que “[...] a obra colabora ainda para a difusão da cultura popular brasileira fornecendo informações e imagens sobre o nosso folclore”, e conclui afirmando que “a formação do cidadão começa pela apropriação de sua cultura” (Carvalho, 2013, p. 14).

Inicialmente, é possível observar a pouca expressão de voz da criança protagonista, característica que se destaca na leitura do livro: a criança principal não tem um nome específico, também pouco fala, exceto ao solicitar que as várias personagens brinquem com ela. Isso não apenas provoca uma superficialidade na construção da personagem, como também não a identifica em sua singularidade como ser vivo no

contexto da obra: não lhe adiciona camadas de personalidade, cultura, identidade e pertencimento. Ela é meramente utilizada como um recurso narrativo para dar uma frágil progressão linear às histórias que estão sendo contadas. As personagens apresentadas como folclóricas também não possuem profundidade, assim como nenhum tipo de explicação acerca de suas origens e importância dentro das culturas indígenas. Um exemplo está na descrição da Cobra-grande: “Moradora dos fundos dos rios, a Cobra-grande assusta pescadores e viajantes virando suas canoas e embarcações” (Carvalho, 2013, p. 12).

Em termos de tópico (macroproposição), é possível inferir que o livro, em sua titulação na capa, destaca a atenção à fala proferida pela personagem “protagonista”, a menina que conduz as histórias: “Curupira, brinca comigo?”. Portanto, para a apresentação e titulação, o livro utiliza o discurso citado ou reportado. Conforme Bakhtin (2004), essa forma de discurso possibilita gerenciar as palavras de outra pessoa (nesse caso, da personagem), intencionando um propósito do/a escritor/a. Desse modo, por ser aquela a única frase proferida pela personagem, reforça-se a falta de voz da criança indígena, de pertencimento étnico, geográfico, além de não remeter, como comumente propõem textos literários, a um efeito de surpresa, reflexão ou, ainda, de expectativas que permitiriam a leitura ultrapassar o universo real e objetivo, já que ela, como condutora das narrativas, poderia emitir mensagens que estimulariam uma leitura fruitiva ou crítica por parte do público leitor.

Não somente, mas também é possível notar determinados estereótipos estigmatizados em outras “lendas”. É o caso de Saci-Pererê, por exemplo: “Moleque levado, o Saci-pererê se diverte assustando as pessoas”; “O moleque é travesso” (Carvalho, 2013, p. 11). Apesar de *mu’leke* ser uma palavra provinda do quimbundo e significar “garoto” ou “filho pequeno”, com o tempo, tornou-se pejorativa e, atualmente, é relacionada a criança desobediente e/ou traquina (Dicionário Etimológico, 2026). Como discute Araujo (2015, p. 96-97):

O antagonismo de Saci [...] ironicamente extrapola os limites da narrativa, já que, de um lado sua representação tem atuado para o fortalecimento e valorização do folclore brasileiro e, de outro, tem sido captado em estudos sobre a discriminação racial: “saci” transformou-se em um adjetivo depreciativo atribuído a crianças negras [...].

A autora acrescenta que, embora as influências indígenas estejam no nascedouro dessa figura mítica, “[...] verifica-se a carga pejorativa nas associações entre sacis e crianças negras, sobretudo meninos” (Araujo, 2015, p. 98). Assim, a função do termo “moleque” no texto, além de desviar a conotação da obra de aparente temática indígena, contribui para a perpetuação da associação Saci + moleque (sentido pejorativo) + negro.

E no que se refere, ainda, à ausência de voz da criança indígena, com sua presença meramente ilustrada na obra, ela se torna vazia sem um contexto étnico-racial, por ser uma criança sem nome, sem cultura identificável, sem pertencimento geográfico delimitado, estereotipada em suas vestes e relegada a um papel secundário na obra. Isso reflete e reitera a mentalidade de uma sociedade condicionada a imaginar o protagonismo indígena da forma retratada no livro: sem pertencimento próprio e sem participação ativa na contação de sua história.

A segunda obra aqui analisada, *Contos da Floresta* (Yamã, 2012), divide-se em três mitos e três lendas “de rir e de assustar”. Apesar de classificar os contos do livro como histórias de assombração, o autor, já na contracapa, as situa como pertencentes da tradição do povo Maraguá, conhecidos pela tradição oral e pelas histórias de assombração, mas que “[...] falam da vida e da natureza, reverenciam a bravura e a verdade, trazem valores e sabedoria, temperados com certo humor e boa dose de suspense e magia” (Yamã, 2012, contracapa), o que já adiciona profundidade às histórias retratadas ao situá-las enquanto pertencentes à cultura de um povo. Além de identificar cultural e geograficamente a origem desses textos, Yaguarê Yamã apresenta ainda um breve resumo sobre outras questões culturais que envolvem o povo Maraguá (famosos no Baixo Amazonas pelas suas histórias de assombração), como seus rituais de passagem, torneios esportivos, sua língua e seus modos de vida, por exemplo.

O autor também indica que as histórias dos povos originários passaram a ser registradas de forma escrita com o passar do tempo, complemento à forte tradição literária oral das comunidades indígenas. Isso faz parte de um movimento intercultural dialógico que Cardoso (2021) descreve não como um movimento descolonizador, mas uma ação que ressignifica o pensamento indígena colonizado, como a utilização do modelo de escrita e produção literária ocidental para manter as culturas originárias presentes na sociedade contemporânea.

Embora com temática similar, entre a obra de Yaguarê e a de Lô Carvalho existem algumas diferenças essenciais para compreender a importância de uma abordagem intercultural dialógica. No que tange o conteúdo, também há uma diferença significativa, a começar pela diferenciação que o autor faz entre mitos e lendas, sendo que aqueles “[...] explicam a vida e as leis da natureza, reverenciam a bravura, a verdade. São matéria de fé e traduzem valores sagrados” (Yamã, 2012, p. 56), enquanto estes “[...] não tratam de figuras ou elementos sagrados, [...] revelam grande expressividade oral, e contam da rotina das tribos, dos medos, dos conflitos, muitas vezes com razoável dose de humor” (Yamã, 2012, p. 56). Ao explicar a diferença entre mitos e lendas, Yaguarê tira tais narrativas do imaginário ocidental de “folclore” e as apresenta não apenas como parte de uma produção cultural que retrata o dia a dia de diversos povos, mas também como textos constituintes das bases religiosas, culturais e sociais dessas comunidades.

Desse modo, percebe-se haver uma polarização discursiva em dois livros aprovados no mesmo ano para serem distribuídos nas escolas públicas brasileiras. A polarização discursiva, para van Dijk (2015b), é um modo de persuasão dos discursos que as elites simbólicas - nesse contexto, o processo que seleciona os livros - propagam. Assim, é feita uma apresentação favorável e positiva de “Nós” e uma má apresentação de “Eles”, em que “Nós” é representado por quem pronuncia o discurso (endogrupo) e “Eles” é o grupo descrito de quem se fala (exogrupo). Portanto, tem-se o chamado quadrado ideológico de van Dijk:

Quadro 1 - Quadrado ideológico

• Enfatizar as nossas propriedades/ações boas • Enfatizar as propriedades/ações más deles • (Des)enfatizar as nossas propriedades/ações más • (Des)enfatizar as propriedades/ações boas deles
--

Fonte: Adaptado de van Dijk (2015b).

Esse quadrado é evidenciado, principalmente, nas diferentes abordagens sobre as histórias míticas retratadas em ambos os livros, sendo um chamando-as exclusivamente de lendas e o outro diferenciando lendas de mitos.

No conto *História de Mapinguary*, da obra *Curupira, brinca comigo?*, Carvalho (2013) descreve Mapinguari da seguinte forma: “[...] de longe já se sente o cheiro do Mapinguari em meio aos galhos e cipós da densa floresta. Enorme, com passadas largas e garras afiadas, esse protetor da floresta nada teme diante dos destruidores da natureza” (Carvalho, 2013, p. 13). Em *Contos da Floresta*, Yaguarê (2012) dedica algumas páginas para explicar a origem do ser, como quando escreve: “[...] você já ouviu falar em Mapinguary? Dizem que ele anda por aí deixando carne para pessoas desavisadas comerem. A carne faz com que morram e se transformem também em Mapinguarys” (Yamã, 2012, p. 27), adicionando profundidade à história. Em outros momentos, há também a explicação do “trabalho” do Mapinguary dentro da floresta, como é possível ler na fala de uma personagem: “Não podemos ir. Somos agora moradores da mata. Temos outra missão, que é a de defender a floresta na forma de Mapinguarys” (Yamã, 2012, p. 34). Além disso, há uma abordagem menos romantizada da história, quando a mesma personagem avisa que “[...] vocês não podem ficar. Já está escurecendo, e, quando chega a noite, nós nos transformamos em monstros. Esquecemos de tudo e podemos até comer vocês” (Yamã, 2012, p. 34). Esse tratamento foge do simplismo de afirmar que o Mapinguary é um protetor destemido da floresta, quando, na verdade, é um ser que surge a partir da teimosia humana, e que cuja missão de proteger as matas, na realidade, é consequência de seus atos como uma pessoa.

Ainda que a faixa etária a quem se dirige, projeto gráfico e quantidade de páginas demarquem diferenças que inviabilizariam, possivelmente, uma maior ampliação textual de informações literárias (ou não) na obra de Carvalho, a escolha no modo de comunicar um enredo faz toda a diferença, principalmente, no que tange a proporcionar ao público leitor maior ou menor condições de vislumbrar a altivez de um povo que conta sua história.

Considerações Finais

Ao compararmos ambas as obras, podemos perceber que é imprescindível que a literatura infantil e juvenil de temática indígena adote uma postura intercultural dialógica, ou seja, que se proponha a *ressignificar* os ideais e pensamentos da sociedade ocidental impostos pelo colonizador. Não deveria ser de exclusividade autoral indígena

um tratamento mais cuidadoso e elaborado com as personagens indígenas, mas, ao menos na comparação entre as duas obras, isso ocorreu e demarcou um desafio que ainda se apresenta à produção literária brasileira: os riscos de nós, não-indígenas, cairmos em armadilhas ideológicas que perpetuam relacionados a vestimentas, histórias, culturas e, sobretudo, protagonismo. Isso vai além quando lembramos que se trata de uma obra selecionada por um edital de distribuição de livros para bibliotecas escolares, o que retroalimenta uma política de invisibilização dos povos indígenas.

O outro livro também selecionado pelo mesmo edital (Yamã, 2012) dá um tratamento diferente ao tema, não apenas ao localizar a temática em um ponto cultural, geográfico, histórico e social, como ao adicionar profundidade às histórias.

Portanto, é fundamental estudos que investiguem não somente como outros livros que foram - e possivelmente continuam sendo - selecionados para compor as bibliotecas escolares vêm tratando a temática indígena, mas também o perfil autoral, no sentido de constatar se o fato de ser indigenista ou indígena influencia diretamente como aqui pareceu. E se, caso sim, cabe então aos próximos editais do PNLD a adoção de medidas que valorizem e estimulem a escrita (e ilustração) autoral indígena para que sejam superados estereótipos e estigmas que afastam a população brasileira dos conhecimentos e tradições dos povos originários.

Referências

ALMEIDA, Amanda Ribeiro de. Análise Crítica do Discurso nos editais do PNLD LITERÁRIO: sob a perspectiva da educação das relações étnico-raciais. *Relatório final* (PIBIC/CNPq). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://literetura.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/02/rel_final_16271_relatorio-final_amanda.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88368>. Acesso em: 12 fev. 2026.

ARAUJO, Débora Cristina de. *Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)*. Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em:

<<https://literetura.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/04/tese-debora-cristina-de-a-raujo.pdf>> . Acesso em: 12 fev. 2026.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BAKHTIN, M Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Hahud e Yara Frateschi. 11. ed. São Paulo: Hucifec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Edital de Convocação nº 01/2012 – CGPLI*: edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático 2013. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/biblioteca_da_escola/consultas/edital_pnbe_tematico_2013.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. Contribuição para pensar a literatura indígena contemporânea em sala de aula. In: RODRIGUES, Adriana Cristina Aguiar [et al.] (Orgs.). *Literatura indígena: práticas leitoras para a sala de aula*. Rio Branco: Nepan Editora, 2023, p. 18-31. Livro digital.

CARVALHO, Lô. *Curupira, brinca comigo?*. Ilustrações de Susana Rodrigues. São Paulo: Bamboozinho, 2013.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Moleque. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/moleque/>> . Acesso em: 16 fev. 2026.

FERSECK, Sony. Apresentação. In: RODRIGUES, Adriana Cristina Aguiar [et al.] (Orgs.). *Literatura indígena: práticas leitoras para a sala de aula*. Rio Branco: Nepan Editora, 2023, p. 15-16. Livro digital.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

POTIGUARA, Eliane. *Questão indígena brasileira: Visto minha própria pele sem medo*. São Paulo: Cultura, 2024.

VAN DIJK, Teun A. *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.

Revista de Letras Norte@mentos

220

Dossiê "Vozes identitárias da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária.", Sinop, v. 19, n. 57, p. 201-221, jun. 2026.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun A. Discurso e cognição na sociedade. *Revista Portuguesa de Humanidades*, v. 19, n. 1, 2015a. p. 19-52.

VAN DIJK, T. A. Ideologia. *Letras de Hoje*, p. s53-s61, 2015b.

VAN DIJK, Teun A. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. *Letrônica*, p. s8-s29, 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. *A construção da enunciação e outros enunciados*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

YAMÃ, Yaguarê. *Contos da Floresta*. Ilustrações de Luana Geiger. São Paulo: Peirópolis, 2012.

Recebido em 30/04/2026

Aceito em 15/07/2026