

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE NACIONAL
PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS
Mestrado Profissional**

SHEILA SICSÚ CARDOSO

**LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA PARA
ENSINO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

Lábrea-AM
2023

SHEILA SICSÚ CARDOSO

**LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA PARA
ENSINO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de Atuação: Sociedade e Ambiente
Eixo Estruturante: Comunidade, saúde e ambiente

Orientadora: Dr^a Lúcia Helena Pinheiro Martins
Coorientador: Dr. Ayrton Luiz Urizzi Martins

Lábrea-AM
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C268l Cardoso, Sheila Sicsú
Literatura infantojuvenil indígena para ensino interdisciplinar das
Ciências Ambientais / Sheila Sicsú Cardoso . 2023
120 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Lúcia Helena Pinheiro Martins
Coorientador: Ayrton Luiz Urizzi Martins
Dissertação (Mestrado em Rede Nacional para Ensino de
Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Leitura. 2. Narrativas. 3. Educandos e educadores. 4. Ensino contextualizado. 5. Diálogo de saberes. I. Martins, Lúcia Helena Pinheiro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DEDICATÓRIA

Aos povos da floresta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza, pela vida, saúde, força e auxílio para vencer as dificuldades;

A minha orientadora, professora Lúcia Helena Martins, pelas preciosas orientações, generosidade, companheirismo, atenção, dedicação, incentivo e amizade;

Ao professor Ayrton Martins, pelas contribuições e incentivo;

A minha família, meu esposo e meus filhos, pelo amor incondicional;

Aos educandos e educadora da Escola Estadual Santo Agostinho, pela dedicação e empenho com que participaram da pesquisa;

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Lábrea, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e à Agência Nacional de Águas – ANA, pela parceria.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram, oraram e torceram pelo êxito dessa pesquisa.

EPÍGRAFE

“Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”

(Paulo Freire)

RESUMO

A prática de leitura de narrativas da literatura infantojuvenil indígena, além de estimular o aprendizado, promovem a ampliação de conhecimentos. Tais práticas oportunizam acesso a diferentes culturas contribuindo para o respeito, a valorização e o reconhecimento da diversidade. Oferece também saberes e conhecimentos sobre formas de se relacionar com o ambiente por meio de práticas de conservação que podem favorecer a sustentabilidade. A partir de ponderações e reflexões sobre a atual crise ambiental surgiu a proposta de analisar narrativas da literatura indígena, destinada a crianças e jovens. A intenção foi verificar as potencialidades no uso interdisciplinar e contextualizado da temática ambiental, visando à elaboração de material didático para orientação a educadores do ensino fundamental, da prática da leitura nos anos iniciais. Nesse sentido, optamos pela abordagem qualitativa para interpretação dos aspectos culturais e ambientais das narrativas indígenas e das Ciências Ambientais. Adotamos a pesquisa bibliográfica para aprimoramento dos referenciais teóricos e para identificação de orientações de leitura ao 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa buscou descrever e explicar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno investigado. Para a coleta de dados utilizamos como técnica e método, a análise de conteúdo, categorizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, tendo como suporte a análise ecocrítica para atribuição de significados entre a literatura e o ambiente. Na busca por interconexões entre as narrativas indígenas e as Ciências Ambientais a pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Estadual Santo Agostinho, no município de Lábrea, no Amazonas, com educandos e educadora do 5º ano do ensino fundamental, mediante oficina de leitura, dividida em três etapas: leitura em voz alta e interpretação, produção de desenho e de texto, possibilitando um diálogo intercultural. Desse modo, foram identificadas as inter-relações das narrativas indígenas com a temática ambiental, confirmando a importância da elaboração de Manual didático de orientação de leitura, interligando os saberes indígenas e as Ciências Ambientais.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, narrativas, educandos e educadores, ensino contextualizado, diálogo de saberes.

ABSTRACT

The practice of reading narratives from indigenous children's literature, in addition to stimulating learning, promotes the expansion of knowledge. Such practices provide access to different cultures, contributing to respect, appreciation and recognition of diversity. It also offers knowledge about ways of relating to the environment through conservation practices that can favor sustainability. Based on considerations and reflections on the current environmental crisis, the proposal to analyze narratives from indigenous literature, aimed at children and young people, emerged. The intention was to verify the potentialities in the interdisciplinary and contextualized use of the environmental theme, aiming at the elaboration of didactic material to guide elementary school educators, the practice of reading in the early years. In this sense, we opted for a qualitative approach to interpret the cultural and environmental aspects of indigenous narratives and Environmental Sciences. We adopted bibliographical research to improve the theoretical references and to identify reading guidelines for the 5th year of elementary school. The research sought to describe and explain the factors that contribute to the occurrence of the investigated phenomenon. For data collection, we used content analysis as a technique and method, categorized into three stages: pre-analysis, material exploration and treatment of the results obtained and interpretation, supported by ecocritical analysis for attributing meanings between the literature and the environment. In the search for interconnections between indigenous narratives and Environmental Sciences, field research was carried out at the Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas, with students and a teacher from the 5th grade of elementary school, through a reading workshop, divided into three stages: reading aloud and interpretation, drawing and text production, enabling an intercultural dialogue. In this way, the interrelationships of indigenous narratives with the environmental theme were identified, confirming the importance of preparing a didactic manual for reading guidance, interconnecting indigenous knowledge and Environmental Sciences.

KEYWORDS: reading, narratives, students and teachers, contextualized teaching, dialogue of knowledge.

.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA- Instituto Socioambiental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PCN - Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental

PNE - Portadores de Necessidades Especiais

RCA - Referencial Curricular Amazonense, Ensino Fundamental Anos Iniciais

SOME - Sociedade Meridional de Educação – Irmãos Maristas

TACA - Termo de Assentimento para Crianças e Adolescentes

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido para pais ou responsáveis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização da área de estudo, Escola Estadual Santo Agostinho localizada no município de Lábrea, Amazonas, Brasil. 2023.	30
Figura 2	Esquema da Análise de Conteúdo baseado em Bardin e Franco.	46
Figura 3	Capa do livro A cura da terra.	51
Figura 4	Capa do livro Contos da Floresta.	51
Figura 5	Capa do livro Fabulosas fábulas de Iauareté.	52
Figura 6	Capa do livro Kunumi Guarani.	52
Figura 7	Capa do livro Nós: uma antologia de literatura indígena.	53
Figura 8	Capa do livro Olho d'água: o caminho dos sonhos.	53
Figura 9	Capa do livro Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena.	54
Figura 10	Capa do livro Um curumim, uma canoa.	54
Figura 11	Capa do livro Yahi Puíro Ki'ti: A origem da constelação da garça.	55
Figura 12	Ilustração retirada do livro Fabulosas fábulas de Iauareté, p. 25.	61
Figura 13	Ilustração retirada do livro Yahi Puíro Ki'ti: A origem da constelação da garça, p.6-7.	62
Figura 14	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte I - leitura em voz alta. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas, 2023.	80
Figura 15	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte I - Interpretação. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas, 2023.	82
Figura 16	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II – Produção de desenho. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas, 2023.	83
Figura 17	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de desenho. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas 2023.	83
Figura 18	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de desenho. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.	84

Figura 19	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de texto. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.	85
Figura 20	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de texto. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.	86
Figura 21	Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de texto. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Constituição do corpus da Pesquisa. Título dos livros da literatura infantojuvenil indígena selecionados, seus autores e etnia. Lábrea, AM. 2023	49
Quadro 2	Unidades de Contexto identificadas, relacionadas às Unidades de Registro. Lábrea, Amazonas. 2023.	58
Quadro 3	Categorização da Análise de Conteúdo com base nos eixos temáticos. 2023.	70
Quadro 4	Quadro Ambiental Interdisciplinar com os seis eixos temáticos estabelecidos pela pesquisa. 2023.	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	16
2.1	Literatura indígena	17
2.2	Perspectivas multiculturais e interculturais	21
2.3	Interdisciplinaridade	23
2.4	Ensino Contextualizado	26
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
3.1	Pesquisa bibliográfica	28
3.1.1	Coleta e análise dos dados	29
3.2	Pesquisa de campo	29
3.2.1	Local da Pesquisa	30
3.2.2	Sujeitos da Pesquisa	31
3.2.2.1	Critérios de Inclusão	31
3.2.2.2	Critérios de Exclusão	31
3.2.3	Procedimentos Éticos	32
3.3	Produto educacional - a temática ambiental na prática educativa	32
4	O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	34
4.1	Os gêneros literários e os não literários	37
4.2	A literatura indígena e o público infantojuvenil	39
4.3	Escolha da língua nas narrativas e o processo de publicação	40
4.4	As formas dos gêneros e as ilustrações da literatura infantojuvenil indígena	42
5	ANÁLISE DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA E AS CIÊNCIAS AMBIENTAIS	44
5.1	A Análise de conteúdo	46
5.1.1	Pré-análise: as primeiras impressões	47
5.1.2	Exploração do Material – A codificação	55
5.1.2.1	Unidades de Registro	56
5.1.2.2	Unidades de Contexto	58
5.1.3	Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	69
6	A LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA E AS CIÊNCIAS AMBIENTAIS: INTERLIGANDO SABERES	78
6.1	Diálogo de saberes: oficina de leitura	79
6.2	Um Manual Didático para orientação de leitura literária das narrativas indígenas	88
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE I	104
	APÊNDICE II	109
	APÊNDICE III	112
	APÊNDICE IV	117
	APÊNDICE V	118
	ANEXO I	119

1 INTRODUÇÃO

A prática de leitura literária de variados gêneros textuais proporciona um conjunto amplo de conhecimentos, promove o contato com diferentes culturas, contribui para atitudes de respeito e empatia com a diversidade e a diferença. Souza (2020) considera essencial a presença do texto literário no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizado interdisciplinarmente nas diversas áreas do conhecimento como ferramenta que coopera para a formação geral dos indivíduos, pois auxilia no desenvolvimento do senso crítico e na ampliação das informações adquiridas, proporcionando novas e enriquecedoras experiências.

De acordo com o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa – (PCN, 1998) o texto literário possui características específicas, como a expressão de sentimentos e emoções na representação do belo. Apesar disso, esses textos não estão desconectados da realidade nem servem apenas para atividades relacionadas à linguagem e à língua.

Nessa perspectiva, a literatura é conceituada por Candido (2004) como o potencial criador dos indivíduos, presente em todos os lugares de uma sociedade, nas diferentes culturas, abrangendo produções textuais orais ou escritas, que vão desde textos que retratam costumes tradicionais, narrativas fantásticas e comédias, a escritas mais complexas; representando valores estéticos, de ordem social, cultural e histórico, podendo gerar variados efeitos de sentido nos leitores ou ouvintes.

Diante disso, os textos literários podem ser considerados como instrumentos de socialização de cultura e de valores, com os quais muitas vezes nos identificamos e refletimos sobre diferentes modelos de comportamentos, sociedades distintas e visões de mundo diferentes.

Por conseguinte, a questão da leitura literária requer o entendimento das particularidades e características que constituem esses textos (BRASIL, 1998). Nesse direcionamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refere-se sobre a necessidade de fruição e o respeito às diversas manifestações artísticas (BRASIL, 2018) bem como o Referencial Curricular Amazonense, Ensino Fundamental anos iniciais aponta a importância do conhecimento e da valorização, no espaço escolar, da diversidade cultural presente no patrimônio cultural e linguístico brasileiro (RCA, 2019).

Com base nessas considerações, a literatura apresenta-se como uma possibilidade de diálogo com as mais variadas manifestações artísticas e culturais. Contudo, quando nós educadores da área de língua portuguesa e literatura procuramos bibliografias literárias que atendam à necessidade de abordagem de temas sobre a diversidade cultural brasileira, temos dificuldade em encontrar esse tipo de material no contexto escolar, principalmente quando queremos tratar de temáticas relacionadas a nossa cultura, a nossa região, do mundo que vivemos, dos nossos costumes e tradições.

Ao contrário do que se pensa, bibliografia dessa natureza existe, trata-se da literatura indígena, mais especificadamente a *literatura infantojuvenil indígena*. Essa literatura é escrita pelos próprios indígenas que se dedicam a escrever narrativas ao público infantojuvenil por entenderem que desde cedo a criança precisa aprender sobre as diferenças de mundo. Morin (2003) ao falar sobre a importância de ligação das partes com o todo, diz que hoje essa ligação precisa ser introduzida em nosso ensino, a começar pelo primário.

Em função disso, é preciso desde a infância apresentar a diversidade cultural e étnica do Brasil, além de suas especificidades literárias, como uma contribuição para o rompimento de estereótipos sobre os povos indígenas, os quais, constituem 305 etnias brasileiras, com 63 destas, localizadas no estado do Amazonas (ISA, 2023). Em suas narrativas, os autores indígenas escrevem sobre suas culturas e constroem uma história ambiental, contam como vivem, como se relacionam com o ambiente, sobre os cuidados e a conservação da biodiversidade para sobrevivência de seus povos.

Dessa forma, essa literatura vem ao encontro da temática ambiental porque os autores trazem a visão deles sobre a importância de cada elemento da natureza. Com o ensino contextualizado essas narrativas possuem potencialidade para utilização na abordagem interdisciplinar dos temas das Ciências Ambientais, nas diversas disciplinas escolares, integrando os conteúdos estudados em sala de aula, com os saberes de educandos e educadores.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), Art. 1º, o processo educativo não envolve apenas aspectos da vida escolar, mas também da convivência familiar, dos ambientes de trabalho, das diversas instituições, dos movimentos sociais e das manifestações culturais.

Dessa maneira, compreendendo a importância da leitura literária no ambiente escolar, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar narrativas infantojuvenis indígenas para elaboração de manual didático aos educadores do ensino fundamental, anos iniciais, para orientação de leitura na abordagem interdisciplinar das Ciências Ambientais. Tendo como objetivos específicos: 1) Identificar narrativas infantojuvenis indígenas, escritas por diferentes autores indígenas; 2) Caracterizar as narrativas indígenas infantojuvenis quanto ao gênero literário, conteúdo abordado e possíveis interações com ensino das Ciências Ambientais; 3) Elaborar atividades interdisciplinares de integração e contextualização dos saberes ambientais por intermédio da literatura infantojuvenil indígena a educandos do ensino fundamental, anos iniciais.

Assim, esta dissertação foi estruturada em três seções, a primeira, intitulada *O gênero textual como objeto de ensino-aprendizagem na sala de aula*, aborda a importância dos diferentes e diversos textos, especialmente os textos literários, como ferramentas fundamentais em práticas pedagógicas significativas nas diferentes disciplinas escolares. A segunda, *Análise das inter-relações entre a literatura infantojuvenil indígena e as Ciências Ambientais*, descreve as etapas da análise de conteúdo realizada para verificação das interações das narrativas indígenas com as Ciências Ambientais. A terceira seção, *Literatura infantojuvenil indígena e Ciências Ambientais: interligando saberes*, trata das atividades interdisciplinares de integração e contextualização dos saberes ambientais a partir da literatura infantojuvenil indígena a educandos e educadora do 5º ano do ensino fundamental, com a estratégia de oficina de leitura; sendo apresentada ainda nesta seção a descrição do desenvolvimento do produto educacional.

2 REVISÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A compreensão de diferentes áreas do conhecimento foi necessária para embasar e ancorar os objetivos propostos desse estudo. As quatro categorias de análise literatura indígena, perspectivas multiculturais e interculturais, interdisciplinaridade e ensino contextualizado subsidiaram a pesquisa, associando e ligando a literatura infantojuvenil indígena à temática das Ciências Ambientais.

A escolha dessas categorias visou ao entendimento de um saber ambiental que valoriza os diversos e distintos saberes e conhecimentos, para a produção de mudanças na atuação do mundo (LEFF, 2009).

2.1 Literatura indígena

A literatura indígena é a produção escrita de autores pertencentes aos povos originários do Brasil, de diversas etnias, que escrevem sobre seus costumes. Thiel (2016) afirma que esses textos são resultantes da oralidade e dão evidência a escritores indígenas que buscam mostrar suas tradições e seus modos de vida. Desse modo, os indígenas escrevem textos literários que refletem as memórias e os conhecimentos ancestrais de seus povos.

Por muito tempo em nossa tradição literária, o indígena foi descrito e ficcionalizado pelo olhar do colonizador, no entanto, na contemporaneidade, o indígena começa a registrar sua própria história. As textualidades indígenas surgem por intermédio de representantes de etnias que utilizam a literatura como instrumento de divulgação dos seus costumes (SANTOS, 2017, p.77).

O escritor indígena se dedica a retratar a identidade, tradição, crença, costumes e experiências de vida de seu povo em suas obras, assumindo o protagonismo literário na criação de narrativas conforme seu próprio olhar a respeito de sua realidade. Sobre isso, Sicsú e Pereira (2021) argumentam que esta literatura representa o indígena em sua essência, mostrando as diferenças existentes entre as várias nações autóctones presentes no território nacional.

Lima (2012) cita que por muito tempo os saberes tradicionais eram repassados para as novas gerações por meio da oralidade, mantendo viva a cultura dos povos, entretanto, a extinção de muitos grupos culminou no desaparecimento de costumes, por conta disso, os indígenas têm utilizado a escrita como forma de manter seus modos de vida para transmiti-los às gerações vindouras.

Ao escrever histórias provenientes de suas etnias, os indígenas se empenham na tarefa de apresentar suas culturas, a esse respeito, Sicsú (2022) diz que os saberes indígenas são transmitidos especialmente pelos mais velhos e ao publicar um livro, o escritor indígena representa também o coletivo, pois as

narrativas versam sobre uma etnia específica, tratando-se portanto, de uma etnoliteratura.

De acordo com Santos e Carvalho (2021) acompanhando todo o movimento social e político indígena no Brasil, os impressos dos povos originários começaram a ser publicados no Brasil no final dos anos 1970. Eliane Potiguara, a primeira representante pública feminina, expôs o poema “Identidade indígena” como uma maneira de conferir sua trajetória e de sua família, em 1975.

A obra considerada como pedra fundamental da literatura indígena contemporânea foi “Antes o mundo não existia” publicada em 1980, de Tolamã Kenhíri e Kenhíri Tolamã Kumu do povo dessana (GIACOMO, 2020). Em 1994, Kaká Werá Jecupé traz relatos sobre a suas vivências entre os dois mundos, o mundo da aldeia e o mundo branco com a publicação de *Todas as vezes que dissemos adeus* (SANTOS e CARVALHO, 2021).

Foi somente na década de 1990 que a literatura indígena brasileira se desenvolveu, com o avanço da educação escolar indígena, assegurada na Constituição Federal de 1988, no Art.210 e com a publicação da Lei 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino das culturas indígenas e afro-brasileiras em todo o currículo. Nesse período, os textos indígenas começaram a ganhar destaque no mercado editorial, quando os escritores perceberam a potencialidade de suas narrativas para a desconstrução de imagens negativas sobre seus povos, criadas ao longo da história brasileira. Por essa razão, a obra indígena pode ser considerada como uma literatura de resistência e de luta das minorias.

A literatura indígena brasileira desenvolvida a partir da década de 1990 é um dos fenômenos político-culturais mais importantes de nossa esfera pública e se insere nessa dinâmica ampla de ativismo, de militância e de engajamento de minorias historicamente marginalizadas e invisibilizadas de nossa sociedade, que assumem o protagonismo público, político e cultural enquanto o núcleo de sua reafirmação como grupo-comunidade e, em consequência, do enfrentamento dessa situação de exclusão e de violência vividas e sofridas (DORRICO, 2018, p.11).

A fala de Dorrico reflete o caráter de reivindicação da literatura indígena, sobretudo pela necessidade de respeito, reconhecimento e valorização das culturas e tradições indígenas. Pereira e Sicsú (2019, p. 25) apontam alguns autores/as que se destacam nesse movimento literário:

Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, Tiago Hakiy, Márcia Wayna Kambeba, Yaguarê Yamã, Graça Graúna, Lia Minapóty, Márcia Mura, entre tantos outros das mais diversas etnias/nações como a Munduruku, Maraguá, Saterê-mawé, Guarani, Potiguara, Dessana, Omaguá/Kambeba e afins, considerados verdadeiros expoentes da literatura de autoria indígena no Brasil que, além de produzir seus escritos, estão engajados e usam dessa ferramenta (literatura) e outros meios tecnológicos (*sites, blogs, YouTube, Instagram, Facebook, etc.*) para se posicionarem a favor da emancipação e direitos dos seus povos.

Tal movimento literário vem crescendo e ganhando cada vez mais representatividade no cenário brasileiro, conquanto, ainda existem espaços a serem alcançados por essa literatura, como por exemplo, os ambientes escolares. Nesses locais as narrativas indígenas ainda não são acessíveis a educandos e educadores e poucos são os que a conhecem. Porém, o engajamento dos escritores indígenas brasileiros para divulgar suas obras tem crescido nos últimos tempos, motivados pela necessidade de visibilidade e valorização de seus escritos.

Sicsú e Pereira (2021) descrevem a literatura indígena como uma literatura que simboliza a liberdade, manifestada por intermédio da escrita, alcançando lugares que vão além do território das comunidades dos povos da floresta, objetivando levar conhecimentos e saberes indígenas para àqueles que os desconhecem. Essa foi a forma encontrada por muitos membros das diversas etnias brasileiras para mostrar seus costumes e suas tradições, restritos por muito tempo às fronteiras de suas aldeias. Por isso, é importante a acessibilidade desta literatura em todos os setores da sociedade, principalmente nos espaços escolares.

Atualmente muitos indígenas pertencentes a diversas etnias brasileiras estão produzindo obras literárias, dentre esses, alguns se dedicam a escrever para crianças e jovens por acreditarem que é preciso desde cedo investir na desconstrução de estigmas sobre os povos indígenas. Nesse cenário, o universo da narrativa destinada a crianças e jovens apresenta o indígena como parte indissociável do ambiente, porque ele não se sente como um ser à parte, isso se comprova quando ao apresentarem suas formas de viver, suas experiências de vida, seus costumes e tradições, eles mostram em suas narrativas a importância da terra, da fauna, da flora e toda a diversidade biológica para sobrevivência de seus povos.

Há no texto literário infantojuvenil indígena a defesa da conservação do ambiente; essas narrativas estimulam e incentivam o aprendizado numa visão de sustentabilidade mediada pela forma que esses povos se relacionam com o ambiente.

No campo literário, nos valem do termo “ambiguidade” para refletir a possível relação entre literatura e meio ambiente e se estendermos uma possível relação desses termos ao conceito de “sustentabilidade”, intuimos que por meio da nossa literatura reafirmamos o nosso estar no mundo, a nossa identidade visando também a nossa sustentabilidade (GRAÚNA, 2012, p.272)

Perante o exposto, a literatura infantojuvenil indígena se comunica com os temas das Ciências Ambientais, pois os saberes transmitidos pelos povos originários estão intimamente relacionados com a temática ambiental. Muñoz (2003) explica que a base dos saberes indígenas, reconhecidos nas práticas do dia a dia, consiste em saber ser, saber estar e saber dar uso ao que a floresta oferece. Esses saberes são fundamentais para a convivência em equilíbrio com a natureza, por esse motivo, tais saberes precisam dialogar com os demais e a literatura infantojuvenil indígena traz essa possibilidade.

Thiél (2016) ressalta que em virtude de sua importância e singularidade, a literatura indígena para crianças e jovens vem se expandindo, e cada vez mais necessita ser reconhecida pelo público leitor. Nessa relação, essa literatura foi proposta como ponte para que crianças e jovens conheçam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), no 23º Seminário Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) Bartolomeu Campos de Queirós e o 18º Encontro de Escritores Indígenas, em 2021. No evento foi destacada a relevância da literatura infantojuvenil na formação educacional e cultural de crianças e jovens.

Os escritores indígenas acreditam que os saberes de seus povos podem contribuir para uma reconexão com o ambiente e suas narrativas apresentam maneiras de lidar com a natureza, de forma sustentável, utilizando o que ela fornece, pensando sempre nas futuras gerações. No mesmo posicionamento, Ailton Krenak, ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo” (2020) critica a ideia de humanidade como algo separado da natureza, porque tudo está interconectado.

É nesse aspecto de indissociabilidade que a literatura infantojuvenil indígena está inserida, como uma alternativa de grande relevância para o ensino

interdisciplinar das Ciências Ambientais, com o uso do ensino contextualizado, onde o diálogo de saberes é a base de uma educação libertadora, possibilitando conhecer propostas para manter a floresta em pé, os rios e o ar sem poluição e os animais sem riscos de extinção.

2.2 Perspectivas multiculturais e interculturais

Para Krenak (2020), a resistência indígena baseia-se na negação da noção de que somos todos iguais, no reconhecimento da diversidade e na recusa da legitimação do humano como superior aos demais seres. A partir dessa reflexão sobre igualdade e diferença, é importante compreendermos alguns aspectos das perspectivas multiculturais e interculturais, pois Candau (2012) explica que igualdade e diferença são questões que não podem ser abordadas separadamente e para Semprini (1999) toda identificação é ao mesmo tempo diferenciação.

Nessa circunstância, a reflexão sobre multiculturalismo e interculturalismo é imprescindível para o entendimento de suas distinções e relações com a literatura indígena, considerando para tal o conceito de cultura atribuída por Geertz (2008), sendo interpretativo, não estabelecido em padronizações, sempre em busca de sentidos e significados.

Diante do exposto, visando à utilização de novas narrativas que incluam distintas abordagens culturais, desenvolveram-se teoricamente no campo das Ciências Humanas e Sociais, conceitos como multiculturalismo (multicultural, multiculturalidade) e interculturalismo (intercultural e interculturalidade) (DAMÁSIO, 2008).

Weissmann (2018, p.23-24) esclarece que “a multiculturalidade implica um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar”. Souza *et al.* (2019, p. 1) conceituam o “multiculturalismo como a presença de muitas culturas, as quais vivem em uma mesma sociedade, tendo variados interesses”.

A interculturalidade de acordo com Nascimento (2014) além de reconhecer a convivência de grupos étnicos, com culturas diferentes, mostra as distintas interações, os conflitos e diálogos entre essas populações. Weissmann (2018)

aponta que a palavra interculturalidade, identificada no dicionário com o prefixo *inter*, estabelece uma ligação, na constituição de uma rede na interculturalidade.

Mediante as explicações conceituais pontuadas, evidenciamos a relação entre estas duas vertentes, pois como registra Candau (2012) alguns autores conceituam o multiculturalismo como a diferença entre grupos culturalmente distintos e o interculturalismo como o destaque nas interações entre esses grupos culturais; ao passo que outros teóricos utilizam esses dois termos como equivalentes, sendo o multiculturalismo mais próximo ao ambiente anglo-saxão e o interculturalismo a países de línguas neolatinas. Para o multiculturalismo há o esclarecimento acerca de sua polissemia, com um resumo em três sentidos:

É possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que denomino multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. O primeiro, parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades. [...] O segundo, parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. [...] O multiculturalismo aberto e interativo, acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais (CANDAU, 2012, p. 243).

Dentre os três sentidos atribuídos, o multiculturalismo aberto e interativo, vai na direção do entendimento de Paulo Freire (2013) na argumentação de que a convivência entre as diferentes culturas num mesmo espaço não é algo simples, é um processo criado historicamente que demanda do poder político ações em prol do interesse desses distintos povos, assim como também a organização de cada grupo cultural, os quais possuem objetivos semelhantes. Daí o entendimento de uma multiculturalidade aberta e interativa:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra”, por isso, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 2013, p.145).

A multiculturalidade proposta por Paulo Freire pressupõe uma sociedade democrática, com diálogo e solidariedade entre as diversas culturas. Dessa forma, o multiculturalismo interativo representa a interculturalidade, por ser a perspectiva que se apresenta de forma “adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243).

Dessarte, enfatizamos as três perspectivas de Walsh (2009) sobre educação para interculturalidade: a primeira denominada de relacional, refere-se ao contato e troca entre as culturas; a funcional não questiona as desigualdades sociais e culturais, está aliada ao modelo neoliberal da atualidade; a terceira é a interculturalidade crítica, perspectiva que incentiva a mudança nas estruturas, nas condições e dispositivos que mantêm as desigualdades.

É no sentido da interculturalidade crítica que ancoramos essa pesquisa, por representar todos os povos que sofreram com o processo de colonização, de inferiorização, de dominação, que aspiram ser reconhecidos com igualdade (RAMOS, 2020).

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012 p.244).

Efetivamente, a interculturalidade crítica com características marcadas pelo multiculturalismo visa à valorização de todas as culturas, reivindicando respeito a identidade do outro, estimulando a oportunidade de conhecer e aprender sobre o diferente (RAMOS, 2020). A interculturalidade crítica é a perspectiva que vai ao encontro da literatura indígena, na busca pelo respeito, o reconhecimento e a valorização da cultura de cada povo originário do Brasil.

2.3 Interdisciplinaridade

Em sua “origem etimológica, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um ato de troca entre áreas do conhecimento” (MOZEMA, 2017, p.99), ela

tenta descobrir pontos de encontro entre as disciplinas que se acham separadas umas das outras, porque são concebidas a partir de um modelo teórico de caráter positivista (GADOTTI, 1999). A interdisciplinaridade não anula nenhuma disciplina, ao contrário, respeita as peculiaridades de cada campo do saber. Unidos, os diferentes saberes se apoiam e se complementam, para que o educando obtenha uma visão mais ampla do que é ministrado na escola.

Na tentativa de acabar com a separação entre os campos do saber, a interdisciplinaridade surge como um instrumento de comunicação, buscando mudanças no processo cartesiano de ensino-aprendizagem, onde as diferentes áreas do conhecimento são concebidas de forma isolada, com as disciplinas distantes umas das outras, sem nenhum tipo de conexão.

A temática da interdisciplinaridade tem destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no art. 17, formação básica comum e parte diversificada, no capítulo II, onde há a afirmativa sobre a necessidade de vinculação entre os saberes e diferentes áreas do conhecimento, garantidos pela interdisciplinaridade e a contextualização, atestando a transversalidade do conhecimento nas diferentes disciplinas escolares (BRASIL, 2013).

Essa orientação dá suporte para que a prática pedagógica seja significativa, ampliando a visão de mundo dos educandos, pois a interdisciplinaridade não exclui os diversos saberes e as mais variadas áreas do conhecimento, longe disso, ela evidencia a importância do diálogo entre as diferenças, como contribuição ao processo de ensino-aprendizagem.

A interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo. Este deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento (TAVARES 2008. p.136).

A interdisciplinaridade é a possibilidade de um ensino mais sintonizado com as práticas sociais, “visando a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas” (GADOTTI, 1999, p.2). É por meio do diálogo que ocorre a vinculação entre as várias ciências, visando a uma

prática pedagógica dialógica que ultrapasse o ensino “conteudista”, valorizando a realidade, vivências e cultura do educando.

Tudo isto supõe grande liberdade e grande abertura: nada e ninguém podem permanecer excluídos da relação aberta e dinâmica. Relação entre disciplinas, entre ciência e arte..., relação que não privilegia somente algumas, mas que acolhe em cada uma as estruturas e os nexos que gradualmente elevam-se à unidade. Objetivamente, devem existir os nexos, devem existir as estruturas essenciais para que possa efetivar a relação, mas também os sujeitos devem estar em grau de acolher tais nexos e em grau de tecer relações (YARED, 2008, p.163).

Nesse aspecto, a interdisciplinaridade propõe um diálogo de saberes, um processo de ensino-aprendizagem emancipador, que respeita, que valoriza, que tem disponibilidade para ouvir, como propõe Freire (1996) acerca do respeito entre educador e educandos, na articulação entre a teoria e a prática, na disponibilidade em conhecer à realidade do outro. O diálogo de saberes é o alicerce de uma prática pedagógica igualitária.

O diálogo de saberes tem concordância com a concepção de interdisciplinaridade tratada por Leff (2011), como prática que não se restringe ao campo da pesquisa e do ensino, mas que inclui os demais tipos de conhecimentos e saberes. É nesse sentido, que surge a necessidade de uma prática interdisciplinar baseada num saber ambiental.

O saber ambiental abre uma perspectiva de análise da produção e de aplicação de conhecimentos como um processo que compreende condições epistemológicas para as possíveis articulações entre ciências e os processos de internalização do saber ambiental emergente nos árduos núcleos da racionalidade científica, e a hibridização das ciências com o campo dos saberes “tradicional”, populares e locais (LEFF 2011, p. 317).

Nessa direção, a temática ambiental deve ser compreendida de forma interdisciplinar considerando conexões com diversos conhecimentos e saberes. Santos (2007) faz referência no livro “A ecologia dos saberes” ao reconhecimento e necessidade de valorização da infinita pluralidade dos saberes, para ações verdadeiramente emancipatórias.

Em consideração a essas proposições, a pesquisa foi fundamentada na interdisciplinaridade, trazendo a importância da articulação dos saberes dos povos originários do Brasil, em concordância com a literatura infantojuvenil indígena,

integrando saberes de educandos e educadores, por meio do diálogo intercultural, considerando a igualdade e a diferença no ensino das Ciências Ambientais.

2.4 Ensino Contextualizado

Freire (1989) afirma que a leitura do mundo possibilita a leitura da palavra, sendo esta uma continuidade da outra, pois a realidade vivenciada é fundamental para a compreensão e construção do conhecimento. Caso não ocorra uma ligação entre esses dois aspectos, dificilmente o educando entenderá os conteúdos ministrados em sala de aula, porque em muitos casos a realidade vivida é diferente daquela apresentada na escola.

Para que a construção do conhecimento se concretize é preciso contextualizar os conhecimentos escolares. É nesse ponto de vista que o ensino contextualizado torna-se imprescindível na escola; “porque a contextualização é o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação” (BOLDRINI *et al.*, 2016, p.10), é a inter-relação dos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento com aqueles que o educando traz consigo.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) propõe que os conhecimentos ministrados em sala de aula sejam utilizados na prática, fazendo com que o educando consiga unir o que aprende, ao que realmente vive. Essa concepção torna possível o protagonismo estudantil na estruturação do futuro, enquanto cidadão que busca melhorias de vida individual e coletiva.

Essa proposta encontra apoio em práticas pedagógicas que contextualizem o ensino e juntamente com a interdisciplinaridade tornam-se instrumentos fundamentais para uma aprendizagem significativa, em que o educando encontra sentido no que está aprendendo.

Ao contextualizar um conteúdo específico é que o conhecimento ganhará significado real para o aluno. Do contrário, ele poderá se perguntar: “Para que estou aprendendo isso?” ou “Quando eu usarei isso em minha vida?”. Isso faz com que o aluno passe a rejeitar a matéria, dificultando os processos de ensino e aprendizagem (BOLDRINI *et al.*, 2016. p.11).

O ensino contextualizado não considera o educador como o único que possui conhecimentos a serem compartilhados. Não vê o educando como alguém que está

ali apenas para receber informações. Ao invés disso, concebe a prática de sala de aula como um espaço autônomo, onde todos têm voz e vez, que tecem coletivamente o conhecimento, mediante os diversos saberes, conhecimentos e experiências de vida. É considerando o todo que o aprendizado vai se realizando e fazendo sentido. É preciso que a construção do conhecimento aconteça mutuamente, num movimento de troca, que se distancie de um ensino paralisado.

Assim é que, enquanto a prática bancária [...], implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE 1987, p. 40).

A prática bancária bloqueia e acomoda, o ensino contextualizado promove o crescimento porque compreende a educação de forma libertadora. Freire (1967), pontua que uma pedagogia que liberta, é a base para uma educação que busca a participação efetiva e autônoma, visando ao desenvolvimento crítico e participativo dos educandos. Seguindo esse pensamento, na obra “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, Boaventura dos Santos defende a ideia de que não há ignorância em geral nem saber em geral.

Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SANTOS 2002, p. 250).

O ensino contextualizado se alinha a essa visão de superação de saberes isolados e ignorados e se fortalece no diálogo para a inclusão, para a formação de indivíduos críticos, autônomos, participativos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Maturama e Varela (1995) enfatizam o fundamento biológico do fenômeno social, dizendo que sem amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade. Esses autores (1995) sustentam que tudo o que limite a aceitação do outro, seja a competição, a posse da verdade ou a certeza ideológica, destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno

social e, portanto, também o humano, porque destrói o processo biológico que o gera; ou seja, na interação social é preciso igualdade, respeito e valorização.

Essa concepção de aceitação e de respeito é imprescindível no contexto escolar, na relação entre educador e educando é preciso que todos sejam considerados no mesmo nível de importância. Nessas linhas de considerações, essa pesquisa foi realizada com fundamentação no diálogo de saberes, para um aprendizado mútuo, que proporciona a ampliação da visão de mundo, consoante um ensino contextualizado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Minayo (2022, p.21) a abordagem qualitativa trabalha com um conjunto abrangente de significados, com foco em aspectos subjetivos como crenças, e valores, visando à descrição das informações obtidas. Em vista disso, essa abordagem foi adotada nesta pesquisa devido à necessidade de análise das narrativas da literatura infantojuvenil indígena. Análise essa, na perspectiva dos saberes, costumes, modos de vida, crenças e tradições dos diferentes povos indígenas, para utilização como material de apoio interdisciplinar na orientação de leitura, sobre questões referentes às Ciências Ambientais.

Esta pesquisa foi dividida em duas etapas para coleta de dados, a primeira relacionada diretamente às narrativas infantojuvenis indígenas por meio do aprofundamento de **pesquisa bibliográfica**, análise de conteúdo e todas as técnicas que este método agrega. A segunda etapa, a **pesquisa de campo**, foi realizada na Escola Estadual Santo Agostinho, com educandos e educadora do 5º ano do ensino fundamental.

3.1 Pesquisa bibliográfica

A **pesquisa bibliográfica** serviu como base para este trabalho, contribuindo na investigação em material teórico, aprimorando e atualizando os conhecimentos que envolveram o tema da pesquisa. Gil (2002) esclarece que a pesquisa bibliográfica traz como benefício ao pesquisador a possibilidade de resultados mais abrangentes.

Foram adotadas também as pesquisas descritiva e explicativa, a primeira funciona como uma “descrição das características de determinada população ou fenômeno [...] e são incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2002, p. 41); já as pesquisas explicativas, o autor (2002, p.41) define como sendo aquelas que “têm preocupação central em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Utilizaram-se tais tipos de pesquisas na descrição e explicação das análises realizadas das narrativas infantojuvenis indígenas e suas relações com as Ciências Ambientais.

3.1.1 Coleta e análise dos dados

Para coleta dos dados da pesquisa optamos pela aplicação do método análise de conteúdo, com auxílio da análise ecocrítica e pesquisa de campo. Para Franco (2018) o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente ela expressa um significado e um sentido. Em busca de significados e sentidos, a análise seguiu três passos, (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Acompanhando a análise de conteúdo utilizamos a análise ecocrítica para verificar qual a importância dada ao ambiente nas narrativas infantojuvenis indígenas (MENDES, 2020), visando a contribuição no enfrentamento da crise ambiental.

3.2 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo ocorreu em função da ideia de que “[...] o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (CRUZ NETO, 2002, p. 54). A ideia aqui foi apresentar e desenvolver atividades por meio da técnica de oficina, de uma narrativa selecionada na primeira etapa. A oficina de leitura foi utilizada como estratégia, sendo desenvolvidas dinâmicas de integração dos saberes ambientais, a partir da literatura infantojuvenil indígena.

3.2.1 Local da Pesquisa

A pesquisa de campo, segunda fase do planejamento, foi desenvolvida na Escola Estadual Santo Agostinho situada no município de Lábrea, no Amazonas (Figura 1). A cidade de Lábrea localiza-se na mesorregião do sul amazonense, microrregião do Purus, com população estimada em 47.685 pessoas (IBGE, 2021), contando com 125 escolas de Ensino Fundamental e cinco escolas de Ensino Médio, distribuídas entre a rede pública municipal e a estadual (LÁBREA, 2022).

Figura 1- Localização da área de estudo, Escola Estadual Santo Agostinho localizada no município de Lábrea, Amazonas, Brasil. 2023.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A Escola Estadual pertence à Sociedade Meridional de Educação – Irmãos Maristas (SOME), com sede em Porto Alegre, RS. Atualmente há um contrato efetuado entre a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Amazonas e a SOME – RS, para oferta do Ensino Fundamental anos iniciais.

Esse estabelecimento de ensino atendeu em 2022, 903 alunos nos turnos matutino e vespertino, distribuídos em 34 turmas do 1º ao 5º Ano (I e II Ciclo). Possui um quadro com 44 docentes e 17 funcionários. Sua estrutura física contém um prédio principal com 11 salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, auditório, biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos pedagógicos, sala

de mídias, banheiros masculino, feminino e para portadores de necessidades especiais, cozinha, refeitório, três depósitos, passarela coberta e pátio descoberto.

3.2.2 Sujeitos da Pesquisa

Para o desenvolvimento das atividades propostas foi realizada pesquisa de campo com o 5º ano do Ensino Fundamental. A turma estava formada por 29 educandos, entre 9 e 11 anos de idade. Também participou da pesquisa a educadora representante da turma, responsável por ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para as crianças.

A escolha da turma teve como propósito atender ao terceiro objetivo específico que significou a possibilidade de utilização de narrativas da literatura infantojuvenil indígena na abordagem das Ciências Ambientais, por intermédio de oficina de leitura, com atividades de integração dos saberes ambientais.

Os protocolos de biossegurança estabelecidos pelo Ministério da Saúde, tal como os protocolos da escola, foram seguidos, como forma de prevenção contra o contágio por COVID-19.

3.2.2.1 Critérios de Inclusão

Foram seguidos os critérios básicos de inclusão para educandos e educadora. Os educandos estavam matriculados em 2022 na escola estadual Santo Agostinho, no 5º ano do Ensino Fundamental, na turma selecionada para a realização da pesquisa. A educadora que participou da oficina fazia parte do quadro de funcionários da escola estadual Santo Agostinho e ministrava disciplina na turma selecionada.

3.2.2.2 Critérios de Exclusão

Não participou da pesquisa o educando que apresentou algum impedimento ou problema de saúde, dificultando sua participação na oficina de leitura. Caso o educando apresentasse características ou manifestações que pudessem interferir na coleta e qualidade dos dados, assim como na interpretação dos resultados, em acordo com as Resoluções 446/2012 e 510/2016 do CEP também não participaria da oficina. Não participaria da investigação os educandos cujos pais ou

responsáveis não aceitassem participar da pesquisa ou desistissem da participação de seus filhos ou tutelados, mesmo após assinatura dos termos. Houve a participação da educadora responsável pela sala de aula do 5º ano do ensino fundamental supracitada, com os mesmos critérios de exclusão da pesquisa, apoiados nas Resoluções 446/2012 e 510/2016 do CEP.

3.2.3 Procedimentos Éticos

O Projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, pelo preenchimento do Sistema Plataforma Brasil com a apresentação dos documentos: Projeto Completo, TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido para Pais ou Responsáveis, Apêndice I); TACA (Termo de Assentimento para Crianças e Adolescente, Apêndice II); TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Educador, Apêndice III); Termo de Anuência da Coordenadoria Regional de Educação em Lábrea, Apêndice IV.

A coleta de dados da pesquisa de campo iniciou mediante aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE: 56861822.2.0000.5020 (Anexo I) e foi aplicado o roteiro temático para a oficina de leitura na segunda fase da pesquisa. (Apêndice V).

3.3 Produto educacional - a temática ambiental na prática educativa

Foi elaborado um manual didático de apoio educacional interdisciplinar sobre a literatura infantojuvenil indígena para a orientação de leitura a educadores no ensino das Ciências Ambientais. Com o uso do manual didático, os educadores podem contextualizar os assuntos das diferentes áreas do conhecimento com alguma temática ambiental das narrativas indígenas, como por exemplo, nas aulas de Geografia, a utilização de textos que abordem os recursos hídricos; em Ciências utilizar narrativas sobre diferentes espécies. Da mesma maneira, nas demais disciplinas poderão ser utilizados textos que possam contextualizar o assunto estudado com alguma temática ambiental.

O manual didático para orientação de leitura literária de narrativas indígenas tem o objetivo de promover e incentivar a leitura em sala de aula, no ensino fundamental, anos iniciais; beneficiando o contato com os saberes indígenas e as

formas de interação desses povos com o ambiente. Elaborado em consonância com a análise de conteúdo, foi dividido em três etapas: na primeira, há explicações e conceituações sobre os gêneros textuais das narrativas indicadas para realização de leitura e as sinopses de livros.

Na segunda etapa é apresentado o quadro ambiental interdisciplinar, com eixos temáticos, para escolha pelos educadores da temática pretendida. Em seguida, esses eixos temáticos estão dispostos separadamente com alguns conceitos e interconexões entre a literatura indígena e as Ciências Ambientais. A última parte do manual apresenta atividades complementares para a leitura.

Com a aplicação do produto educacional desenvolvido, esperamos contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, incentivando à leitura de narrativas literárias indígenas, objetivando a sensibilização sobre os cuidados e a conservação do ambiente, assim como a valorização e respeito à diversidade cultural e étnica que caracterizam a população brasileira, para desconstrução de representações negativas sobre os povos indígenas.

4 O GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Essa pesquisa ao propor a literatura infantojuvenil indígena para ensino interdisciplinar das Ciências Ambientais contemplou os gêneros textuais, especificadamente o gênero literário, como ferramenta fundamental em práticas pedagógicas significativas. Os textos, importantes instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, são fundamentais na construção do conhecimento e permitem a articulação entre as diversas áreas do conhecimento.

Em razão disso, é necessária uma breve explicação sobre o gênero textual, a fim de esclarecer algumas de suas particularidades e ressaltar a importância de seu uso, como objeto de ensino-aprendizagem, não apenas nas aulas de língua portuguesa, como também nas demais disciplinas escolares. Para tal explicação, foram adotados fundamentos teóricos desenvolvidos por L. A. Marcuschi e M. Bakhtin, os quais defendem a concepção interacionista da linguagem e o uso dos gêneros textuais como unidades linguísticas e sociocomunicativas.

Seguindo esses princípios, os gêneros textuais são concebidos por meio de um contexto social, com função comunicativa. Para Rocha (2020), o gênero textual faz parte do dia a dia das pessoas, tem destaque principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, apresentando como principais características as diferentes formas, as diversas linguagens textuais orais, escritas, tradicionais ou digitais, estando presente nas várias situações comunicativas que fazem parte das relações humanas.

Portanto, os gêneros textuais estão diretamente relacionados à comunicação e às interações verbais, são estruturas sócio discursivas, ocorrendo de acordo com a intenção comunicativa dos usuários de uma determinada língua. Levando em conta essa conceituação, Marcuschi (2002, p. 23) cita os seguintes exemplos para gêneros textuais:

Telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais etc.

Essa lista se amplia de acordo com as necessidades comunicativas e com as alterações que ocorrem na sociedade ao decorrer do tempo, porque assim como as sociedades sofrem mudanças, os gêneros também mudam.

Marcuschi (2002) argumenta que o advento da tecnologia contribuiu para o surgimento de novas formas de gêneros, mas não necessariamente inovadoras, porque foram criadas por gêneros já existentes, como por exemplo, o e-mail (correio eletrônico) surgiu a partir das cartas e bilhetes. Porém, é fato que alguns gêneros deixam de ser utilizados com a mesma frequência que eram utilizados em outras épocas, alguns surgem e outros se transformam com a ação do tempo.

Logo, os gêneros estão em constante evolução, Brandão (2000) afirma que um gênero textual não pode ser considerado como uma forma estática, sem possibilidade de mudanças e transformações. Antes, os gêneros são dinâmicos, heterogêneos, evoluem com o tempo e são categorizados de acordo com as distintas e variadas situações sociocomunicativas.

Bakhtin (1997) ao falar sobre os gêneros textuais, chamados por ele de gêneros do discurso, defende que devido à atividade humana ser ilimitada, a diversidade dos gêneros é incontável e esses variados textos se diferenciam e se transformam à proporção que esferas das atividades humanas são desenvolvidas. Conforme as interações sociais ocorrem, há diferentes e diversos gêneros que permeiam essas práticas comunicativas, esses gêneros estão sujeitos a alterações, em razão da necessidade e do decorrer do tempo.

Nesse aspecto, constata-se que os gêneros textuais podem e devem ser utilizados em todas as áreas do conhecimento, por estarem intimamente ligados à comunicação humana e ao uso da linguagem em todas as formas das interações sociais, como argumenta Brandão (2000, p.5):

[...] escola é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades. Cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Dessa forma, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra que é a reunião de pais e mestres, a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio etc., cada uma dessas esferas exigindo uma forma específica de uso da linguagem, um gênero diferente de discurso.

No processo comunicativo, em qualquer esfera de atividade, a troca de informações, o entendimento entre emissor e receptor, ou seja, a compreensão da

mensagem realizada em um determinado gênero é fundamental, sobressaindo o ato comunicativo em si; pois apesar de possuírem características próprias, os gêneros textuais “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Mas isso não significa que os aspectos formais do texto não sejam importantes, porém Marcuschi enfatiza mais a questão da utilização do gênero, do que a preocupação com a forma:

Quanto a este último aspecto, é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2002, p.21).

No geral, a utilização de um gênero prioriza a situação, o contexto e a necessidade comunicativa. Mas além do caráter sóciodiscursivo, da heterogeneidade, da flexibilidade e de ocorrerem em situações comunicativas diversas, os gêneros são inúmeros, sendo difícil uma definição exata sobre a totalidade existente. Para Dias (2012) abrangem uma quantidade muito maior e são quase inumeráveis, porque se relacionam com as práticas sociais, que também são inúmeras.

Considerando que os gêneros textuais são diversos, é importante diferenciá-los dos tipos textuais, visto que, não é raro ocorrer certa confusão entre estas categorias. Vimos que os gêneros apresentam características sociocomunicativas, são flexivos, heterogêneos e diversos.

Já os tipos ou tipologias textuais são classificados em narração, dissertação, exposição, descrição e injunção, formados mediante a natureza linguística, considerando o léxico, a sintaxe, tempos verbais e as relações lógicas das estruturas textuais (MARCUSCHI, 2002). Os tipos textuais referem-se à estrutura dos textos, ao objetivo, à finalidade, à forma como um texto se apresenta, mas possuem uma quantidade limitada.

Apesar de serem distintos, gêneros e tipos, mantêm uma inter-relação, com frequência um único texto contém mais do que um tipo textual; nesse caso, é

comum ser utilizado o adjetivo “predominante”, porque num texto como, por exemplo, uma crônica, podemos ter em determinada passagem, uma sequência descritiva; em outra, uma sequência argumentativa; etc. “Um texto pode ser constituído de mais de um tipo, embora uma destas sequências tipológicas prevaleça” (NICOLA, 2005, p.160).

Nesse âmbito, é válido diferenciar também *heterogeneidade tipológica* e *intertextualidade intergêneros*. O primeiro caso, diz respeito a um gênero com a presença de vários tipos, como no exemplo citado acima. Já a intertextualidade intergêneros trata da questão de um gênero com a função de outro, evidenciando-se como uma combinação de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero (MARCUSCHI, 2002).

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: "querida mamãe". Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Essas características evidenciam a flexibilidade e maleabilidade dos gêneros textuais que ocorrem de acordo com as diferentes ou novas necessidades de comunicação; são suscetíveis a mudanças ou adequações, devido ao caráter mutável e heterogêneo.

4.1 Os gêneros literários e os não literários

Os gêneros textuais podem ser divididos em literários e não literários de acordo com a forma e o tipo de linguagem empregada (BRASIL, 1998). Para os não literários “agrupam-se textos variados, desde a banda desenhada aos textos jornalísticos (notícia, reportagem, entrevista), slogans publicitários, cartas, atas, requerimentos, currículos, relatórios” (COSTA, 2004, p. 17).

Esses textos têm como finalidade maior a informação, são marcados pela linguagem referencial ou denotativa, representativa da realidade, pela concisão e

impessoalidade, objetivando a compreensão adequada da mensagem. A função destes textos, chamados também de funcionais ou utilitários, é informar, convencer e explicar, visto que, se ocupam com a realidade.

Já os textos do gênero literário se realizam com fundamento na literatura, foram divididos inicialmente em lírico (poemas em geral, de caráter sentimental), épico (inclui todas as manifestações narrativas em prosa ou em poesia) e dramático (textos, em poesia ou prosa, feitos para serem representados). Mas para fins didáticos Nicola e Terra (2004) adotam uma divisão em quatro gêneros literários, acrescentando o gênero narrativo, que compreende as narrativas em prosa.

Os gêneros literários priorizam a linguagem pessoal e conotativa (vários sentidos), marca predominante da arte literária. A expressão, o jogo de palavras, os aspectos estéticos da linguagem, denotam a preocupação não apenas com o que se diz, mas como se diz.

O gênero literário tem como principal finalidade explorar o aspecto lúdico, estético, da linguagem. Poemas, contos, romances, novelas são exemplos de gêneros literários: são escritos pelo prazer estético que causam. Opõem-se a textos que têm como principal finalidade transmitir informações, regulamentar comportamentos ou desempenhar outros objetivos “práticos” ou “utilitários” (GESTAR II, 2008, p. 68).

É importante destacar que a arte não significa apenas a busca do belo para apreensão dos vários sentidos humanos, busca também proporcionar sentimentos, emoções e reflexões, levando em consideração que o significado da palavra estética é sentir, o que remete ao entendimento de que a estética está na sensação que o indivíduo tem e não exclusivamente na obra (TERRA, 2014). Desta forma, os gêneros literários possibilitam muitas significações, proporcionam autonomia de produção e estimulam a compreensão, de acordo com as individualidades e percepções do leitor/ouvinte.

Com efeito, a arte literária possui função social, contribui na promoção e desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade; os textos literários podem ser considerados como instrumentos de aprendizagem e precisam estar incorporados nas atividades em sala de aula.

Segundo essas proposições, os textos literários devem ser reconhecidos como importantes ferramentas que contribuem na formação integral, na construção

e desenvolvimento do conhecimento do educando. Em virtude disso, a literatura indígena, em especial a literatura infantojuvenil indígena, vem se destacando na atualidade, no sentido da promoção da percepção da pluralidade cultural brasileira.

Como enfatiza Thiel (2016), a literatura infantojuvenil indígena proporciona um diálogo intercultural, porque põe em contato o leitor com textos de várias culturas, o que possibilita o desenvolvimento da habilidade de leitura e facilita a produção de diferentes textos. Além da questão cultural, as narrativas indígenas apresentam um engajamento político, social e ambiental. Diante disso, é apropriada a realização de algumas explicações sobre essa literatura.

4.2 A literatura indígena e o público infantojuvenil

Escrita por indígenas que se dedicam ao público infantil e juvenil, esse tipo de literatura apresenta narrativas em diferentes gêneros literários, como contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, dentre outros, sobre a cultura de povos indígenas existentes no Brasil. Esses escritores se dedicam a escrever para crianças e jovens por acreditarem que é preciso desde cedo investir na desconstrução de rótulos sobre os povos indígenas.

Para Moraes (2021), a literatura infantojuvenil apresenta-se hoje como uma nova forma de produção de textos literários para crianças e jovens, permitindo a realização de reflexões acerca da prática pedagógica no ensino de literatura na escola, resultando em novos rumos para os padrões literários tradicionalistas, tornando possível a construção do conhecimento de forma autônoma e participativa.

É importante sublinhar nesse contexto, o esclarecimento de Marisa Lajolo (2021) sobre a difícil tarefa em classificar a literatura infantil e a literatura juvenil, porque nem sempre é unânime a categoria em que uma mesma faixa etária é alocada. Diferentes culturas e diferentes épocas concebem diferentemente os indivíduos a serem classificados segundo cada uma das etapas de seu desenvolvimento, portanto, hoje se pode evitar uma indicação mais específica de faixa etária recomendada pela expressão *literatura infantojuvenil*.

Com essas concepções, a literatura infantojuvenil indígena tem a possibilidade de alcançar tanto crianças, quanto os jovens, principalmente o público não indígena, para que esse conheça as culturas e tradições das várias etnias

existentes no Brasil. Dorrico (2020) explica que escrever para crianças e jovens desse jeito foi uma decisão consciente e política dos autores, para que educandos e educadores possam entender e respeitar a realidade multicultural brasileira, visando principalmente o combate às visões negativas impostas aos povos originários desde o período colonial. Por esse motivo, os modos de vida, os costumes, as tradições, as formas e histórias de organização social de suas comunidades, as crenças e as reivindicações políticas, anteriormente transmitidas tão-somente pela oralidade, passaram a ser apresentadas em livro impresso, por meio de narrativas que apresentam e representam os indígenas pela ótica de quem faz parte do povo.

A escolha do público infantojuvenil por grande parte dos escritores indígenas também se justifica por entenderem que a criança e o jovem estão mais livres de preconceitos e mais curiosos do que os mais velhos. Estão muito mais abertos ao aprendizado e a ouvir a diferença. Então, da mesma forma, isso foi uma estratégia, de igual modo, porque os mitos de origem, as cosmovisões, as fábulas têm muito a ver com esse universo infantojuvenil, explica Dorrico (2020).

4.3 Escolha da língua nas narrativas e o processo de publicação.

Os povos indígenas possuem culturas distintas, cada etnia tem rituais, modos de vida e línguas particulares. Entretanto, aprender a língua portuguesa tornou-se uma necessidade, “saber usar a língua portuguesa foi um modo de defesa para os povos autóctones que, por meio desta língua podem falar ao branco e lutar pelos seus direitos para continuar existindo física, histórica e culturalmente” (SICSÚ e PEREIRA, 2021, p.78).

O aprendizado da língua portuguesa pelos indígenas, em geral, é justificado por uma questão de sobrevivência, visto que, é necessária a articulação desses povos em defesa de seus direitos. Sicsú e Pereira (2021) afirmam que ao aprender a falar e escrever na língua portuguesa, o indígena não perderá a sua identidade, mas terá a chance de reivindicar suas demandas junto à sociedade não indígena.

Diante dessas circunstâncias, a escolha da língua para a produção das narrativas segue as intenções de seus autores. Alguns textos são escritos em língua materna, em língua portuguesa e também de forma bilíngue. A decisão do idioma a ser utilizado depende do que se espera do livro que está sendo produzido,

pois segundo Lima (2012, p. 88) “na maioria das vezes, os indígenas ainda preferem traduzir para o português pelo menos algumas partes de seus livros, para que eles sejam mais acessíveis a outros povos e também à sociedade nacional”:

Quando são publicados em língua portuguesa ou de modo bilíngue, a expectativa é que esses livros circulem em outros locais além da aldeia, podendo assim levar a palavra indígena para além de onde foi proferida, mostrando os conhecimentos e a história desses povos e ensinando a outros povos e aos não indígenas que respeitem e valorizem os povos indígenas e seus conhecimentos (LIMA, 2012, p.92).

Alguns escritores preferem escrever predominantemente em língua portuguesa, com algumas palavras em língua materna, acrescentando ao final um glossário. A escolha da língua portuguesa reflete o ativismo de seus autores, que em geral pretendem alcançar os não indígenas, para que conheçam seus costumes e modos de vida, para que se desfaçam imagens contrárias acerca de seus povos.

Sobre o processo de publicação, Rolon (2020) esclarece que a extensa quantidade de livros indígenas publicados e comercializados hoje, por editoras de grande porte é uma realidade, devido a questões relacionadas a leis, planos, incentivos de organizações não governamentais e programas de Alfabetização, voltados à causa indígena.

O escritor Daniel Munduruku considerado um dos mais importantes escritores indígenas e um dos primeiros a produzir narrativas indígenas para crianças e jovens (MORAIS, 2021) explica que alguns autores publicam por grandes selos editoriais, outros fazem autopublicação. Há também, os que conseguem publicar por meio de programas universitários, grupos de pesquisa, além disso, o Ministério da Educação tem importante papel na produção de material didático e paradidático a ser usado nas escolas das aldeias (MUNDURUKU, 2022).

Em geral, o número de publicações de autoria indígena tem aumentado, o que começou na década de 1970, e ganhou força nos anos de 1990, vem se expandindo, tanto em quantidade, quanto qualidade e em importância. Munduruku (2022) argumenta que há algo em torno de 120 títulos de autoria indígena, em sua maioria voltados para o público infantil e juvenil, mas há também literatura adulta, acadêmica, paradidática, história em quadrinhos e até audiolivros.

4.4 As formas dos gêneros e as ilustrações da literatura infantojuvenil indígena

Quanto à forma da literatura indígena para crianças e jovens Santos (2020) defende que além do caráter político e coletivo, essas produções são caracterizadas pela mescla de gêneros e pelas muitas possibilidades discursivas, na apresentação legítima dos indígenas, o que se diferencia de outros escritos que retratavam exoticamente esses povos. Sendo assim, essas narrativas estão ligadas à transformação de formas ou gêneros (SANTOS e MOLINA, 2021).

Ante o exposto, a heterogeneidade das produções indígenas se justifica pelo vínculo com a oralidade, o que remete a características de ordem cultural. (JACOB, 2021). Sobre a forma dos gêneros textuais da literatura indígena Dorrico (2018, p.80) explica:

A forma, por sua vez, caracteriza-se pela hibridização dos gêneros literários, discursivos misturando-se às formas por excelência da oralidade. A partir da literatura, aliada na propagação do conhecimento e das reivindicações políticas, os escritores/intelectuais transitam entre variados gêneros e temas. Desde os ensaios, crônicas, testemunhos-ensaísticos, mitos (histórias antigas que compõem a cosmovisão de suas respectivas culturas), fábulas, relatos históricos, preces, cantos, cartas, epígrafes, até a memória, depoimento, profecia, (auto) biografia, testemunho, etc.

Nesse contexto, vale frisar que em muitas ocasiões, os escritos indígenas são vistos como ingênuos, de menor valor, e por vezes não são considerados como literatura. De acordo com Sicsú e Pereira (2021, p.70), “um dos fatores que contribuem para que os povos autóctones e sua literatura ainda sejam vistos como menor se dá por conta da ausência desta nas práticas de leitura na escola”. Por causa disso, a prática de leitura da literatura indígena no ambiente escolar é necessária, para que os educandos possam conhecer esses textos, que atrelados à oralidade atendem à natureza dos gêneros literários, do universo da linguagem poética, refletindo os valores e percepções de seus autores na representação de seus povos e suas culturas. A essa questão Thiel (2016, p.89) declara:

A literatura indígena, por sua vinculação à tradição oral e construção multimodal, entre outros aspectos, desafia o leitor. Os textos indígenas possuem uma complexidade em termos de gênero, autoria, multimodalidades, além de percepções culturais da realidade, que exigem

do leitor um reposicionamento cultural, ao mesmo tempo, que motivam a interação com o outro a partir da literatura.

Ao lermos algumas dessas narrativas nos deparamos com a questão da intertextualidade entre gêneros; como por exemplo, o gênero mito, aparece com a função de uma fábula ou um conto com a função de um diário. Em outros casos evidenciam um misto de funções e formas de gêneros diversos, como explica Marcuschi (2002) acerca das características maleáveis, dinâmicas e plásticas dos gêneros textuais, com ênfase em suas funcionalidades nos contextos de ocorrência comunicativa.

Conectadas aos textos, estão as ilustrações das narrativas indígenas, nesse sentido, Miranda (2019) esclarece que o indígena desenha o corpo, porque faz parte de suas tradições, sendo assim, é importante desenhar também as páginas de seus livros, já que as imagens estão relacionadas a sua cultura e proporcionam vários efeitos de sentido, atuando como textos escritos.

Essas proposições se justificam na literatura infantojuvenil indígena, porquanto em suas narrativas estão presentes variadas ilustrações, em muitas ocasiões as letras, as palavras e frases acabam correspondendo a uma complementação às imagens nas narrativas indígenas, dado o potencial que estes desenhos representam no enredo da narrativa (THIEL, 2016).

Por meio de palavras e imagens, escritores indígenas mostram a importância de suas culturas e da biodiversidade para seus povos. Nessa condição, a literatura infantojuvenil indígena está intimamente associada às Ciências Ambientais, o que pressupõe a necessidade de diálogos interculturais para que os não indígenas conheçam o que essas narrativas trazem como contribuição sobre os cuidados com o ambiente.

5. ANÁLISE DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA E AS CIÊNCIAS AMBIENTAIS

As temáticas das narrativas da literatura infantojuvenil indígena como esclarece Dorrico (2018) mostram uma diversidade de manifestações como a ancestralidade, a produção poética individual e coletiva, o sentido objetivo e a consistência política, que formam a estrutura de leitura para conhecer e entender essa literatura em ascensão. A essas especificações acrescentamos que as textualidades indígenas são permeadas pela temática ambiental, não como temas centrais, tratados de forma explícita, mas estão presentes em todas as produções individuais ou coletiva dos indígenas.

Essas narrativas mostram a relação de dependência do indígena com o ambiente, isso se comprova quando ao apresentarem suas formas de viver, suas experiências de vida, seus costumes, crenças, rituais e tradições, os autores retratam a importância da terra, da fauna, da flora. Há nesses escritos a defesa da conservação do ambiente; desta forma, essas narrativas estimulam e incentivam o aprendizado numa visão de sustentabilidade mediada pela forma que esses povos se relacionam com o ambiente.

Embasada num encontro de saberes e de identidades, defendido por Leff (2009), os conhecimentos distintos, de povos e culturas variadas, se encontram e dialogam em busca de um bem comum. Assim, a literatura infantojuvenil indígena pode ser utilizada em sala de aula para a abordagem ambiental, apoiada em práticas de leitura, que podem ser realizadas nas diferentes disciplinas.

Sobre saberes e conhecimentos há autores que fazem diferenciações entre esses termos, enquanto outros os tomam como sinônimos, sendo que para alguns, conhecimento está estabelecido por conceitos, ideias e reflexões; enquanto saberes são concebidos como as produções dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2012). Não obstante, concordamos com a justificativa de Candau (2012) ao dizer que entre tentar encontrar similaridades ou diferenças entre esses vocábulos, o mais importante é entender e aceitar a existência de diferentes saberes e conhecimentos.

Tendo em vista essas ponderações, realizamos a análise de conteúdo, fundamentada em Lawrence Bardin (2016) e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco

(2018), a partir dos conhecimentos e saberes dos povos indígenas apresentados na literatura infantojuvenil indígena.

Tal análise, a partir da aplicação daquele método, objetivou conhecer a potencialidade dessa literatura para utilização no ensino das Ciências Ambientais, no ensino fundamental, anos iniciais. A expectativa foi de integrar os conteúdos estudados em sala de aula, com os saberes de educandos e educadores, funcionando como importante aliada na abordagem ambiental, por meio de práticas de leitura em sala de aula, proporcionadas pela interdisciplinaridade e pelo ensino contextualizado.

Para dar suporte à análise de conteúdo utilizamos a análise ecocrítica, com a finalidade de verificação sobre a importância do ambiente em textos de literatura. A ecocrítica é um novo campo de estudos literários desenvolvido em meados de 1990, visando à análise da interação do ser humano com o ambiente, averiguando como a natureza é tratada pelos integrantes das várias culturas (MENDES, 2020).

Devido à preocupação com a crescente degradação do ambiente, os ecocríticos buscam verificar qual a relação dos temas dos textos literários com a questão ambiental. Garrard (2006) explica que os ecocríticos associam aspectos culturais e políticos para a construção de sociedades sustentáveis. Em vista disso, a ecocrítica caracteriza-se como um modelo de análise de textos literários que segue orientações políticas, com a finalidade de conservação do ambiente.

Por conta disso, a ecocrítica é uma concepção que “toma como tema as interconexões entre natureza e cultura, especificamente os artefatos culturais da língua e da literatura” (GLOTFELTY, 1996, p. xix). Nessa compreensão, Daflon (2021) esclarece que nos anos 1990 o esforço se dirigiu à formação organizada de uma área de conhecimento dentro dos estudos literários a partir tanto do enfrentamento da diversidade de questões e pesquisas, quanto do desafio interdisciplinar que se apresentava como incontornável.

Portanto, a ecocrítica foi utilizada nessa pesquisa aliando a preocupação ambiental, com o enfoque em questões culturais, por meio de textos literários, aplicando-se à prática de gêneros híbridos, caracterizada pela mistura entre o “criativo” e o “crítico” (DAFLON, 2021), integrando-se à interdisciplinaridade.

De acordo com esse ponto de vista, a análise ecocrítica foi adotada na pesquisa utilizando o embasamento da biologia da conservação, tendo em vista que

esta é formada por um conjunto de ciências que buscam respostas às crescentes ameaças enfrentadas pela diversidade biológica (RODRIGUES, 2002).

Para Trombulak *et al.* (2004), a biodiversidade vem sofrendo uma considerada diminuição, provocada por atividades humanas que transformam as paisagens e degradam o ambiente, assim como, os bens comuns nos quais as culturas estão inseridas, são extraídos de forma desastrosa.

Diante dessa circunstância, a biologia da conservação trata sobre princípios e “diretrizes a respeito de objetivos, valores e conceitos, sobre ameaças à diversidade biológica, à integridade ecológica e à saúde ecológica; e sobre estratégias para sua proteção – apresenta um diálogo sobre o ensino da conservação” (TROMBULAK *et al.* 2004, p.1). Logo, a biologia da conservação alia-se à perspectiva da ecocrítica, dada a necessidade de medidas que protejam as espécies, seus habitats, os ecossistemas, e a prevenção das mudanças climáticas provocadas pelas ações dos seres humanos.

5.1 A Análise de conteúdo

Esse tipo de análise é uma interpretação de textos escritos ou orais, dividida entre a objetividade e a subjetividade, com base em inferências, o que leva o pesquisador a investigar principalmente o que pode estar subtendido, podendo ser descoberto algo novo e diferente, probabilidade inerente em todo tipo de mensagem (BARDIN, 2016).

A análise de conteúdo pode ser realizada por meio de três etapas, pré-análise, exploração do material e resultados obtidos e interpretação (Figura 2).

Figura 2: Esquema da Análise de Conteúdo baseado em Bardin e Franco.



Fonte:
baseado em
Bardin (2016)
e Franco
(2018).

Delimitamos a quantidade de dez (10) livros de literatura infantojuvenil indígenas para a análise. Em virtude destes livros não se encontrarem disponíveis nas escolas nem em bibliotecas do município de realização desse estudo, adotamos alguns critérios de pesquisa para a aquisição deles e posterior constituição do *corpus* da análise de conteúdo.

O primeiro critério para escolha das obras baseou-se na seleção de nomes de autores indígenas que se destacam nesse tipo de produção. Foi realizada pesquisa na internet, no wikilivro, bibliografia das publicações indígenas do Brasil, que reúne e lista as publicações de escritores indígenas brasileiros, disponível no *site* da livraria Maracá¹, e em demais *sites* que tratam de literatura indígena. A idade indicada para leitura das obras, fornecida nas sinopses encontradas na internet em diversos *sites*, foi outro critério de seleção, com a averiguação do termo “infantojuvenil”, o que não foi possível encontrar para todos os livros, devido à ausência dessa classificação nas fontes pesquisadas.

Após a conclusão dos critérios de escolha, definimos os dez (10) livros a serem adquiridos: Kunumi guarani (Werá Jeguaka Mirim), Um dia na aldeia - uma história Munduruku (Daniel Munduruku), Olho d'água: o caminho dos sonhos (Roni Wasiry Guará), Contos da floresta (Yaguarê Yamã), Fabulosas fábulas de Iauareté (Kaka Werá Jecupé), Nós uma antologia de literatura indígena (Organização Maurício Negro/ Narrativas de vários autores indígenas), A cura da terra (Eliana Potiguara), A origem da constelação da garça (Jaime Diakara), Um curumim uma canoa (Yaguarê Yamã), Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena (Olívio Jekupé).

5.1.1 Pré-análise: as primeiras impressões

A pré-análise para Franco (2018) condiz às primeiras informações e impressões, com o objetivo de elaborar um plano de análise. Em razão disso, a primeira fase constituiu-se na organização inicial.

De posse dos dez livros iniciamos a pré-análise, com a *leitura flutuante*, onde ocorreram os primeiros contatos com os materiais (FRANCO, 2016). Este foi o momento de leitura geral, sobre as mensagens das narrativas indígenas.

¹ Livraria *on-line* especializada em literatura indígena produzida no Brasil.

Passando à *escolha dos materiais*, para a constituição do *corpus*, recorreremos às regras de seleção propostas por Bardin (2016):

✓ Regra de exaustividade: após a definição do material de análise é importante considerar os componentes do *corpus* (BARDIN, 2016). Seguindo essa regra, verificamos que o livro “Um dia na aldeia”, de Daniel Munduruku, não se enquadrava na classificação infantojuvenil, e sim na juvenil, então ele foi retirado do material, porque o objeto de análise da pesquisa é especificadamente, a literatura infantojuvenil indígena.

✓ Regra de representatividade: “a análise pode efetuar-se numa amostragem desde que o material a isso se preste” (BARDIN, 2016, p.127). Consideramos que os nove (09) livros seriam analisados, por entendermos que a amostragem não seria adequada para alcançarmos os resultados da pesquisa, pois o objetivo seria a verificação da relação das narrativas indígenas com as Ciências Ambientais, precisando, dessa forma, da realização de uma análise abrangente.

✓ Regra de homogeneidade: o material constituído não pode conter muitas diferenças entre si, deve seguir critérios semelhantes de escolha (BARDIN, 2016). Após a leitura flutuante, percebemos que todos os livros possuem características próximas, tipos de narrativas, personagens, temas etc., ou seja, os elementos constituintes dos escritos indígenas apresentam similaridades.

✓ Regra de pertinência: de modo a corresponder aos objetivos da análise, o material deve ser coerente para a aquisição das informações pretendidas (BARDIN, 2016). No nosso entendimento os livros selecionados estão adequados ao tema da pesquisa, pois todos tratam de literatura indígena, são destinados a crianças e jovens, como será especificado nas demais fases da análise.

Concluída a verificação das regras de escolha dos livros, definimos nove títulos (Quadro 1), para composição do *corpus* da análise de conteúdo.

Quadro 1: Constituição do *corpus* da Pesquisa. Título dos livros da literatura infantojuvenil indígena selecionados, seus autores e etnia. Lábrea, AM. 2023.

Nº	Título	Autores/Organizador (Etnia)
1	A cura da terra	Eliana Potiguara (Potiguara)
2	Contos da floresta	Yaguarê Yamã (Maraguá)
3	Fabulosas fábulas de Iauareté	Kaka Werá Jecupé (Tapuia)
4	Kunumi guarani	Werá Jeguaka Mirim (Guarani)
5	Nós: uma antologia de literatura indígena	Maurício Negro, Organizador
6	Olho d'água: o caminho dos sonhos	Roni Wasiry Guará (Maraguá)
7	Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena	Olívio Jekupé (Guarani)
8	Um curumim, uma canoa	Yaguarê Yamã (Maraguá)
9	Yahi Puíro Ki'ti: A origem da constelação da garça	Jaime Diakara (Umuko masá desana)

Após a constituição do corpus da análise continuamos seguindo os passos da primeira etapa.

A *formulação da hipótese e do objetivo*, para Bardin (2016) esse momento corresponde à realização de uma sentença temporária, de uma hipótese, que se planeja averiguar, o objetivo equivale à finalidade geral da pesquisa. Tínhamos como proposição que as narrativas da literatura infantojuvenil indígena possuíam estreita relação com o ambiente e poderiam ser utilizadas no ensino interdisciplinar das Ciências Ambientais. A partir desse entendimento, o objetivo geral consistiu em elaborar um manual didático de apoio educacional, a educadores do Ensino Fundamental para utilização em sala de aula, promovendo a leitura, o diálogo entre saberes, além de contribuir para o respeito e a valorização dos povos indígenas.

A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores: O índice é considerado como a alusão manifestada ou oculta referente ao tema da mensagem, o indicador está relacionado à periodicidade do tema em questão (FRANCO, 2018). Para o índice de referência observamos por intermédio da leitura geral que os temas sobre *a importância e o respeito à floresta* poderiam ter certa frequência nas narrativas. A exemplo como ocorre no trecho do livro, Olho d'água: o caminho dos sonhos, Guará (2012, p.11) “a época dos plantios, o pajé ia até a mata e pedia permissão para plantar, tratando com respeito sua parenta floresta”. Então, tomamos como um dos indicadores a frequência destes temas nas narrativas, como ponto de partida para a análise das demais temáticas, a serem explicitadas na fase de *exploração do material*.

A preparação do material relaciona-se à organização dos documentos definidos, que deverá passar por uma estruturação material e formal, antes da realização da análise (BARDIN, 2016). Em vista disso, seguem alguns dados coletados por meio da organização e preparação do *corpus* da pesquisa.

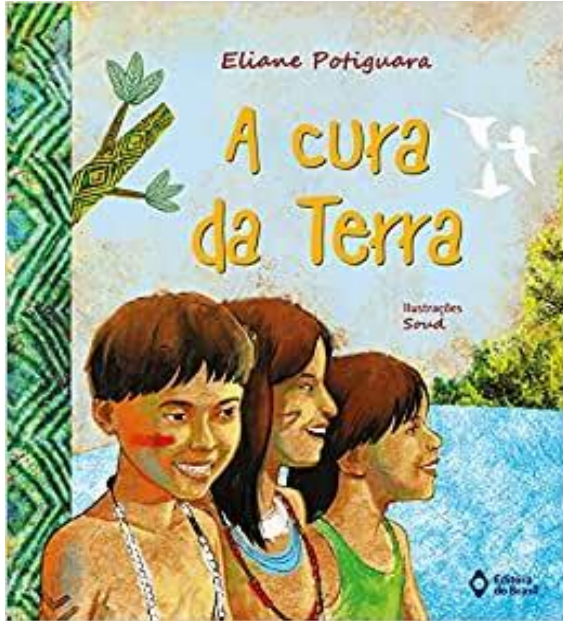
O material é composto por nove livros, escritos por 18 autores que pertencem a várias etnias indígenas, localizadas em diversas regiões do Brasil. As obras são todas escritas em língua portuguesa, em algumas delas há algumas palavras na língua materna dos autores e, ao final das histórias, consta um glossário (com o significado das palavras indígenas), há ainda informações sobre o povo, a etnia dos autores e algumas considerações a respeito dos ilustradores das narrativas.

As editoras são diversificadas, com o maior número de publicação realizada na cidade de São Paulo. As narrativas são compostas por gêneros literários como fábulas, diários, mitos, lendas, contos e recontos. Sobre isso, é importante lembrar que as textualidades indígenas possuem características particulares. Como observa Santos (2020, p.44), “a memória, a tradição, as vozes ancestrais conduzem a produção estética dos escritores em gêneros textuais híbridos e adaptados ao tipo de dinâmica sociocultural, simbólica e epistemológica própria aos indígenas”. São textos com valores e percepções que expressam a oralidade e suas marcas, com traços das falas do cotidiano.

A análise foi realizada considerando os nove livros selecionados, para os quais seguem as sinopses, apresentando brevemente cada obra.

- A cura da terra

Figura 3: Capa do livro A cura da terra.



Fonte: POTIGUARA (2015).

Publicado pela Editora do Brasil, em São Paulo, a autora deste livro é Eliane Potiguara, professora e ativista indígena, de origem Potiguara. Esse é um conto sobre Moína, uma menina indígena de oito anos, que gosta de ouvir histórias de sua avó. Na narrativa a avó ensina a neta “que é por meio dos sonhos que a gente cria, recria e promove a cura da Terra. No final da história tem algumas informações sobre a autora do livro e sobre Sound, o ilustrador do livro.

- Contos da floresta

Figura 4: Capa do livro Contos da Floresta.

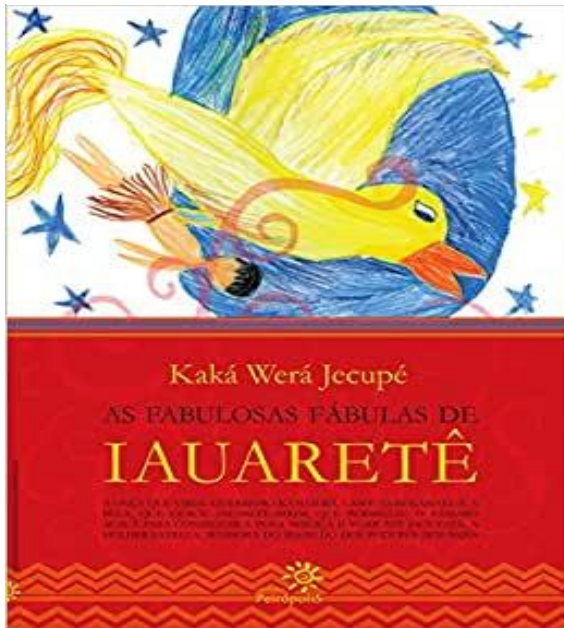


Fonte: YAMÃ (2016).

Composto por seis narrativas, entre mitos e lendas, de origem Maraguá. Escrito por Yaguarê Yamã, escritor, professor, ilustrador, artista plástico, atuante no movimento indígena, como líder Maraguá. O livro foi publicado pela editora Peirópolis, em São Paulo. Há dois glossários, um da língua regional amazônica e outro Maraguá; também contém informações sobre o autor e a ilustradora da obra, Luana Geiger.

- Fabulosas fábulas de Iauareté

Figura 5: Capa do livro Fabulosas fábulas de Iauareté.

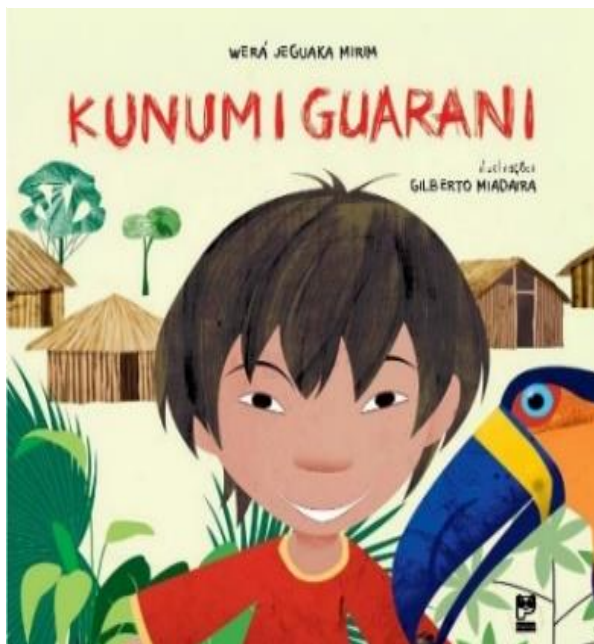


Fonte: JECUPÉ (2007).

O autor da obra é Kaká Werá Jecupé, de origem tapuia; além de escritor, Jecupé é ambientalista e conferencista. O livro foi publicado em São Paulo, pela editora Peirópolis; é composto por 16 fábulas sobre Iauareté, a onça-rei, que de dia vira gente e à noite, foge dos caçadores para salvar sua pele pintada e a de seus filhos. O livro dispõe ainda de posfácio e informações acerca do autor e de sua filha Sawara, a ilustradora da obra.

- Kunumi guarani

Figura 6: Capa do livro Kunumi Guarani.

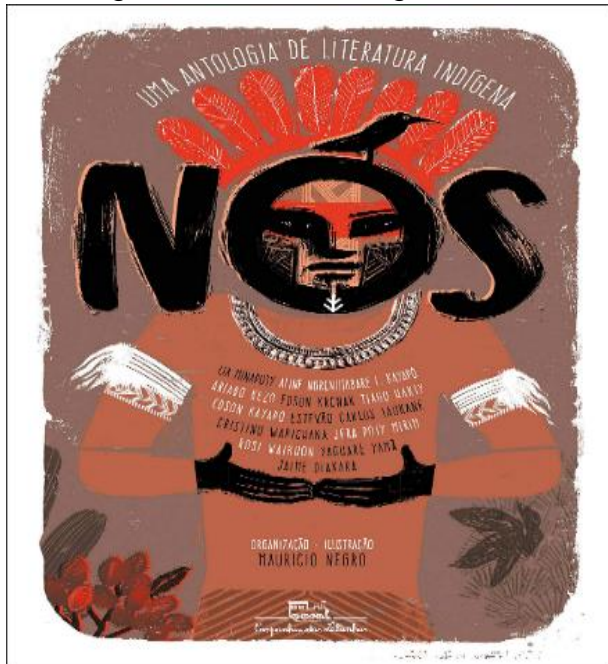


Fonte: MIRIM (2014).

Livro de ficção, o autor é Werá Jeguaka Mirim, pertencente ao povo Guarani, filho do também escritor, Olívio Jekupé. Foi publicado pela editora Panda Books, São Paulo. O personagem é Kunumi, um menino guarani que fala sobre seu povo, sua língua, sua família, suas brincadeiras, onde localiza-se sua aldeia, como é sua casa, cultura e costumes de seu povo. Tem-se informações sobre o autor e o ilustrador Gilberto Miadaira.

- Nós: uma antologia de literatura indígena

Figura 7: Capa do livro Nós: uma antologia de literatura indígena.

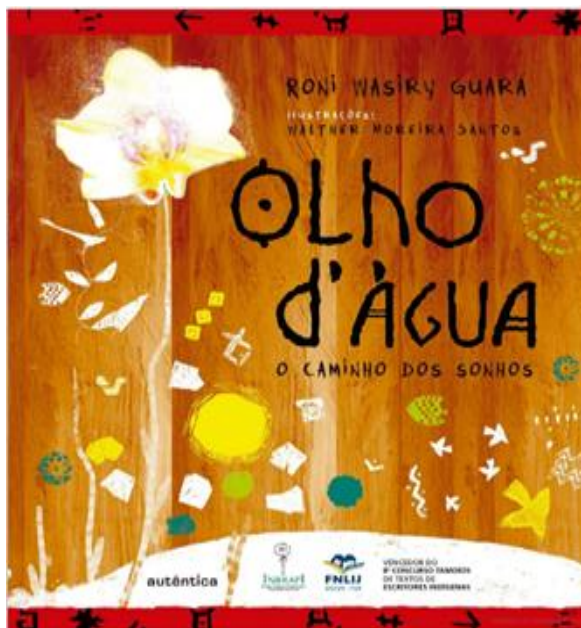


Fonte: Organizador NEGRO (2019).

Antologia com dez narrativas que tratam de vários temas como histórias de amor e mitos de origem, produzidas por doze autores, de dez povos indígenas do Brasil. O livro foi publicado pela editora Companhia das Letrinhas, em São Paulo. Cada narrativa vem acompanhada por um glossário (com o significado de palavras indígenas) e informações sobre o povo e a etnia dos autores.

- Olho d'água: o caminho dos sonhos

Figura 8: Capa do livro Olho d'água: o caminho dos sonhos.

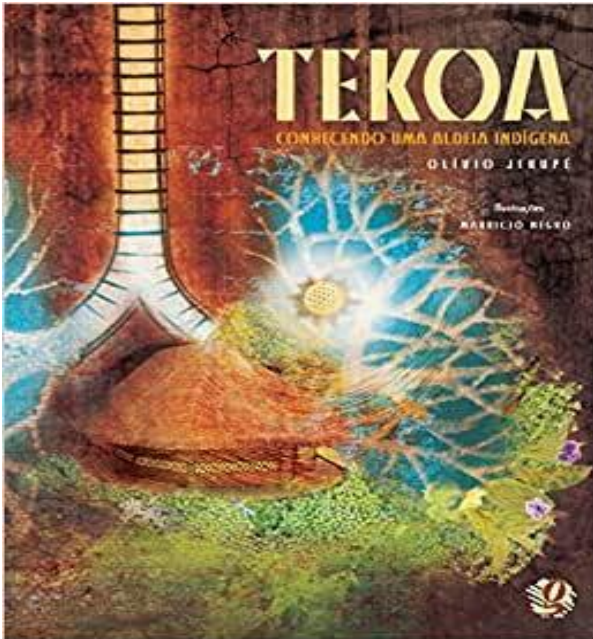


Fonte: GUARÁ (2012).

Do povo Maraguá, Roni Wasiry Guará é escritor, professor, palestrante sobre temas indígenas e radiologista. Seu livro é um conto de texto poético, em que são apresentados o passado e o presente do povo Maraguá, o velho indígena Waykãna anuncia tempos difíceis, rememora os tempos de paz, as tradições e sonha com tempos de mudança. Publicado pela editora Autêntica, em Belo Horizonte, traz informações sobre o autor e o ilustrador, Walter Moreira Santo

- Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena

Figura 9: Capa do livro Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena.

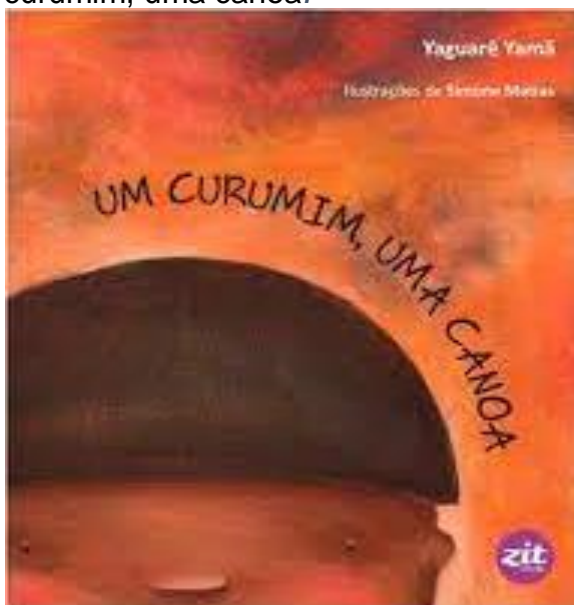


Fonte: JEKUPÉ (2011).

Narrativa em estilo diário, seu autor, Olívio Jekupé, é escritor indígena do povo Guarani, presidente da Associação Guarani Nhe'ê Porã e palestrante no Brasil e no exterior. O livro foi publicado pela editora Global, em São Paulo; apresenta Carlos, um menino da cidade que realiza o sonho em conhecer uma aldeia indígena. Ao final do livro há informações sobre a localização do povo Guarani, dois textos de Daniel Munduruku, informações sobre o autor e o ilustrador da obra, Maurício Negro.

- Um curumim, uma canoa

Figura 10: Capa do livro Um curumim, uma canoa.

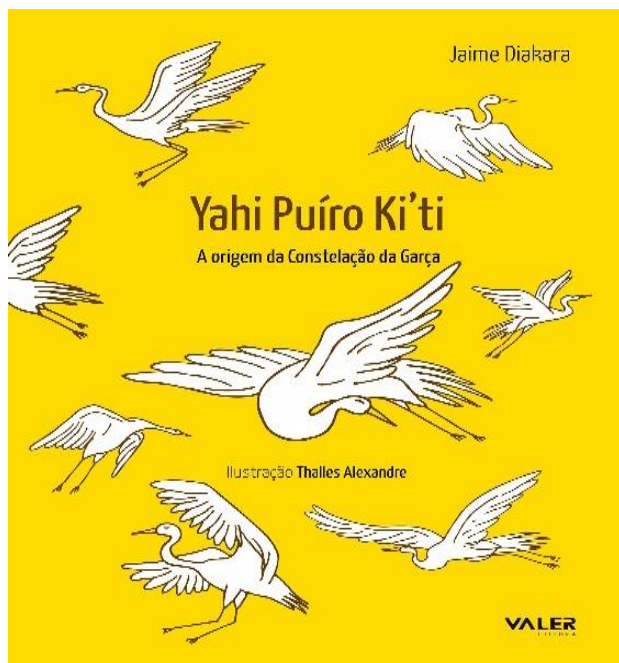


Fonte: YAMÃ (2012).

Do escritor Yaguareê Yamã, este conto fala de um menino indígena que brinca e viaja em sua canoa. “Bumbum no chão, remo na mão e sob os pés, palha de cacho de açaí, é sua canoa”. Em seu imaginário, ele vai para uma terra distante. “É assim que um curumim e uma canoa se unem num só objetivo: viajar e desbravar os sonhos de uma infância”. Publicado pela editora Zit, Rio de Janeiro. Há informações sobre o autor e a ilustradora, Simone Matias.

- Yahi Puíro Ki'ti: A origem da constelação da garça

Figura 11: Capa do livro Yahi Puíro Ki'ti: A origem da constelação da garça.



Jaime Diakara, escritor do povo Dessana-Wahari Diputiro Porã é autor desta narrativa do gênero mito. Nela há a explicação para a origem da Constelação da Garça. “Trata-se de uma narrativa originária do imaginário do povo Dessana, habitante do alto rio Negro”. O livro foi ilustrado por Thalles Alexandre, com publicação pela editora Valer, em Manaus; ao final há uma nota biográfica do autor.

Fonte: DIAKARA (2011).

Após a realização da pré-análise, passamos para a exploração do material, descrita a seguir.

5.1.2 Exploração do Material – A codificação

A exploração do material “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIM 2016, p.131). Esta fase representou o momento em que o material preparado na pré-análise, foi tratado, organizado e reunido em unidades, para verificação da pertinência e associação dos conteúdos com as Ciências Ambientais. O *corpus* estabelecido foi codificado por meio de procedimentos específicos de coleta de dados.

As bases desse processo foram as mensagens dos textos, em concordância com Franco (2018) quando cita que a análise de conteúdo é uma representação

abrangente da comunicação, tendo como primeiro passo a investigação da mensagem.

Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2016 p.30)

Desta maneira, as mensagens foram analisadas segundo os conteúdos manifestos e explícitos, não deixando de lado as possibilidades de análise dos conteúdos ocultos e de suas entrelinhas, como propõe Franco (2016). Para tanto, recorreremos a recortes dos textos, para definição de quais elementos seriam levados em conta, na escolha das unidades de análise, divididas em unidades de Registro e Contexto, que correspondessem às características do material e aos objetivos da análise.

5.1.2.1 Unidades de Registro

Para Franco (2016), a unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas, podem ser a palavra, o tema, o personagem e o item. No nosso caso, utilizamos o *tema*, para Bardin (2016) esta é a unidade que possibilita uma análise mais aprofundada, o texto pode passar por recortes, considerando ideias, enunciados e proposições que podem conter sentidos diferentes, ou seja, o tema proporciona maior possibilidade de investigação em diferenciados elementos, tanto objetivos, quanto subjetivos.

Para a composição dos temas da unidade de Registro tomamos por princípio o contexto ambiental, como por exemplo, a importância das florestas, dos rios, da conservação da biodiversidade. Adotamos também os temas de maiores destaques da literatura infantojuvenil indígena, tais como cultura, tradição, costumes e afins. Sob a orientação de Bardin (2016) onde o tema é geralmente usado como unidade de registro para analisar aspectos objetivos, mas principalmente subjetivos como opiniões, atitudes, valores, crenças, dentre outros.

O tema foi utilizado para a coleta dos conteúdos que estavam explícitos ou daqueles que poderiam estar ocultos. A análise temática viabiliza a descoberta de particularidades que compõem o processo comunicativo, onde a presença ou

frequência destas, possivelmente possuem significados pertinentes ao objetivo do estudo (BARDIN, 2016).

Após leitura aprofundada do material, foram elaboradas possibilidades temáticas, com o auxílio do computador, na elaboração de quadros e planilhas para armazenamento dos dados obtidos. Consideramos individualmente os nove livros para a definição de temas, analisando o conteúdo geral de cada um deles, os temas que se assemelhavam com aqueles levantados *a priori* tinham seus parágrafos transcritos para tabelas.

Para cada um dos livros foi realizado o mesmo procedimento. Inicialmente chegamos a cinco temas, mas percebemos que em muitos trechos as informações estavam sobrepostas. Às vezes, um parágrafo referia-se ao tema anterior ou posterior, ou a outro tema semelhante. Dessa forma, resolvemos reelaborar os temas e os parágrafos de modo a não ocorrer ambiguidades. Foi assim que estabelecemos as seis unidades de Registro (Tabela 1):

Tabela 1: Composição das Unidades de Registro. Organização dos temas em relação a sua presença nos livros selecionados. Lábrea, Amazonas. 2023.

Presença nos livros	Temas					
	Cult.	Biod.	Luga	Agri	Cons	MiLe
A cura da terra	x	x	x	x	x	x
Contos da floresta	x	x	x	x	x	x
Fabulosas fábulas de lauareté	x	x	x	x	x	x
Kunumi guarani	x	x	x	x		x
Nós uma antologia de literatura indígena	x	x	x	x	x	x
Olho d'água: o caminho dos sonhos	x	x	x	x	x	x
Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena	x	x	x	x	x	x
Um curumim, uma canoa	x	x	x	x		x
Yahi Puíro Kí'ti: A origem da constelação da garça	x	x	x	x	x	x

Cult.: cultura; Biod.: biodiversidade; Luga: lugares; Agri: agricultura; Cons: conservação; MiLe.: mitos e lendas.

Os parágrafos foram agrupados em cada um de seus respectivos temas, buscando a identificação do que era mais relevante. Desta forma, um quadro para cada livro com as unidades de registro foi elaborado. A Tabela 1 acima representa a presença dos temas em cada um dos livros. Encontramos uma frequência constante dos temas Cultura, Biodiversidade, Lugares, Agricultura, Mitos e lendas, nos nove livros, já o tema Conservação não foi encontrado nos livros *Kunumi Guarani* e *Um Curumim, uma canoa*. Após essa etapa, passamos para a composição das Unidades de Contexto a fim de dar compreensão aos significados das unidades de Registro.

5.1.2.2 Unidades de Contexto

As unidades de Contexto podem ser consideradas como a parte que produz significado às Unidades de Análise (FRANCO, 2018). Estas unidades dão sentido às unidades de Registro, correspondendo a componentes da mensagem, cujos volumes mais abrangentes exprimem maior compreensão à significação das unidades de registro (BARDIN, 2016).

As unidades de Contexto (Quadro 2) traduzem a ampliação do conteúdo analisado, oferecendo informações sobre o contexto próximo ou distante das unidades de registro (FRANCO, 2018), com exploração de forma mais completa do significado de cada unidade.

Quadro 2: Unidades de Contexto identificadas, relacionadas às Unidades de Registro. Lábrea, Amazonas. 2023.

Nº	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
1	Cultura	Tradições, identidade, costumes, crenças, rituais e modos de vida.
2	Biodiversidade	Diversidade ecossistêmica, específica e genética.
3	Lugares	Unidades de paisagens: igarapé, rio, lago, praia, mata, cachoeira, nascente.
4	Agricultura	Agricultura familiar e agricultura familiar indígena.
5	Conservação	Manejo, uso, sustentabilidade e práticas de conservação.
6	Mitos e lendas	Explicações para fenômenos, explicações pelos mitos de origens, explicações de mundo (cosmos).

As unidades de Contexto foram compostas por meio de atribuição de significados às unidades de Registro com base na interpretação dos parágrafos selecionados, nos conteúdos explícitos e ocultos, e demais elementos que compõem as textualidades indígenas, incluindo as ilustrações que oferecem variados sentidos às narrativas. A seguir serão detalhados os significados das unidades estabelecidas, conforme a interpretação dos contextos em que estão inseridas. Não sendo o propósito neste detalhamento o aprofundamento dos conceitos abordados e sim a análise da relação entre as práticas ambientais indígenas contidas nas narrativas e as Ciências Ambientais.

- Tradições, identidade, costumes, crenças, rituais e modos de vida

Esta unidade de contexto está presente em todos os livros analisados, mostrando a riqueza cultural das populações indígenas do Brasil. À vista disso, retomamos ao conceito de cultura defendido por Geertz (2008) como interpretativo, não estabelecido em padronizações, sempre em busca de sentidos e significados. O contexto analisado, evidenciou as formas e manifestações culturais no sentido interpretativo, incluindo tanto as tradições, identidades, costumes, crenças, rituais, modos de vida e outras expressões dos povos indígenas.

Sobre a questão cultural, Dorrico (2018) argumenta que o indígena produz e publica uma literatura que tem como essência a cultura tradicional, se distinguindo de visões e valores europeus, com o objetivo de que se desfaçam ideias desfavoráveis sobre seus povos, para que estes usufruam de uma vida digna e plena. A partir dessa noção é possível haver um diálogo entre igualdade e diferença, tirando da invisibilidade muitos povos e culturas consideradas erroneamente como irrelevantes, além de revelar a diversidade cultural brasileira (SCHNEIDER e LUCAS, 2013).

Nas narrativas, os autores apresentam a identidade de seus povos, há nesses textos a desmistificação sobre a concepção de que os povos indígenas são um único povo. Nesse aspecto, Semprine (1999, p. 177) enfatiza que “a identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente”. Isso demonstra que além da visibilidade que os autores indígenas pretendem dar aos seus povos, também almejam que sejam reconhecidos no

contexto onde estão inseridos, considerando suas individualidades, suas diferenças e o sentimento de pertencimento à terra.

Consequentemente, as narrativas indígenas enfatizam as características culturais para que os não indígenas entendam as diferenças entre os muitos povos que dão vida às histórias. Dentro dessa ótica, Semprini (1999, p.192) salienta o importante papel do caráter multidimensional da identidade.

Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural em uma definição simples, “pura”, seria não considerar a heterogeneidade de todo grupo social. Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado a priori em uma identidade unidimensional. O caráter flutuante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade (SEMPRINI, 1999, p.192).

A identidade multidimensional considera a complexidade da diversidade cultural respeitando o outro, aceitando suas diferenças. Há nas narrativas, portanto, a necessidade de mostrar as diferenças culturais entre as diversas etnias. Aprendemos, por exemplo, sobre a cultura Kamaiurá, em Jecupé (2007, p. 24) “[...] toda lua cheia se faz uma grande festa para a onça. É uma festa com muita dança, muitos frutos e muito peixe! Todos cantam até quase o amanhecer”. A tradição desse povo mostra a importância e o valor dado aos componentes reais e aos imaginários, que conduzem os modos de vida.

No trecho de Guará (2012, p.13) são retratados os costumes do povo Maraguá, “Muitas luas atrás, o povo Maraguá estava em festa, todos na aldeia comemoravam a grande fartura na agricultura e na pesca”. Observamos que entre os Kamaiurá, Maraguá e demais povos indígenas retratados nas narrativas, as tradições, os costumes, modos de vida, as crenças e rituais se diferenciam; todavia, a importância e valor dado ao ambiente são semelhantes entre todos esses povos.

Para Rodrigues e Noda (2013) toda sociedade é formada por aspectos históricos e culturais com certas particularidades, mas ao mesmo tempo, nelas são partilhadas semelhanças, nesse entendimento, a cultura tradicional compartilha de forma inventiva e criativa os bens comuns, tanto simbolicamente, quanto na prática.

Percebemos essa inventividade nas narrativas analisadas, por intermédio de suas culturas entendemos que os indígenas usam a criatividade na interação com a natureza, utilizando com respeito e zelo os bens comuns. E esta forma de perceber e se relacionar com o ambiente está representada não apenas nas linhas escritas, mas também nas ilustrações (Figura 12).

Figura 12: Ilustração retirada do livro *Fabulosas fábulas de Iauareté*, p. 25.



Fonte: JECUPE (2007).

Enquanto o povo festeja à onça, com muita dança, muita fruta e muitos peixes, do alto ela os observa. Palavras, frases, textos e ilustrações formam um todo significativo, retratando a ligação desses povos com cada componente do ambiente. As ilustrações reforçam esse vínculo mostrando a riqueza cultural de cada povo indígena, de suas tradições, identidade, costumes, modos de vida, crenças e rituais.

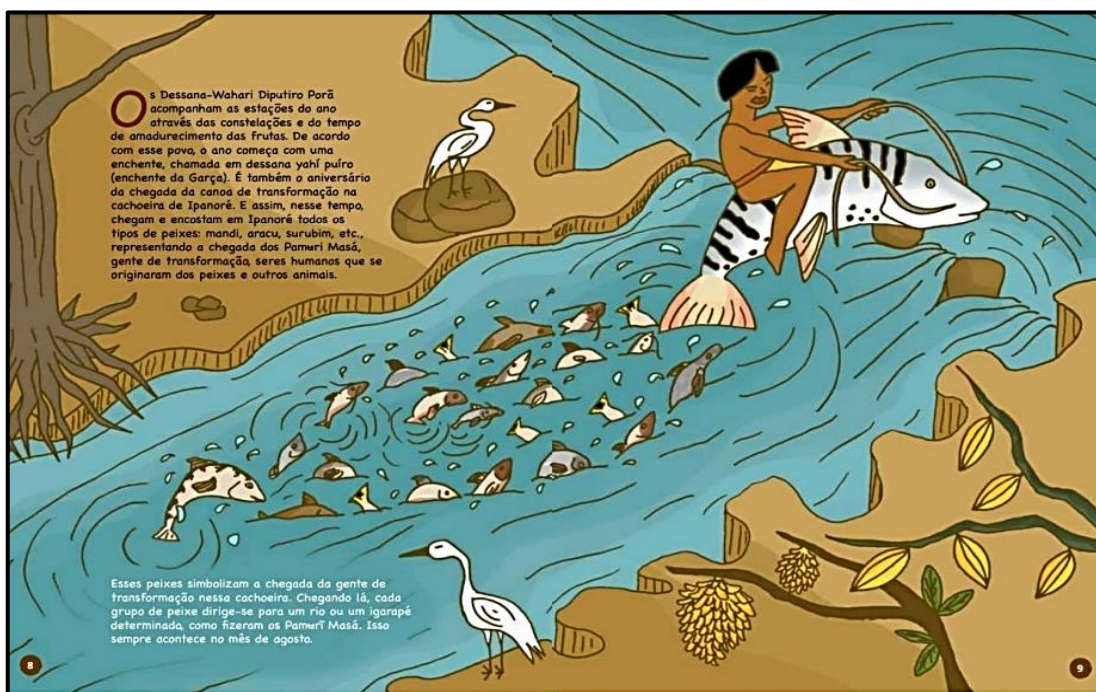
- Diversidade ecossistêmica, específica e genética

Trombulak *et al.* (2004, p.2) compreendem a diversidade biológica ou biodiversidade como “a variedade de organismos vivos em todos os níveis de organização, incluindo genes, espécies, níveis mais altos de taxonomia e a

variedade de habitats e de ecossistemas”. Martins *et al.* (2013) explicam que biodiversidade é um termo que começou a ser utilizado em meados de 1980, com a divisão em diversidade ecossistêmica, específica e genética. Dado isso, encontramos nos livros analisados, representações dessa diversidade biológica.

Há a ocorrência de variados trechos com a presença de plantas, animais, floresta, terra, rio etc. Mirim (2014, p.11) traz o trecho “tem muitos pássaros, muitas árvores e uma bela represa para nos refrescarmos em dias quentes”. Kunumi ao apresentar sua aldeia faz questão de falar sobre a diversidade biológica que há nela. Essa biodiversidade está representada principalmente nas ilustrações (Figura 13).

Figura 13: Ilustração retirada do livro *Yahi Puíro Kí'ti: A origem da constelação da garça*, p.6-7.



Fonte: DIAKARA (2011).

Ao olharmos a imagem conseguimos perceber a diversidade de organismos que compõem a biodiversidade: os peixes, as aves, as frutas, as árvores, o rio, as pedras, o próprio indígena etc. Essa ilustração representa para o povo Dessana-Wahari Diputiro Porã o início do ano, que ocorre por meio de uma enchente, chamada em dessana yahi puíro enchente da Garça. Diakara (2011, p.6) conta que

“[...] nesse tempo, chegam e encostam em Ipanoré todos os tipos de peixes: mandi, aracu, surubim, etc., [...]”.

Nesse caso, Diegues *et. al* (2000) explicam que a diversidade biológica é produzida cultural e socialmente, não sendo construções exclusivas dos componentes e fenômenos da natureza. Por exemplo, a utilização das espécies, o processo de domesticação destas e também seus usos em representações míticas e rituais das culturas tradicionais, tendo inclusive valor financeiro em sociedades modernas. Na origem da Constelação da Garça, a biodiversidade é representada de forma mítica. Diakara (2011) esclarece que este é um texto que versa sobre aspectos do cotidiano desse grupo étnico e sua relação com a natureza, bem como, suas crenças e vínculos com o plano celeste.

As narrativas infantojuvenis indígenas mostram a importância da biodiversidade por meio das culturas dos vários povos indígenas, num pensamento de valorização dos ecossistemas, das espécies, de cada ser ou componente que compõe a diversidade biológica. Sendo evidenciada a interação com essa diversidade biológica, tanto nos aspectos do dia a dia, como nos rituais, crenças, modos de vida etc.

- Unidades de paisagens: igarapé, rio, lago, praia, mata, cachoeira, nascente, represa

“Paisagens são encontros de pessoas e lugares cujas histórias estão impressas na matéria, incluindo matérias vivas.” (BALÉE, 2008, p.11). Para o geógrafo Milton Santos (1988) aquilo que podemos ver, que nosso olhar pode alcançar, é denominado de paisagem, podendo ser entendida como aquilo que é observável, possuindo não somente volumes, mas também formas, cores, movimentos e cheiros.

Em decorrência dessas conceituações, as unidades de paisagens nas narrativas indígenas emergem a partir da interação dos indígenas com o ambiente; é frequente nos textos e nas ilustrações o destaque a igarapés, rios, lagos, praia, mata, cachoeira, nascente, represa etc., porque cada um desses componentes paisagísticos faz parte da vida dos indígenas. Para esses povos, o relacionamento

com o ambiente não se limita à moradia, não são apenas espaços ou lugares, representa uma ligação com a cultura, às crenças, às tradições e os valores.

Como notamos em *Fabulosas fábulas de Iauareté*, de Jecupé (2007, p. 12) “[...] no alto da floresta, tinha uma vista linda e boa para observar toda a mata e seus movimentos”. A descrição da composição da paisagem nesta fábula leva a diferentes ordens sensoriais como mencionou Milton Santos (op. cit.), percebemos de tal modo, que paisagens não dizem respeito apenas ao domínio do que se vê.

Nessa condição, Noda *et al.* (2013) citam que a formação das paisagens em consonância com a influência antrópica é o resultado da junção de elementos naturais e culturais em determinadas áreas do espaço. A paisagem desta maneira é um espaço subjetivo, sentido e vivido, resultante da materialização da ação humana sobre o meio natural. Foi o que identificamos em Jekupé (2011, p.15),

[...] em cerca de meia hora alcançamos uma magnífica cachoeira, cujas águas vertiam pelas pedras. Fiquei impressionado, quase hipnotizado pela sua força, brilho, som e movimento. Sob o frescor e a transparência daquelas águas, dava para nadar com toda a tranquilidade”.

Observamos que para os indígenas o espaço além de coletivo, é individual, é psicológico, é vivenciado, é sensorial. Essas características demonstram os laços afetivos que os povos originários têm pelo ambiente e os significados e sentidos que atribuem ao lugar que habitam e à cada componente paisagístico.

- Agricultura familiar e agricultura familiar indígena

A agricultura familiar é entendida como aquela em que os meios necessários para a produção pertencem a um grupo familiar, onde seus membros são responsáveis por todo o processo produtivo. No entanto, essa classificação assume características gerais, dado que a conjugação do trabalho e da propriedade se coloca de várias formas sociais no tempo e no espaço (WANDERLEY, 1996).

Martins *et al.* (2013) argumentam que levando em conta as diversas formas sociais é importante entender a diversidade de sistemas de produção familiar e as influências externas que estes sofrem, sem perder a relação com os lugares onde os processos produtivos se desenvolvem.

Nesse contexto, a agricultura familiar pode ser desenvolvida por diferentes sociedades, como as tradicionais. Diegues *et al.* (2000, p.22) esclarecem a noção de sociedades tradicionais:

Estamos utilizando a noção de “sociedades tradicionais” para nos referirmos a grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente. Essa noção se refere tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos.

Seguindo os pressupostos apresentados, encontramos nas narrativas indígenas exemplos de práticas de agricultura familiar desenvolvidas pelos diversos povos. É importante acentuar que o agricultor tradicional é polivalente e os meios usados na produção são os disponíveis nos ambientes explorados. O tempo da produção e reprodução ambiental seguem os ciclos estabelecidos pela natureza, sendo que o período de tarefas da família é distribuído em trabalhos rurais, beneficiamento de sua produção e coleta de produtos florestais, geralmente, praticados em áreas de uso comum (NODA *et al.* 2007). Podemos averiguar essas proposições no seguinte trecho:

O velho pajé pediu aos Mawé que apanhassem um cacho de açaí e dele fizessem o vinho para acompanhar o peixe ou o mingau de crueira. A fruta nutritiva deu força aos indígenas para retomarem as roças, seus pomares, para fazer suas canoas de pesca (HAKIY, 2019, p.32).

Outro exemplo sobre a prática da agricultura familiar indígena é visto em Wapichana (2019, p.69) “O povo taurepang construiu a sua aldeia na beira de um rio, rodeado por uma floresta. Estava sempre envolvido na atividade de caça, pesca e coleta de frutos”. Essa agricultura é diversificada, cada integrante do povo tem suas atribuições e funções, sendo a agricultura familiar essencial para a sobrevivência desses povos; como resultado, está relacionada prioritariamente à autonomia, como apontam Noda *et al.* (2013, p. 44) “da tendência por produtos que garantam, inicialmente, a autossuficiência da família”.

Essa produção é realizada de uma forma complexa, seja no cultivo das roças, na pesca, na coleta de frutas ou na caça, visando a alimentação, sem que ocorra

desperdício ou agressão à terra, o que condiz com a afirmação de Martins *et al.* (2013 p.46) acerca da estruturação da agricultura familiar no Alto Solimões:

Os agrossistemas familiares da microrregião do Alto Solimões constituem sistemas complexos, construídos a partir de um arcabouço de experiências acumuladas e, demonstram a dimensão do cabedal de conhecimentos das populações tradicionais sobre os ecossistemas terrestre e aquático, de onde derivam a organização social, os procedimentos, e as técnicas para a produção agrícola em bases sustentáveis. O “sistema sociocultural de transmissão e intercâmbio de germoplasma e conhecimento intergerações” estabelecido e mantido pelos agricultores familiares tradicionais, resulta da experiência comum da vida em sociedade, uma sociedade colaborativa ao invés de competitiva” [...]. Constituem de fato um importante e imprescindível patrimônio da e para a humanidade.

Ademais, as descrições feitas nas narrativas evidenciam as bases sustentáveis da agricultura familiar indígena, realizada na ideia do compartilhamento, do não acúmulo, tão pouco do lucro financeiro, resultante de práticas coletivas organizadas, assimiladas por meio dos saberes e conhecimentos tradicionais.

- Manejo, uso, sustentabilidade, práticas de conservação

As narrativas mostram uma forte preocupação dos indígenas com a utilização racional dos bens comuns, o que corresponde à conservação, teoria que se preocupa com o bem-estar da coletividade não esquecendo as gerações que ainda virão (DIEGUES, 2008). A utilização sustentável dos componentes naturais praticada pelos agricultores tradicionais da Amazônia possibilita a independência alimentar, promovendo a sustentabilidade da agricultura praticada por grupos familiares (NODA *et al.* 2013). É usando e manejando a biodiversidade por meio de práticas de conservação que a sustentabilidade entre os povos indígenas é garantida.

Sishe *et al.* (2007, p.140) explicam que “sustentabilidade vem do latim “sustentare” que significa sustentar, suportar, conservar em bom estado, manter, resistir. Sustentável é tudo aquilo que é capaz de ser suportado, mantido”. Dessa forma, foram identificados nas narrativas diversos trechos que dizem respeito aos cuidados com o ambiente, mostrando que os bens comuns estão interligados, pois representam a vida e precisam ser usados de forma equilibrada. Como vemos

em *Fabulosas fábulas de lauareté*, na descrição da produção de canoas, realizada pelo personagem lauaretê-mirim:

lauaretê-mirim era um jovem solitário. Um caçador de estrelas. Um seguidor de rastros de sol. Dominava a arte de fazer canoas. Fazia canoa sem derrubar uma árvore. Escolhia um jatobá velho, pedia permissão para tirar-lhe a casca, e com ela fazia canoas perfeitas, moldando as pontas da casca no fogo, usando a resina da própria árvore (JECUPÉ, 2007, p. 54).

As práticas de conservação estão entrelaçadas com a cultura dos diversos povos indígenas. No exemplo acima, vemos o respeito que existe pela natureza, sentimento que é adquirido desde cedo, “a floresta nos dá ar puro, tanto de dia quanto de noite. Desde pequeno aprendemos a amar a mãe natureza” (MIRIM, 2014, p.12). A conexão entre os indígenas e a floresta é intensa e profunda, como se fossem uma coisa só.

O jeito de viver daquela época ajudava o equilíbrio da vida. Os homens não interferiam no curso da natureza. Não desmatavam, não poluíam nem faziam guerras com outras gentes por qualquer motivo banal. Na natureza tudo é indissociável. Uma árvore é um ser humano. Suas folhas são cabelos. Os galhos são braços. Raízes, pés. Por sua vez, a terra é a carne do corpo. É pelos rios irrigada, como as veias que fazem nosso sangue correr. Quando morremos, nosso corpo é devolvido à Mãe Terra, retorna às origens (DIAKARA, 2011).

Com uma linguagem poética, as narrativas infantojuvenis indígenas transmitem o recado para todos, tanto aos indígenas, quanto aos não indígenas, sobre a importância do uso e manejo da biodiversidade de forma sustentável, para que o ambiente não seja impactado de forma desastrosa, trazendo estragos irreparáveis ao planeta.

- Explicações para fenômenos, explicações pelos mitos de origens, explicações de mundo (cosmos)

As narrativas indígenas constituem-se como reflexo da forte ligação de seus povos com suas memórias, tradições e com o ambiente que habitam. Nesse caso, Guesse (2011, p.9) infere que “a realidade indígena é uma realidade ampliada, que relaciona constantemente o real ao sobrenatural”. Constatamos essa afirmativa por meio desta unidade de contexto, pois há vários mitos e lendas nos textos indígenas.

Nessa concepção, Tolovi (2011) argumenta que o mito surge culturalmente, por intermédio de grupos sociais que buscam a solução para as ameaças relacionadas aos fenômenos da natureza. Com esse esclarecimento o autor (2011, p. 128) “define uma primeira e fundamental função do mito: explicar a origem das coisas”. Nesse mesmo entendimento, Eliade (1972, p. 9) traz concepções para mito:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser.

Assim como os mitos, as lendas amazônicas nas narrativas indígenas apresentam a cultura do fantástico, do sobrenatural e ao serem abastecidas pela imaginação dos moradores locais permitem modificações para que se tornem cada vez mais autênticas, não entrando nessa questão a indagação sobre o que é fato ou ficção, levando-se em conta que os mitos, as lendas e as memórias serão sempre verdade para quem neles acredita (COSTA, 2017).

Diante desses esclarecimentos, notamos que os mitos e as lendas são gêneros frequentes nas narrativas, como em *Nós: uma antologia de literatura indígena*, na narrativa Wuhu siburu, peneira de arumã, de Diakara (2019, p.81) “Um velho indígena juntou as crianças em frente à maloca para contar a história sagrada sobre a origem da terra”. Na narração, o indígena conta que “Umuri Ñeku (avô do universo) cansado da solidão, teve a ideia de transformar as vidas que flutuavam nas sete cuias de Umusi Dihtaru, o lago das nuvens, em seres iguais a ele e os chamaria de Umuri Mahsa”.

Em Yahi Puíro Ki'ti - *A origem da constelação da garça*, de Diakara (2011), a narrativa trata sobre os Dessana-Wahari Diputiro Porã e a explicação que este povo dá para a origem da Constelação da Garça. No livro *Contos da Floresta*, Yamã (2016) apresenta o mito, as makukáwas, bichos “visajentos” que não podem ser mortos aos montes, por uma só pessoa, se isso acontece o caçador é castigado, porque ninguém pode matar mais do que o necessário.

² Grafia correta - **visajento** (ser sobrenatural da mata ou da água).

Vemos que a proteção e o cuidado com o ambiente também estão presentes nessa unidade de Contexto, como explica Costa (2017, p.30):

[...] as identidades culturais das sociedades indígenas são tomadas por mitos que definem suas crenças, seus rituais, suas atividades cotidianas e suas posições diante da sociedade. [...] a vida desses personagens vai sendo instruída através desse elemento que traz reflexão sobre o tratamento com a natureza, e com tudo que é sagrado, propondo ao homem saber extrair da natureza somente o necessário para sua sobrevivência, mantendo o equilíbrio em sua vida.

Outrossim, os mitos e lendas têm o importante papel de sensibilizar a todos para que possam ter o cuidado em não desperdiçar, em utilizar o que o ambiente oferece com o devido respeito, para que não acabe, pois, o uso desenfreado, pode ter graves consequências.

As explicações dos significados das Unidades de Contexto mostraram a inter-relação dos povos indígenas com o ambiente, percebida pela ligação entre essas unidades. Podemos citar o cuidado que os indígenas apresentam com cada componente da floresta, o que responde à preocupação da ecocrítica em relação ao espaço que os textos literários dão a questões ambientais como contribuição para o combate à degradação da diversidade biológica. Ante essas constatações, seguimos para a última fase da análise de conteúdo.

5.1.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Os resultados obtidos nas fases anteriores precisam ser organizados para que transmitam clareza e adequação ao objetivo da pesquisa, de modo que os dados brutos possam ser resumidos ou categorizados de acordo com o método. Aqui não se configura num processo obrigatório, entretanto grande parte dos procedimentos de análise são sistematizados em categorias (BARDIN, 2016). Optamos então, pela categorização, a fim de que os resultados adquiridos fossem melhor explicitados.

A “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2018, p.63). Nessa perspectiva,

utilizamos o critério de categorização semântica, com base nos eixos temáticos, estabelecidos nas unidades de Contexto.

Na categoria “Identidade cultural”, reunimos os eixos temáticos 1 e 6 (Tradições, identidade, costumes, crenças, rituais e modos de vida; Explicações para fenômenos, explicações pelos mitos de origens, explicações de mundo (cosmos); na categoria “Sistemas de valores e percepção ambiental”, reunimos os eixos temáticos 2, 3, 4, 5 (Diversidade ecossistêmica, específica e genética; Unidades de paisagens: igarapé, rio, lago, praia, mata, cachoeira, nascente, represa; Agricultura familiar e agricultura familiar indígena; Manejo, uso, sustentabilidade, práticas de conservação) (Quadro 3).

Quadro 3: Categorização da Análise de Conteúdo com base nos eixos temáticos. 2023.

Nº	Unidades de Contexto	Categorias
1	Tradições, identidade, costumes, crenças, rituais e modos de vida.	Identidade cultural
6	Explicações para fenômenos, explicações pelos mitos de origens, explicações de mundo (cosmos).	
2	Diversidade ecossistêmica, específica e genética.	Sistemas de valores e percepção ambiental
3	Unidades de paisagens: igarapé, rio, lago, praia, mata, cachoeira, nascente, represa.	
4	Agricultura familiar e agricultura familiar indígena.	
5	Manejo, uso, sustentabilidade, práticas de conservação.	

A partir da definição das categorias de análise, a inferência e a interpretação foram realizadas. A descrição das características dos textos foi a primeira etapa, a atribuição de significação a essas características foi a segunda etapa. Nesta fase a inferência corresponde ao procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controlada da descrição à interpretação (FRANCO, 2018). A inferência é conceituada como uma dedução, na proposição de uma suposição que tenha interconexão com outras já comprovadas (BARDIN, 2016).

Nessa encaminhamento, a inferência e a interpretação realizadas para as categorias, transmitem deduções lógicas, em conformidade com a análise realizada, complementadas por bases teóricas com autores afiliados.

- Identidade cultural

As narrativas infantojuvenis indígenas valorizam a cultura dos povos originários do Brasil, evidenciando seus modos de vida, costumes, tradições, crenças, rituais, mitos, lendas e demais elementos que formam a identidade cultural das diversas nações indígenas. De acordo com Bisch (1998), a identidade cultural é interpretada como a reunião de características culturais, individuais ou coletivas, por meio das quais a pessoa se identifica, se constitui e se comunica pretendendo ser vista com respeito e dignidade. Semprini (1999) indica que a identidade cultural conforme as ciências sociais, é caracterizada pela pluralidade de significados e espontaneidade. Diante dessas concepções, a identidade cultural está ligada a valores e visões de mundo distintos, com os quais um povo se identifica, se reconhece, e se diferencia dos demais.

Desse modo, inferimos que as narrativas infantojuvenis indígenas reivindicam o respeito, o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos povos representados nesses textos. Tal reivindicação é justificada pelo silenciamento que essas identidades sofreram desde o período dos colonizadores. O indígena era como uma “figura selvagem que precisava ser catequizada para tornar-se quem sabe “humano” e não apenas o “diferente” e para isso necessitaria de uma identidade conforme o olhar colonizador” (BRAGA, 2017, p.4). O indígena foi considerado como um ser sem identidade e sem cultura relevante.

Com relação ao indígena, muitos estereótipos foram construídos pelo colonizador europeu ao longo dos séculos de dominação. As inúmeras comunidades indígenas, apesar de distintas, tiveram sua identidade étnica construída por discursos homogeneizantes que ficcionalizaram os nativos ora como bárbaros, selvagens, primitivos, carentes de lei, fé e rei, ora como bons selvagens, inocentes, desprovidos de ganância. Ademais, as culturas indígenas foram vistas como ágrafas, por não se expressarem utilizando alfabeto reconhecido ou escrita valorizada pelo colonizador. Pelo fato de não compartilharem um mesmo centro de percepção do mundo, os índios foram classificados como bárbaros, especialmente porque os colonizadores consideravam-se portadores de uma *civilização*, da qual os índios se encontravam despojados (THIÉL, 2013 p.1185).

Para pôr fim ao processo de apagamento que esses povos vêm sofrendo ao longo dos anos, a literatura indígena é representada pela produção autoral definida pela identidade indígena (DORRICO, 2021). Os autores indígenas escrevem seus textos, atendendo às suas visões culturais e seus referenciais (MUNDURUKU, 2017), para mostrarem toda a riqueza que seus povos possuem.

Ressalta-se que a oralidade continua funcionando como o cerne nas culturas indígenas, aliada aos textos escritos, exercem papel preponderante na luta pela manutenção, divulgação e preservação da identidade cultural desses povos (GUESSE, 2013). E as ilustrações que fazem parte das narrativas de autoria indígena não são “mero adorno, mas imagens carregadas de significados que dialogam com o texto verbal e trazem as marcas da identidade cultural de cada nação” (SICSÚ, 2022, p.120).

Num movimento de resistência e ativismo político, os escritos indígenas revelam que a identidade cultural tanto é particular, quanto é formada pelo contexto em que a pessoa convive. Ela está vinculada ao lugar, por isso, é desenvolvida dinamicamente, como algo que cada ser humano traz consigo, como também por práticas do cotidiano e da vivência coletiva na comunidade (SILVA, 2018).

Nesse seguimento, concluímos que os indígenas são detentores de saberes tradicionais diversos, relacionados às práticas e modos de vida, usos, crenças, rituais, costumes, e outros, que se integram em bens culturais, relacionados ao ambiente em que habitam. Nesse sentido, Baniwa (2006, p.100) comenta sobre a relação indígena com a variedade de ecossistemas e seus ambientes naturais:

O Brasil é considerado um país megadiverso, pois é constituído de uma grande variedade de ecossistemas e seus ambientes naturais, [...]. Nessas condições ecológicas excepcionais que os povos indígenas se formaram durante milhares de anos. Sua mentalidade ecológico-cultural foi se desenvolvendo no processo de sua atividade vital, na relação equilibrada entre cultura tradicional e ecossistemas naturais. Os conhecimentos empíricos espontâneos foram se constituindo em normas de comportamento para o usufruto racional da natureza, para a sua manutenção e reprodução.

Por meio de práticas coletivas equilibradas, esses povos desenvolveram formas sustentáveis de utilização dos bens que compõem o ambiente. Muitas dessas práticas passaram a ser apresentadas em livros, em narrativas de diversos gêneros literários, para que todos os brasileiros, principalmente crianças e jovens,

passem a ter conhecimento sobre a relação de respeito que esses povos têm com o ambiente.

É nesse contexto que ocorre a conexão entre a diversidade social e biológica, pois, os seres humanos fazem parte do ambiente. No caso dos grupos indígenas, essa interação acontece de forma bastante particular, esses povos dependem diretamente dos bens que a floresta oferece para sobreviverem, assim como, para manterem sua cultura e o seu desenvolvimento enquanto sociedade (RODRIGUES e SANTOS, 2014). De acordo com Munduruku (2017, p.53) o indígena não se percebe sem o ambiente:

O indígena se sente pertencente à natureza, como uma espécie entre as outras, ainda que a mais importante. Ao pensar assim, o indígena compreende que sua participação na grande teia da vida é, basicamente, fortalecê-la para que todos os seres vivos possam usufruir das dádivas que ela oferece. Dessa maneira, os indígenas sentem que estão contribuindo para manter o “céu suspenso” e que são partícipes na cocriação do cosmos, em parceria direta com todos os outros viventes.

Nesse entendimento, Ailton Krenak (2020) explica que “suspender o céu”, expressão supramencionada por Daniel Munduruku, é comum em muitas tradições. “Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas o existencial” (KRENAK, p. 32). É viver de forma plena o presente, utilizando e respeitando o que a terra oferece, sem divisões, sem precisar destruí-la. Com essa mesma linha de pensamento, o líder yanomami Davi Kopenawa (2015, p. 484) expõe:

Quando falam da floresta, os brancos muitas vezes usam uma outra palavra: meio ambiente. Essa palavra também não é uma das nossas e nós a desconhecíamos até pouco tempo atrás. Para nós o que os brancos chamam assim é o que resta da terra e da floresta feridas por suas máquinas. É o que resta de tudo o que eles destruíram até agora. Não gosto dessa palavra meio. A terra não deve ser recortada pelo meio. Somos habitantes da floresta, e se a dividirmos assim, sabemos que morreremos com ela. Prefiro que os brancos falem de natureza ou de ecologia inteira. Se defendermos a floresta por inteiro ela continuará viva.

Esta é uma visão de ligação, onde tudo está conectado, importando o todo e não partes isoladas. Essas considerações se relacionam ao que propõe Morin (2003) sobre a necessidade de substituir ideias que causam divisão e exclusão por pensamentos que mostrem as diferenças, mas que ao mesmo tempo traga união,

substituindo ideias que causem limitação e segregação por percepções do todo. Ideias que evidenciem a interconexão de tudo, como a do indígena e da floresta, não podendo haver separação ou divisão entre estes.

Nesse sentido Krenak (2020, p.16) alerta para o perigo da concepção, separada e isolada das coisas, e afirma que não “percebe onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza”. Esta concepção reflete uma interação motivada pelo sentimento de respeito e de pertencimento, porque com o ambiente é mantida uma relação de parentesco e de amizade:

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukak e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser” (KRENAK, 2020, p.17-18).

Destarte, Posey (1992, p.3-4) destaca que “populações nativas geralmente afirmam que para elas, a floresta não se restringe a um inventário de bens naturais, mas também representa forças espirituais e cósmicas que tornam a vida o que ela é”. É nessa visão de espiritualidade, de saber ancestral, de memória, de experiência prática e de convivência com a terra, que as narrativas indígenas se desenvolvem. São histórias que retratam os modos de vida, costumes, tradições, crenças e demais elementos culturais identitários dos diversos e diferentes povos indígenas.

- Sistemas de valores e percepção ambiental

Os conhecimentos dos povos indígenas têm como base uma relação profundamente ligada à terra. De acordo com Munduruku (2020, p.71), esse conhecimento tem sido transmitido ao longo das gerações, mas “[...] não se trata de um conhecer teórico, escrito no papel, e sim de um saber apreendido na prática do dia a dia [...]”. O autor (2020, p.71) afirma que “este conhecimento está inscrito no próprio corpo, na busca da satisfação de necessidades por meio da caça, da pesca,

da colheita. [...] A cura das feridas, dores e humores são buscadas nas plantas e ervas que a própria natureza oferece”.

Esses conhecimentos estão baseados num sistema de valores e na percepção ambiental destes povos. Guará (2012) assinala que o saber indígena vem de dentro, vem do coração, vem da alma. Nessa perspectiva, Trombulak *et al.* (2004, p.3) registram,

Sistemas de valores humanos determinam como vemos a natureza, inclusive como julgamos o valor de aspectos individuais da natureza, os efeitos humanos no ambiente e as mudanças na diversidade biológica e na integridade e saúde ecológicas. Há uma variedade de sistemas de valores humanos que vai desde a visão de que tudo na natureza tem seu direito próprio e absoluto de existir até à visão de que a natureza existe somente para o uso pelos seres humanos, havendo muitas nuances entre estas duas visões.

Por isso, o modo como os indígenas percebem e lidam com o ambiente corresponde a um conjunto de valores que contribui com o uso da terra de forma coerente, garantindo a conservação e a sustentabilidade. Trombulak *et al.* (2004, p.10) ainda explicam que a conservação do ambiente é importante pelos seus valores intrínsecos, instrumentais e psicológicos:

Os sistemas de valores determinam como vemos a natureza e estes sistemas podem variar tanto dentro das culturas como entre as mesmas. Valores intrínsecos são aqueles valores da natureza em si, independente da utilidade para os seres humanos. Valores instrumentais baseiam-se na utilidade da natureza para o ser humano. Valores psicológicos são aqueles que contribuem para o bem-estar psicológico do ser humano.

Percebemos exemplos desses valores transmitidos nas narrativas, como em Fabulosas Fábulas de Iauareté, quando o personagem Juruá, um exímio caçador, é advertido sobre a falta de cuidado com a floresta,

Tudo o que você faz, por ser poderoso, serve de exemplo a muita gente. Caçando sem necessidade, tocando fogo na mata, derrubando árvores em demasia...com todas essas ações, você estava matando a mãe de todos nós. Matando o alimento e o remédio de todas as aldeias que existem, que frutificam das florestas. Você foi avisado várias vezes. A natureza tem limite, as nossas ações têm um limite (JECUPÉ, 2007, p.46),

Essa advertência enfatiza valores instrumentais que externam a importância dos bens que a floresta dá; logo, precisam ser conservados. Em Guará (2012, p.11) observamos valores psicológicos, “na época dos plantios, o pajé ia até a mata

e pedia permissão para plantar, tratando com respeito sua parenta floresta. Ouvindo os espíritos que a protegem, podiam fazer seus plantios”. Esse valor está relacionado ao bem-estar emocional, espiritual, estético do ser humano (TROMBULAK *et al.*, 2004).

Nesse contexto, Posey (1992) enfatiza que o respeito aos espíritos funciona como proteção para determinadas áreas, o acesso a esses locais não é permitido a todos, somente aos pajés e grupos especiais de caça. Esses espaços acabam se transformando em reservas protegidas com rica diversidade biológica, atraindo várias espécies de animais. Essa é uma realidade resultante de valores que contribuem diretamente com a conservação e a sustentabilidade da diversidade biológica, o que ocasiona a adaptabilidade das espécies. De acordo com esse processo, Martins *et al.* (2013, p. 39-40) sustentam que:

Um sistema será sustentável se apresentar resiliência, ou seja, capacidade de ajuste a perturbações sofridas sejam estas perturbações de ordem biológica, social ou econômica. A adaptabilidade por sua vez dependerá da diversidade mantida no sistema, diversidade esta não limitada à esfera biológica, mas também afeta a sociocultural. A maior diversidade, facilitando a maior complexidade, permite a formação de inúmeras interações, aumentando a capacidade de regeneração ou sua resiliência.

Nas narrativas indígenas são apresentadas as formas que os indígenas lidam com a biodiversidade, como convivem e fazem uso de seus habitats. Também são percebidos os aspectos da agricultura familiar e as práticas de uso e manejo, na ocorrência da resiliência de espécies que passam por algum tipo de perturbação, porque fazem parte de um sistema sustentável. Esse conjunto de práticas e sistemas de valores pode ser conhecido por intermédio dessas narrativas. Elas apresentam linguagem clara e objetiva, cheias de ilustrações que oferecem maior significado às formas que esses povos se relacionam com o ambiente e garantem a sustentabilidade.

Apreendemos que o conhecimento tradicional dos povos indígenas pode ser considerado como parte fundamental para a manutenção da diversidade de animais, plantas e microrganismos. Conhecimento que vai na mesma direção da afirmação de Rodrigues (2013, p.89) “a cultura dos povos tradicionais é muito importante para o processo da conservação do mundo natural”. Neste caso, o saber indígena, é

fonte valiosa sobre informações acerca do ambiente, alguns progressos já ocorreram para convencer o mundo de que esses povos têm muito a ensinar sobre a biodiversidade do planeta (POSEY, 1992).

Assim, essa análise de conteúdo vem mostrar a possibilidade de utilização das narrativas infantojuvenis indígenas, como instrumentos de leitura em sala de aula, para tratar das Ciências Ambientais. Tornando possível que seja entendida de forma interdisciplinar, correspondendo ao interesse da ecocrítica, na busca por alternativas que contribuam para a conservação do ambiente, destacando o importante papel que estes povos desempenham para a conservação da biodiversidade, por intermédio de suas culturas.

6 A LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA E AS CIÊNCIAS AMBIENTAIS: INTERLIGANDO SABERES

Diante da potencialidade da literatura infantojuvenil indígena para utilização na abordagem ambiental, foram realizadas atividades de integração e contextualização dos saberes ambientais. Dessa forma, optamos pela oficina de leitura com a turma de 5º ano do Ensino Fundamental, sob orientação de documentos oficiais, que tratam da importância do ensino da Língua Portuguesa. A base foi o texto, para o desenvolvimento de variadas habilidades, tal como para a concepção da mediação e organização do uso da língua em situações comunicativas, realizadas por meio dos gêneros textuais (RCA, 2019). Essa prática também pode ocorrer em todas as disciplinas, já que os textos fazem parte da comunicação humana, seja na forma verbal ou não verbal.

Com essa orientação, seguimos ainda as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular sobre a importância de práticas pedagógicas como ler, escutar, produzir textos orais e escritos. O objetivo é estimular diferentes linguagens, com circulação em distintos espaços e mídias sociais, para que o educando saiba se expressar e compartilhar informações, experiências, opiniões e emoções, que continue estudando e aprendendo (BRASIL, 2018).

A oficina de leitura objetivou à promoção e à percepção da pluralidade cultural brasileira para a construção do conhecimento e fortalecimento do ensino na perspectiva intercultural, partindo das contribuições das tradições indígenas do Brasil (MORAIS, 2021), como colaboração para a manutenção da diversidade biológica.

Antes de iniciarmos a oficina, tivemos um primeiro contato com a turma, após a assinatura de todos os termos de consentimento. Nesse encontro ocorreu um diálogo com as crianças, juntamente com a educadora da turma que ministra aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram feitas as apresentações pessoais, explicações das atividades que seriam desenvolvidas e a contextualização da temática que seria abordada. Foi realizada uma sondagem para conhecimento prévio sobre a importância da floresta e dos rios, por exemplo. Ao que alguns educandos comentaram que a floresta ajudava com que não ficasse muito quente, por causa das árvores e os rios disseram que são importantes pela água que

fornece. O que nos fez inferir que alguns educandos trazem a percepção da importância do ambiente.

Aproveitando as respostas dadas, foi falado sobre a existência de povos que cuidam bem da floresta, dos animais, dos rios, por exemplo, e que esses povos têm uma denominação geral de indígenas. Ao serem questionados, “se sabiam que alguns desses indígenas escrevem histórias que falam dos costumes deles e da importância de cuidar bem dos animais, das plantas, dos rios e outros componentes do ambiente?”. Os educandos responderam que não. Nesse momento foram apresentados alguns livros de autoria indígena para as crianças.

6.1 Diálogo de saberes: oficina de leitura

Para a realização da oficina de leitura decidimos pela utilização de um livro em que estivessem incluídas as cinco Unidades de Contexto, em uma única narrativa, para favorecer todas as fases da oficina. Diante disso, escolhemos *Olho d'água: o caminho dos sonhos*, de Roni Wasiry Guará. Esse livro é escrito em língua portuguesa, com algumas palavras em Maraguá, idioma misto de Nheengatu e Aruak (SANTOS, 2022). Os procedimentos da oficina foram divididos em três momentos: (i) leitura em voz alta e interpretação, (ii) desenho (iii) e produção textual. As etapas foram realizadas em três dias alternados, durante os períodos de aula de língua portuguesa, sendo mediadas pela pesquisadora do estudo.

✓ Etapa 1: Leitura em voz alta e interpretação

A leitura é imprescindível no processo de aprendizagem, contribui na aquisição de conhecimento, ajuda no aprimoramento da escrita; proporciona muitos outros benefícios, uma vez que, o ato de ler não é um fim em si mesmo, mas é a fonte para usufruir o que a escrita propicia (KLEIMAN, 2007). Nesse direcionamento, o PCN (1998) de Língua Portuguesa, aponta a necessidade de uma prática pedagógica que permita ao educando a promoção de sua competência discursiva. Prática essa, fomentada pela sucessiva escuta de textos orais, leitura de textos escritos e a produção de textos orais e escritos.

Essa oficina de leitura representou “a abertura de diálogo entre a sociedade indígena e não indígena, [...] uma porta para se redescobrir a história dos povos indígenas” (SICSÚ 2021, p. 44), por meio de um diálogo intercultural na sala de aula. Na primeira parte da oficina foi realizada a leitura em voz alta para possibilitar a interpretação da narrativa escolhida. Orlandi (2007, p.9) afirma que “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. A leitura e a interpretação são processos essenciais para a produção de sentido.

À vista disso, a narrativa foi lida com a utilização do livro físico (Figura 14A) e do livro projetado em equipamento de mídia Datashow (Figura 14B), para que todos pudessem acompanhar a leitura e as ilustrações. As crianças ficaram dispostas em círculo na sala de aula, acompanhando atentas à leitura.

Figura 14: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte I - leitura em voz alta. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas, 2023.



Legenda: **A.** a apresentação do texto pela leitura da professora responsável pela pesquisa; **B.** turma de educandos participando da etapa inicial de leitura oral. **Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Lembrando que “Olho d’água: o caminho dos sonhos” é uma narrativa do gênero conto, sobre o povo Maraguá. Por intermédio do velho indígena Waykãna, os bons tempos de fartura na agricultura e na pesca são lembrados. O indígena recorda que na época da seca dos rios, os meninos iam ao olho d’água para encher o pote das cunhãs e todos viviam felizes com suas tradições. Mas vieram os Arigáwa, cortando as árvores, abrindo campos e represando as águas. Apesar de toda a destruição, Waykãna sonha com o despertar de uma nova consciência. O olho d’água fortalece esse sonho, pois continua dando a única coisa que tem, e a

divide com todos os que têm sede. Essa é uma narrativa sobre sonho e esperança de dias melhores.

Ao iniciar a leitura, as crianças queriam saber o que era um olho d'água, ficou combinado que ao final da leitura, elas entenderiam o significado. Quando não compreendiam alguma palavra perguntavam o significado, principalmente palavras indígenas, como por exemplo, curumins e cunhatãs. Sicsú (2022) argumenta que a identidade cultural do homem amazônico é influenciada de muitas maneiras pela cultura indígena, essa influência é praticamente difícil de não ocorrer, já que o estado do Amazonas possui cerca de 63 etnias.

Diante de tal situação, é pertinente explicar que o município de Lábrea sofreu influência de outras regiões do Brasil, principalmente da nordestina na sua composição, como registra Heck *et al.* (2012), Lábrea surgiu no final do século XIX, como resultado do processo de expansão da economia da borracha. A busca por essa riqueza fez com que rapidamente aumentasse o número de indivíduos que buscavam a extração da seiva da seringueira denominada látex, de aventureiros em busca de riqueza fácil, a nordestinos famintos e despossuídos. Dessa forma, a cultura da cidade foi mais influenciada pelos costumes das pessoas oriundas do Nordeste, invisibilizando as contribuições das culturas indígenas presentes no município.

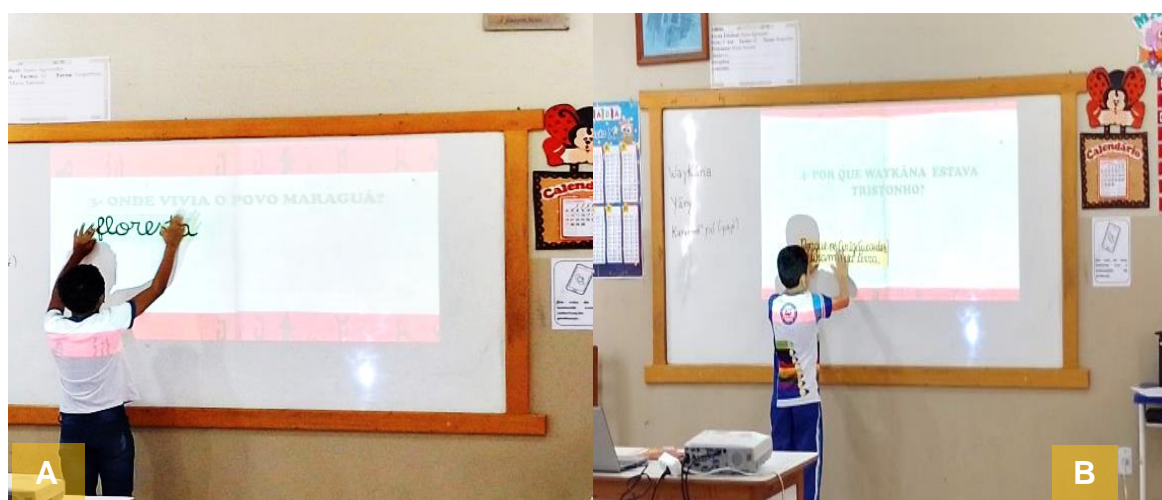
Assim sendo, reforçamos a necessidade de leitura da literatura infantojuvenil indígena nas escolas para o diálogo intercultural. Como explica Sicsú (2022, p. 31), há a necessidade do fortalecimento do “repensar e ressignificar a história do país e o papel dos povos originários na construção de nossa identidade como brasileiros”. Romero (1980) complementa “todo brasileiro é um mestiço, quando não no sangue, nas ideias”. É importante que desde a infância ocorra a compreensão das raízes indígenas na construção da identidade nacional presente nos costumes, nas crenças, na dança, nas festas populares, na culinária, na língua portuguesa etc.

No decorrer da leitura, as crianças continuaram atentas e participativas, mostrando-se interessadas e curiosas em saber como terminaria o conto. Depois do encerramento da leitura, foi perguntado a elas se já sabiam o “que era um olho d'água?”, e muitas disseram que era “onde nascia a água”. E assim foi sanada a dúvida que tiveram no início da leitura, cada educando teve a possibilidade de

compreender o significado sobre o olho d'água e o que ele representava para o povo Maraguá.

Em seguida, iniciamos o momento da interpretação; com perguntas sobre os elementos que se relacionavam à narrativa. Para essa atividade foram elaboradas dez perguntas, as respostas foram colocadas em tarjetas e distribuídas entre os educandos. Após cada resposta dada, sempre haviam alguns comentários para reforçar as informações. A educadora da turma auxiliava a atividade contribuindo com algumas considerações sobre o tema abordado. A resposta, ora era apenas uma palavra (Figura 15A), ora era uma frase (Figura 15B), ao ser feita a pergunta, a criança que estava com a resposta, se levantava e ia até ao quadro branco fixá-la.

Figura 15: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte I - Interpretação. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas, 2023.



Legenda: A e B, participação dos educandos com respostas a partir das tarjetas. **Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

A participação das crianças na interpretação foi bastante expressiva, sem precisar que alguém apontasse, ou dissesse as respostas. Cada uma prontamente se levantava com sua tarjeta e se dirigia ao quadro branco, isso mostrou que realmente prestaram atenção e entenderam à história.

✓ Etapa 2: Produção de desenho

A produção de desenho correspondeu a elementos do tema gerador, complementando as informações, se relacionando com a realidade vivenciada pelos

educandos. Para Sicsú (2022, p.120), “o lugar do saber ancestral também se faz registrado na literatura indígena escrita, por meio das ilustrações”. O resultado da produção dos educandos (Figura 16) reflete esse saber, mostrando detalhes específicos da compreensão que tiveram da narrativa, oferecendo ao texto escrito e às ilustrações a atenção merecida.

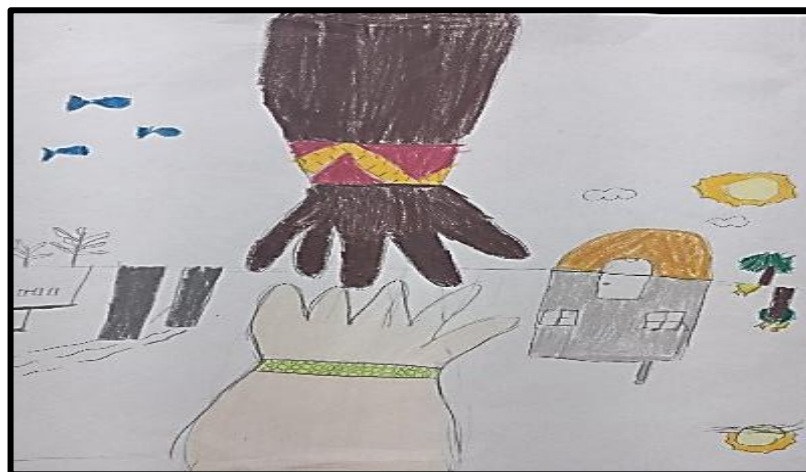
Figura 16: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II – Produção de desenho. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas, 2023.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Foram produzidos desenhos representativos de ilustrações da própria narrativa, imagens que chamaram a atenção das crianças, relacionadas ao texto, como na (Figura 17).

Figura 17: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de desenho. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas 2023.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

A ilustração anterior representa a necessidade de esperança, de união entre os povos, independente da etnia ou da cor, é preciso dar às mãos em busca da paz e da harmonia. Como propôs Guará (2012, p. 24-25), “acreditem na força que nos mantêm unidos, essa força que está presente em todas as coisas, em todos os lugares, que palpita por todo o universo, que atua instantaneamente através do espaço ilimitado”.

As crianças também fizeram desenhos a partir da compreensão que tiveram da narrativa, mostrando com profundidade e originalidade, a dimensão dos aspectos que chamaram a atenção delas (Figura 18). A figura 18 está claramente associada ao trecho, “pela manhã, as gigantes árvores centenárias estão de pé. À tarde, milhares delas estão no chão, sem vida, suas folhas são bilhetes jogados ao vento” (GUARÁ 2012, p.10). O desenho tem traços fortes, traduzindo as impressões que a história provocou.

Figura 18: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de desenho. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

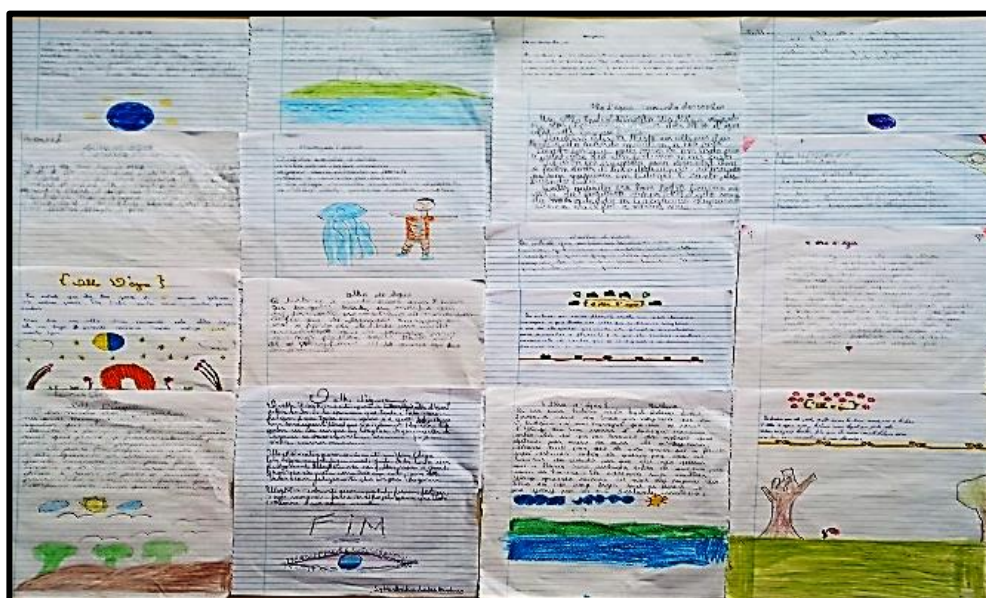
As crianças desenharam e pintaram com dedicação e entusiasmo, mostrando habilidade artística, tanto do ponto de vista dos elementos presentes nos textos e nas próprias ilustrações, como também daqueles interpretados e vivenciados. A exemplo disso, temos a questão do desmatamento, citado também na produção de texto, última parte da oficina, descrita a seguir.

✓ Etapa 3: Produção textual

Para consolidar e esclarecer o pensamento diante dos conteúdos abordados, os educandos fizeram um texto individual. Consideramos que estes já passaram por um processo de alfabetização e estão aprimorando o domínio da língua falada e escrita. Conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (2018) é nesta fase que se ampliam a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social. Os estímulos possibilitam aos educandos lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Portanto, os educandos estão em processo de desenvolvimento, vivenciando novas experiências, dentre elas, a oficina de leitura, que se diferenciou do cotidiano da turma. As atividades desenvolvidas trouxeram a temática que teve por objetivo a integração das Ciências Ambientais com as narrativas infantojuvenis indígenas, promovendo um diálogo intercultural. Os textos produzidos (Figura 19) corresponderam às habilidades e competências leitoras de cada educando. A maioria desses textos está também acompanhada de desenhos, mostrando a importância e a influência que as ilustrações proporcionam, enriquecendo mais ainda as produções textuais.

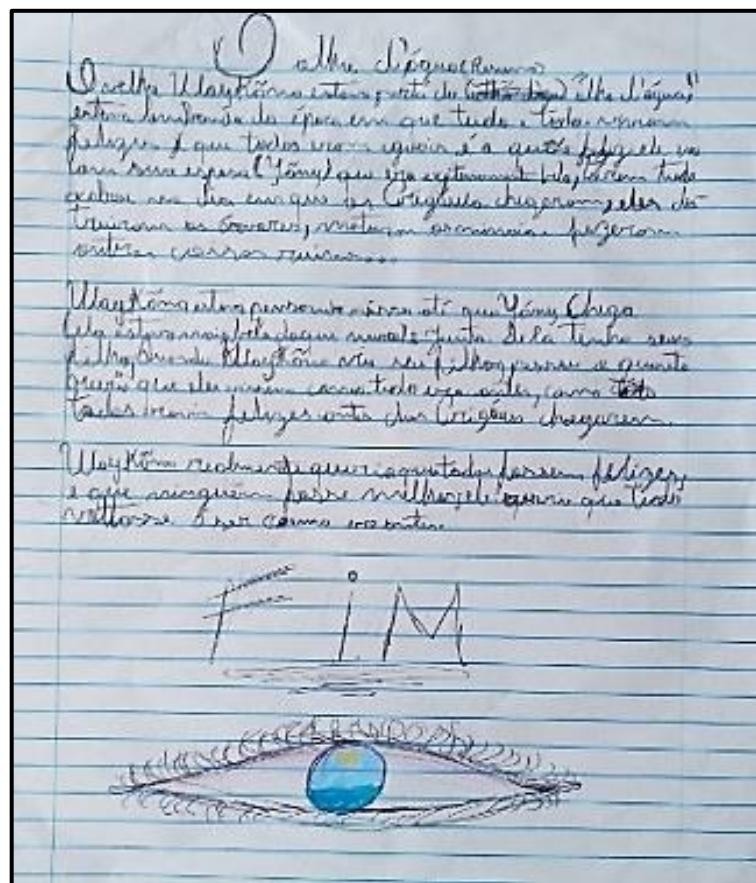
Figura 19: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção textual. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No texto a seguir (Figura 20), produzido no gênero resumo, é falado sobre o que aconteceu com a terra dos Maraguá, quando os Arigawás chegaram, destruíram as árvores e mataram os animais. Fala do desejo de Waykāna que tudo voltasse a ser como era antes, onde todos eram felizes; a autora desse texto fez ao final um desenho de um olho, como se a íris representasse o planeta.

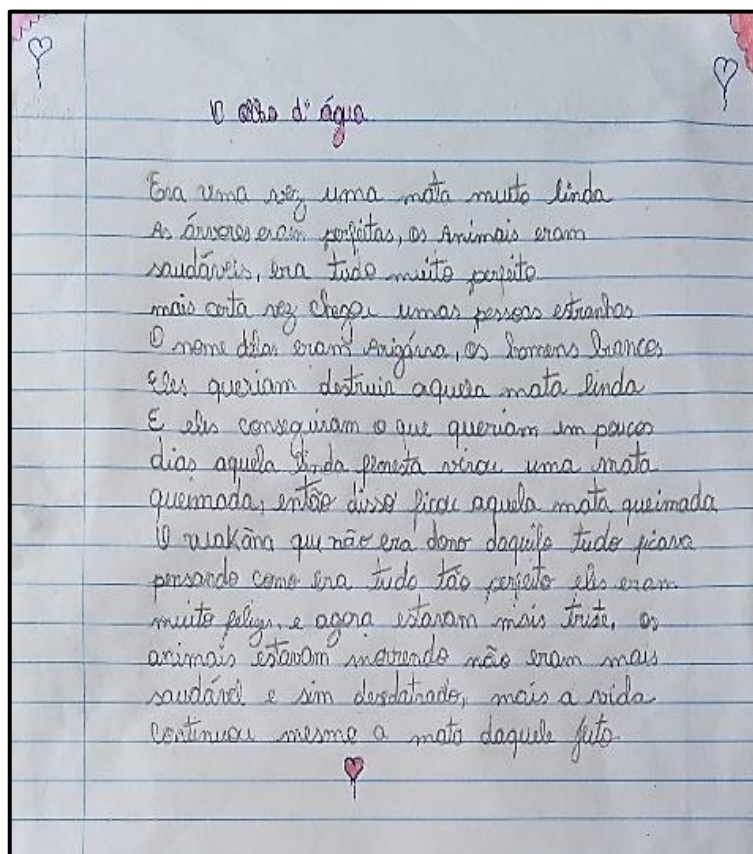
Figura 20: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de texto. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Já o texto da Figura 21 é do gênero conto, começando com “Era uma vez”, onde é falado que aquela linda floresta virou uma mata queimada. O que se relaciona com o seguinte trecho da narrativa “no lugar da floresta, novas plantações. O clima também mudou, o ar ficou poluído, e por todos os lados o que se vê é fumaça” (GUARÁ 2012, p.10).

Figura 21: Representação fotográfica da oficina de leitura, parte II - Produção de texto. Escola Estadual Santo Agostinho, Lábrea, Amazonas. 2023.



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

De uma forma geral, a destruição da floresta foi muito abordada nos textos produzidos. A maioria das crianças recontou a história, às vezes no gênero poesia, com o predomínio do gênero resumo. Os educandos focaram nos costumes do povo Maraguá, no desmatamento da floresta, mas também, na esperança que o velho indígena Waykãna tinha de que tudo voltasse a ser como era antes.

A oficina de leitura foi muito produtiva, os educandos se mostraram bastante entusiasmados, participaram com dedicação de todas as etapas, desde o momento de leitura em voz alta, até a produção de texto. A educadora da turma também participou da oficina demonstrando interesse em conhecer a literatura infantojuvenil indígena, contribuindo e auxiliando nas atividades propostas. Houve o entendimento de que os povos indígenas possuem seus costumes, modos de vida, crenças e rituais distintos. Cada povo utiliza os componentes do ambiente de forma cuidadosa para que a floresta não seja destruída.

6.2 Um Manual Didático para orientação de leitura literária das narrativas indígenas

Os resultados positivos da oficina de leitura contribuíram para a elaboração do manual didático para orientação de leitura literária de narrativas infantojuvenis indígenas, com o objetivo de abordar interdisciplinarmente as Ciências Ambientais. Esse manual foi estruturado mediante a análise de conteúdo realizada, sendo dividido em três etapas; na primeira, apresentamos os nove livros que foram analisados, em seguida há uma breve explicação sobre os gêneros textuais literários presentes nesses livros, acompanhados pela sinopse de cada um deles.

Na segunda etapa, apresentamos o quadro ambiental interdisciplinar, com os eixos temáticos (Quadro 4), resultante das unidades de Registro e de Contexto. Esses eixos temáticos aparecem separadamente no manual com algumas explicações conceituais e indicação em quais livros podem ser acessadas as temáticas pretendidas. Dessa forma, o educador terá a possibilidade de fazer a escolha da narrativa, para a leitura com sua turma, contextualizando os conteúdos das disciplinas com alguma narrativa pertinente.

Quadro 4: Quadro Ambiental Interdisciplinar com os seis eixos temáticos estabelecidos pela pesquisa. 2023.

Nº	Eixos temáticos
1	Cultura: tradições, identidade, costumes, modos de vida, crenças, rituais.
2	Biodiversidade: Diversidade ecossistêmica, específica e genética
3	Unidades de paisagens: igarapé, rio, lago, praia, mata, cachoeira, nascente, represa.
4	Agricultura: agricultura familiar e agricultura familiar indígena.
5	Conservação: manejo, uso, sustentabilidade, práticas de conservação.
6	Mitos e lendas: explicações para fenômenos, origens, de mundo, cosmos.

Fonte: A autora, 2022.

A última parte do manual contém propostas de atividades que complementem a leitura, como interpretação, produção de desenhos e de textos. Dessa forma, o manual didático oferta opções de leitura de narrativas indígenas para a abordagem interdisciplinar sobre a temática ambiental utilizando o ensino contextualizado. Por esse motivo, o educador tem autonomia para a escolha temática que atenda à necessidade de sua disciplina e de sua turma. A proposta do produto educacional desenvolvido tem a intenção de contribuir para o estímulo da leitura em sala de aula, incentivando o contato com o saber indígena e os cuidados com o ambiente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantojuvenil indígena é rica em conhecimentos e saberes tradicionais. Os costumes, as crenças, os rituais, os modos de vida e tradições transmitidos nessas narrativas evidenciam a ligação desses povos com a terra, a importância e o valor que a floresta tem para eles. Por meio do ensino contextualizado, a prática de leitura literária na escola ganha maior importância e sentido, os educandos conseguem ampliar seus conhecimentos e a capacidade de reconhecer as particularidades das construções linguísticas textuais.

Nesse contexto, as narrativas infantojuvenis indígenas contribuem para a formação de leitores competentes, sintonizados com a realidade. A presença dessas narrativas em sala de aula contribui na promoção do hábito da leitura, na descoberta de mundos diferentes, no fortalecimento da relação educando/educador e colaboram para a reflexão crítica sobre questões políticas, sociais, culturais e ambientais.

Os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa, principalmente a análise de conteúdo, possibilitaram a compreensão das particularidades da interação dos indígenas com o ambiente. Mesmo não sendo uma temática em destaque, com a qual os autores tenham uma preocupação central, a potencialidade dessas narrativas sobre a temática ambiental é fundamental, demonstrada pelos modos de vida desses povos, fortemente conectados à terra.

Essa potencialidade foi reforçada pelos resultados da oficina de leitura, por meio das atividades de integração dos saberes ambientais com as narrativas indígenas, educandos e educadora reconheceram a riqueza cultural existente nessas narrativas e os cuidados que os indígenas têm com o ambiente. A oficina possibilitou a produção de desenhos e textos que retrataram a relação entre a cultura indígena e o ambiente.

A elaboração de manual didático para orientação de leitura de narrativas infantojuvenis indígenas com o objetivo de abordar interdisciplinarmente as Ciências Ambientais contempla a importância de desenvolvimento de materiais pedagógicos que incentivem a prática de leitura literária em sala de aula, para o respeito e valorização das diferentes culturas indígenas e conhecimento das formas de

interação desses povos com o ambiente, garantindo a sustentabilidade por intermédio de práticas de conservação da diversidade biológica.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense, Ensino Fundamental Anos Iniciais**. 2019. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-ENSINO-FUNDAMENTAL-I.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997 - (Coleção Ensino Superior). Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6479/bakhtin-mikhail-estetica-da-criacao-verbal-sao-paulo-martins-fontes-2003.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2022.

BALÉE, William. Sobre a Indigeneidade das Paisagens. **Revista de Arqueologia**, 21, n.2: 09-23, 2008. p.9-23. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/248>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BANIWA, G. S. L. **O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber sobre Os Povos Indígenas no Brasil Hoje**. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 85-98171-57-3. Disponível em <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>>. Acesso em 27 nov. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BISCH, P. Meyer. **Os direitos culturais Declaração de Friburgo**. Projeto de declaração. (éd.), 1998, Paris/Fribourg, Unesco/Edições universitárias.12 páginas. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BOLDRINI, D. *et al.* A importância do ensino contextualizado no processo de aprendizagem. **Mundo Acadêmico** / Faculdade Norte Capixaba de São Mateus – v.10, n.15, 2016, MULTIVIX. p.8-13 Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-mundo-academico-v10-n15-completa.pdf> >. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRAGA. M. J. C. O silenciamento do índio nas narrativas sobre a Amazônia. **Revista Tropos**, ISSN: 2358-212X, volume 6, número 1, edição de julho de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRANDÃO, H.H.N. **Gêneros do discurso: unidade e diversidade**. São Paulo: Cortez Ed. 2000. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br> >. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais

nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1997. 144p.

CANDAU, V.M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.- mar. 2012. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 dez. 2022.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades Ouro Azul, 2004. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido %20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20%C3%A0%20Literatura.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2021.

COSTA, M.R.S.C.L.P. **O texto não literário na aula de língua materna: perspectivas de abordagem didática do anúncio publicitário impresso**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino da Língua) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Porto. 2004. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19325>>. Acesso em: 19 out. 2022.

COSTA, R. V. **A literatura infantojuvenil indígena amazonense: história, mito e memória**. (Monografia) - Universidade do Estado do Amazonas-UEA.2017. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. Pesquisa social: teoria, método, criatividade. DESLANDES, S. F., CRUZ NETO O., MINAYO, M. C. de S., GOMES, R. 21ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2002. p.51-66. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

DAFLON, C. **Natureza. (Novas) Palavras da Crítica** [livro eletrônico] / Orgs JOBIM, J. L., ARAÚJO, N., SASSE, P. P. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2021. p.554-596.

DAMÁZIO, E. S. P. **Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito**. Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí. Ano 6. n. 12. jul./dez. 2008. p. 63-86. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br>>. Acesso em: 09 dez. 2022.

DIAS, L. R. **Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf>. Acesso 12 out. 2022.

DIEGUES A. C. *et al.* **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília/São Paulo: MMA/USP, 2000. Disponível em: <<http://www.livroaberto.ibict.br>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

DIEGUES A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 6.^a ed. Revista e Ampliada. São Paulo. Hucitec Nupaub-USP/CEC, 2008. Disponível em: <<https://nupaub.fflch.usp.br>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

DORRICO, J. **A literatura indígena: a produção autoral contemporânea e seus ensinamentos**. Literatura Brasileira no XXI. 2021. Disponível em: <<https://www.lbxxi.org.br/arquivos/publicacoes-1048-julie-dorrigo.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

_____. A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na universidade do século XXI. DANNER, L. F. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 75-98, 2018. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/12145>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. [recurso eletrônico] / DORRICO, J.; Danner, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (Orgs.). Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

_____. **Literatura infantojuvenil. Ouvir a diferença**. 2020 Disponível em: <<https://www.quatrocincoum.com.br/br/artigos/literaturainfantojuvenil/ouviadiferenca>>. Acesso em: 20 set. 2022.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com>>. Acesso em: 23 nov. 2022.

FNLIJ. **23º Fundação do Livro Infantil e juvenil**. 23º Seminário Bartolomeu Campos de Queirós e 18º Encontro de Escritores Indígenas “2030 - Infância, Literatura, Sustentabilidade”. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/seminariofnlijeuka2021/>>. Acesso em: 25 set. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989. (**Coleção polêmicas do nosso tempo**; 4). Disponível em: < https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Paz e terra. 1967. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso Digital. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com>. Acesso em 09 de dezembro de 2022.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: < http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. 1999. Disponível em: <https://silo.tips/download/interdisciplinaridade-atitude-e-metodo>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p. Disponível em: < https://monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GESTAR II. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 3 - TP3: gêneros e tipos textuais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 196 p.

GIACOMO, D. F. **Pequena biblioteca de literatura indígena brasileira**. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/arte-fora-dos-centros/2020/12/15/pequena-biblioteca-da-literatura-indigena-brasileira.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOTFELTY, C. **The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology**. GLOTFELTY, C.; FROMM, H. (eds.), Disponível em: <<https://jirayuri.files.wordpress.com>> Acesso em: 12 dez. 2022.

GRAÚNA, G. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**. v. 15. n. 25. 266-276, jan.-jun. 2012 ISSN Impresso:1415-9902. ISSN Eletrônico: 2176-1043. p.266-276. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/view/3357/307>>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GUESSE, E. B. **Prática escritural indígena: língua e literatura fortalecendo a identidade e a cultura**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br>> Acesso em: 25 nov. 2022.

GUESSE, E. B. **Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em:< <http://www.ileel.ufu.br>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

HAKIY, T. **Hariporia, a origem do açaí**. Nós: uma antologia de literatura indígena. NEGRO, M. (Org). - 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

HECK, C. R. L. *et al.* **O processo de ocupação do espaço urbano, no contexto das políticas públicas, da cidade de Lábrea no estado do Amazonas: o caso da comunidade Beira Rio**. 2012. IX Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração – adm.convibra.com.br. Disponível em<<https://convibra.org>>. Acesso em: 03 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Lábrea (AM) - **Cidades e Estados**. Lábrea (AM), 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/labrea.html>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ISA. Instituto Socioambiental. Povos indígenas no Brasil. Quantos são? 2023. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F> Acesso em: 02 abr. 2023.

JACOB, L P. Rastros do futuro: os muitos tempos na literatura indígena brasileira. **Scripta Uniandrade**, v. 19, n. 1. p. 1-12. Curitiba, 2021. Disponível em <https://revista.uniandrade.br>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

KLEIMAN, B. A. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. 2007. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, 7(6) p.99-112. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v7i6.2778>> Acesso em: 01 dez. 2022.

KOPENAWA, D. ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. - 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Disponível em:<<https://edisciplinas.usp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2022.

KRENAK, A. **Ideais para adiar o fim do mundo**. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LABRÉA. **Escolas públicas e particulares em Lábrea.** Disponível em: <https://www.estadosecidades.com.br/am/labrea-am_escolas.html>. Acesso em: 11 dez. 2022.

LAJOLO, M. **Literatura infantil e juvenil. (Novas) Palavras da Crítica** [livro eletrônico] / JOBIM, J. L.; ARAÚJO, N.; SASSE, P. P. (orgs). Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2021. p. 422-451.

LEFF, E. **Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. Olhar de Professor**, vol. 14, núm. 2, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Paraná. 2011, p. 309-335.

_____. **Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes.** Educação & Realidade, vol. 34, núm. 3, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre. 2009, p. 17-24

LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008. **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 05 nov. 2021.

LIMA, A. M. A. **O livro indígena e suas múltiplas grafias.** Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários). Faculdade de Letras da UFMG. 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

MARTINS, A. L. U. *et al.* **Agricultura familiar tradicional no Alto Solimões: uma contribuição à discussão sobre indicadores de sustentabilidade.** Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia. Manaus, AM: Wega, 2013. p. 33-50.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano.** Campinas: Editorial Psy II, 1995. Tradução de Jonas Pereira dos Santos.

MENDES, M. C. No princípio era a Natureza: percursos da Ecocrítica. **Anthropocênica. Revista de Estudos do Antropoceno e Ecocrítica**, 1. (2020). p.91-104. Disponível em: <<https://doi.org/10.21814/anthropocenica.310>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social.** Pesquisa social: teoria, método, criatividade. Suely Ferreira Deslandes. Otavio Cruz Neto, Maria Cecília de Souza Minayo, Romeu Gomes. 21ª Edição. Editora Vozes.

Petrópolis. 2002. p.9-30. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 25: nov. 2021.

MIRANDA T. X. C. **Olívio Jekupé e a autoria indígena: o resgate do Saci**. 98p. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior Juiz de Fora. 2019. Disponível em: <<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/Dissert/article/view/2802>>. Acesso em 30 jun. 2022.

MORAIS, W. M. S. M. **Literatura infantojuvenil indígena: reflexões acerca dos desafios e possibilidades de ascensão do letramento literário sob a óptica do diálogo intercultural**. Semi Edu. 2021. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOZENA, E. R. **Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI)**. 2017, p. 95 -107. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br> >. Acesso em: 22 nov. 2021.

MUNDURUKU, D. **Mundurucando 1: sobre saberes e utopias**. 2. Ed. Lorena, SP: UK'A, 2020.

_____. **Mundurucando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. 1 ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUÑOZ, M. G. **Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária**. LEFF, Henrique. A complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez, 2003. p.282-323.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**. 2014, p.1-19. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br>>. Acesso em: 09 dez. 2022.

NICOLA, J. e TERRA E. **Português**. De Olho No Mundo Do Trabalho. 2004, Editora: Scipione; 1ª. edição.

NICOLA, J. de. **Português: ensino médio, volume1**. – São Paulo: Scipione, 2005.

NODA, H. *et al.* **Agricultura Familiar na Amazônia das Águas**. NODA, S. do N. (org). Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. Sistema de conservação e melhoramento genético in situ por populações tradicionais do Alto Solimões, AM. **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus, AM: Wega, 2013. p. 175-212.

_____. Etnoecologia de paisagens agrícolas nas várzeas na região do Alto Solimões. **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus, AM: Wega, 2013. p.105-122.

ORLANDI, E. P. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª. Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br>>. Acesso em: 01 dez. 2022.

PEREIRA, A. V. e SICSÚ, D. P. Voz feminina na literatura indígena no Amazonas. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, Ano 16 nº42 vol. 7, 2019. p.12-18.

POSEY, D. A. **Interpreting and Applying the “Reality” of Indigenous Concepts: what is necessary to learn from the natives?** REDFORD, K.H.; PADOCH, C. (eds.). Conservation of Neotropical Forests: working from traditional resource use. New York: Columbia University Press, 1992. pp. 21-34.

RAMOS, K. L. *et al.* A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-10, e 17339, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17339>>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ROCHA, A. G. A. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 10, pp. 18-32. Março de 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/importancia-dos-generos>>. Acesso: 03 nov. 2022.

RODRIGUES, D. B.; SANTOS D. T. G. A importância do patrimônio cultural dos povos indígenas para a manutenção da biodiversidade e para a viabilidade do desenvolvimento sustentável. **Revista Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 5, n. 9, p. 39-72, jan/jun. 2014. <https://periodicos.unipe.br>. 27 de novembro de 2022.

RODRIGUES, E. Biologia da Conservação: ciência da crise. **Semina: Ciências Agrárias**. Londrina, v. 23, n. 2, 2002. p. 261-272.

RODRIGUES, F. P.; NODA, H. Saberes da vida: a relação sociedade/natureza nos conhecimentos tradicionais em Tupi I, Alto Solimões, AM. **Dinâmicas socioambientais na agricultura familiar na Amazônia**. Manaus, AM: Wega, 2013. p. 89-104.

ROLON, R. B. B. Narrativas da floresta: a literatura indígena no Amazonas. **Revista Ecos** vol.29, Ano 17, nº 02 (2020), p.163-193. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/5112>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

ROMERO, S. **Literatura brasileira**. História da Literatura Brasileira, de Sílvio Romero. 1980. Disponível em: <<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=93052>>. Acesso em: 03 dez. 2022.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, outubro 2002. 237-280.

_____. **Ecologia dos Saberes segundo Boaventura Santos**. Parte 1/4, artigo de Roberto Naime [EcoDebate] (2007).

SANTOS, F. B. A literatura indígena dos Maraguá: da produção à publicação. 2022. **Revista Tabuleiro de Letras**, v. 16, n. 01, p. 45-58, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

_____. Leitura da literatura indígena na sala de aula: Contribuições para o ensino. **Revista Científica da FASETE** 2017. p.75-83. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/leitura_da_literatura_indigena_na_sala_de_aula_contribuicoes_para_o_ensino.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

_____. **Uma poética da floresta: A narrativa indígena no Amazonas**. Manaus: [s.n], 2020. 137f.; color.; 1cm. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) - Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Disponível em:<<https://pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/46-16.pdf>>. Acesso em 31 maio 2021.

SANTOS, F. S.; MOLINA, M. F.C.O. **Narrativa. (Novas) Palavras da Crítica** [livro eletrônico] / Organizadores José Luís Jobim, Nabil Araújo, Pedro Puro Sasse. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2021. p. 495-518.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, R. L.; CARVALHO, E. M. S. **Literatura Indígena: entre memórias**. 2021 SciELO Preprints. Disponível em: <https://preprints.scielo.org>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SCHNEIDER, B. D.; LUCAS, D. C. Multiculturalismo: Identidades em Busca de Reconhecimento. 2013. **Revista Direito em Debate**, 18(31), p.35-58. Disponível em:<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/640>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru: Edusc, 1999. 178 p.

SICHE, R. *et al.* **Índices versus Indicadores: precisões conceituais da discussão da sustentabilidade de países**. Ambiente e Sociedade. Campinas, v. X, nº 2, p.137-148, jul-dez, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SICSÚ, D. P; PEREIRA, D. C. **Denúncia e dialogismo em Canumã: a travessia**. A insustentável leveza: literatura e sua análise. PEREIRA, D. de C., Santos, R. C. Z. (Orgs.). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2021.p. 29-64.

SICSÚ, D. P.; PEREIRA, D. C. Na canoa do tempo: pensando a identidade, luta e resistência dos povos indígenas a partir da obra Kurumi Guaré no coração da Amazônia do escritor indígena Yaguarê Yamã. Danglei de Castro Pereira 2021. **Cerrados: revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília – Vol. 1, n. 1 (1992) – Brasília: PósLit, 1992. p.65-89**

SICSÚ, D. P. O encontro das águas da literatura indígena no Amazonas: entre a oralidade e a escrita. PEREIRA, A. V. (Org.). **Reescrevendo a terra à vista: a literatura de autoria indígena amazonense em destaque** [recurso eletrônico] Porto Alegre: Editora Fi, 2022. p.105-125.

SILVA, J. D. L. **Direito à identidade cultural dos povos indígenas no Brasil**. XIV Encontro de História da Anpuh-MS. 08 a 10 de outubro de 2018. Disponível em: <<http://www.encontro2018.ms.anpuh.org>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SOUZA, B. C. M. F. *et al.* Literatura infantil indígena: práticas pedagógicas de interdisciplinaridade e interculturalidade. 2020. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 11(33), 266–281. Disponível em: <<https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4406>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SOUZA, E. L. *et al.* **Multiculturalismo e interculturalismo: igualdade e diferença na contemporaneidade**. Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S A11_ID4191_13092019163821.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2022.

TAVARES, D. E. **A interdisciplinaridade na contemporaneidade — qual o sentido? O Que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, I. (Org.) São Paulo: Cortez, 2008. p.135-146. Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 22 nov.2021.

TERRA, E. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

THIÉL, J. C. 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. p.1175-1189. Disponível em: <<https://www.scielo>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

_____. A literatura infantojuvenil indígena brasileira e a promoção do letramento multicultural. **LITERARTES**, n. 5, 2016 – artigo. p.88-99. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/107454/118794>>. Acesso em: 16 nov.2021.

TOLOVI, C. A. Mito, religião e organização social. Pensar- **Revista Eletrônica da FAJE** v.2 n.1 (2011): 118-135. Disponível em: <<https://www.faje.edu.br>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

TROMBULAK, S. C. *at al.* Principles of Conservation Biology: Recommended Guidelines for Conservation Literacy from the Education Committee of the Society for Conservation Biology. **Conservation Biology**. 2004.18:1180-90.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

WANDERLEY, M. N. B. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. Outubro 1996. Disponível em: <<https://www.academia.edu>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

WAPICHANA, C. **Watô, a pedra do fogo**. Nós: uma antologia de literatura indígena / organização e ilustração Maurício Negro. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019. p.69-71.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica**. versão impressa ISSN 1415-6954 versão On-line ISSN 2175-3474. Constr. psicopedag. vol.26 no.27 São Paulo. 2018. Disponível em:< <http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 08 dez. 2022.

YARED, I. **O Que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, I. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008. p.161-166. Disponível em:<<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

LIVROS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA ANALISADOS

DIAKARA, Jaime. **Yahi Puíro Ki'ti – A origem da Constelação da Garça**. Jaime Diakara. Manaus: Editora Valer, 2011.

GUARÁ, Roni Wasiry. **Olho d'água: o caminho dos sonhos**. Roni Wasiry Guará; ilustrações Walther Moreira Santos. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

JECUPÉ, Kaká Werá. **As fabulosas de lauretê**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

JECUPÉ, Olívio. **Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena** / ilustrado por Maurício Negro. – 1. ed. – São Paulo: Global, 2011. (Coleção muiraquitãs).

MIRIM, Werá Jeguaka. **Kunumi guarani**. Werá Jeguaka Mirim. 1.ed. São Paulo: Panda Books, 2014.

NEGRO, Maurício. **Nós: uma antologia de literatura indígena**. NEGRO, M. (Org.). 1º ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da terra**. 1. Ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.

YAMÃ, Yaguarê. **Contos da floresta**. 1. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2012.

YAMÃ, Yaguarê. **Um curumim, uma canoa**. Rio de Janeiro: Zite, 2012.

APÊNDICE I



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS (PROFCIAMB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“A literatura infantojuvenil indígena para ensino interdisciplinar das ciências ambientais”**, o qual tem como pesquisadora responsável a Mestranda **Sheila Sicsú Cardoso**, docente de Língua Portuguesa e Literatura no IFAM *campus* Lábrea. O objetivo geral desta pesquisa é analisar narrativas infantojuvenis indígenas para utilização como manual didático de apoio educacional interdisciplinar, para orientação de leitura, no ensino das ciências ambientais ensino fundamental – anos iniciais, no município de Lábrea, Am. Seus objetivos específicos são: 1) identificar narrativas infantojuvenis indígenas escritas por diferentes autores indígenas; 2) caracterizar as narrativas indígenas infantojuvenis quanto ao gênero literário, conteúdo abordado e possíveis interações com ensino das ciências ambientais; 3) elaborar atividades interdisciplinares de integração e contextualização dos saberes ambientais a partir da literatura indígena infantojuvenil a educandos do ensino fundamental, anos iniciais.

A pesquisadora tem a intenção de conhecer a potencialidade de utilização de narrativas da literatura infantojuvenil indígena como guia didático de apoio educacional interdisciplinar para ensino das ciências ambientais.

O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para as atividades escolares que ele(a) recebe nesta Instituição de Ensino (Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012). A participação nesta pesquisa será por meio de oficinas de leitura em sala de aula. A vantagem em participar desta pesquisa é que a partir das informações obtidas, poderemos

elaborar um guia didático de apoio interdisciplinar que possa ajudar os educadores a contextualizar os conteúdos básicos de suas disciplinas em paralelo com o ensino das ciências ambientais. Esse guia didático ficará disponível para aplicação em sala de aula de qualquer instituição que necessite de material que ajude na contextualização de temas sobre as ciências ambientais.

Caso permita a participação de seu(sua) filho(a) no referido projeto, ele(a) participará de atividades de leitura, compreensão e interpretação de narrativas infantojuvenis indígenas, produção textual e desenhos, além do material em estudo. Todas as anotações ficarão sob a responsabilidade do pesquisador para consultas, para esclarecer dúvidas sobre as respostas dos envolvidos da pesquisa. Após isso, elas serão apagadas dos arquivos. A participação será tratada de forma anônima e confidencial, assim como em nenhum momento sua identidade será divulgada, sendo assegurada a privacidade do educando.

Para minimizar qualquer risco, serão observados os itens da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 que orientam quanto à participação dos educandos(as) em pesquisa. Em acordo com a referida Resolução, por Risco da Pesquisa entende-se que é “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente” (item II.22). Os pesquisadores comprometem-se a cumprir com o que orienta o item V.3, referente a Riscos e Benefícios, “ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo”.

Outrossim, informamos que os responsáveis pela pesquisa estarão empenhados em minimizar estes riscos adotando como princípio o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos hábitos e costumes dos participantes. Com o objetivo de evitar ou minimizar os possíveis riscos adotar-se-á como medida preventiva a prévia apresentação dos instrumentos de coleta de dados, explicitando os principais aspectos que porventura possam causar constrangimentos ou desconfortos por ocasião das atividades ou mesmo posteriormente. Serão esclarecidos sobre “a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes

acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades (item II.2 sobre a assistência). Para minimizar qualquer risco, serão observados os itens que orientam quanto: ao sigilo e asseguram a confidencialidade e a privacidade, “pela proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa” (item III.2.i.) e “a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa”(item IV.3); a assistência definidas pelos tipos: a assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite (item II.3.1); e a assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa (item II.3.2). Quanto ao direito à indenização: (i) “está assegurado o direito de explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa”; (ii) “não exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não deve conter ressalva que afaste essa responsabilidade ou que implique ao participante da pesquisa abrir mão de seus direitos, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais”; e (iii) “os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa” (itens IV.3.h, IV.4.c e V.7, respectivamente).

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: elaborar o guia didático, especificamente, um guia didático de apoio interdisciplinar a partir da literatura infantojuvenil indígena, visando contribuir no ensino das ciências ambientais como um instrumento prático e integrado para educadores e educandos, despertando e promovendo novos saberes a partir da literatura infantojuvenil indígena. Educadores e educandos de Lábrea e demais municípios do Amazonas são os beneficiados diretos deste estudo. O resultado da pesquisa também irá servir como material didático para outras regiões do país.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua decisão livre e esclarecida, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo.

O(A) Sr.(a) tem plena liberdade de recusar a sua participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para as atividades que desenvolve (Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012).

Se o senhor(a) tiver alguma dúvida ou quiser saber qualquer informação mais detalhada pode fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

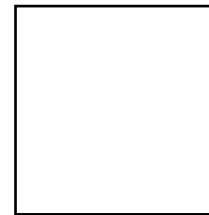
O(A) Sr. (a) pode entrar em contato com a pesquisadora **responsável Sheila Sicsú Cardoso** a qualquer tempo para informação adicional no endereço, telefone (97) 98422-4042, e-mail: sheilacardoso@ifam.edu.br, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM. A referida mestranda está sob a orientação da Profa. Lúcia Helena Pinheiro Martins, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Rua Visconde de Porto Seguro, nº 500 – Flores, CEP: 69.058-090, Manaus/AM, telefone: (92) 98803-8350, e-mail: luciahp.martins@yahoo.com.br. Coorientador: Prof. Ayrton Luiz Urizzi Martins, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM, telefone: (92) 99984-9177, e-mail: ayrtonurizzi@gmail.com.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo que meu(minha) filho(a)
_____ (nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa, sabendo que não devem ser introduzidas novas informações ou informações contraditórias ao conteúdo do restante do termo. (Carta Circular nº 51-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS).

_____, ____/____/____



Impressão Datiloscópica

Assinatura dos pais ou responsável legal

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE II



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS (PROFCIAMB)



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇA E ADOLESCENTE (MAIORES DE SEIS ANOS E MENORES DE 18)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“A literatura infantojuvenil indígena para ensino interdisciplinar das ciências ambientais”**. Seus pais permitiram que você participe deste projeto. Gostaria de estudar a potencialidade de utilização dos livros de narrativas indígenas infantojuvenis como manual didático de apoio educacional interdisciplinar para orientação de leitura, para o ensino das ciências ambientais. Para tanto, esta pesquisa tem os objetivos: 1) Identificar narrativas infantojuvenis indígenas escritas por diferentes autores indígenas; 2) Caracterizar as narrativas indígenas infantojuvenis quanto ao gênero literário, conteúdo abordado e possíveis interações com ensino das ciências ambientais; 3) Elaborar atividades interdisciplinares de integração e contextualização dos saberes ambientais a partir da literatura indígena infantojuvenil a educandos do ensino fundamental, anos iniciais.

Por isso, você educando (a) menor de idade, não tem obrigação de participar da pesquisa, caso não queira ou poderá desistir da mesma a qualquer momento que achar conveniente.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual Santo Agostinho, localizada na área urbana do município de Lábrea, no sul do estado do Amazonas, na região norte do Brasil. A escola selecionada faz parte da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC). A pesquisa pretende elaborar atividades interdisciplinares de integração dos saberes ambientais contidos nas narrativas infantojuvenis indígenas a educandos do ensino fundamental, anos iniciais. É possível que ocorra alguns imprevistos durante a manipulação de algum destes materiais, possibilitando ocorrência (danos físicos, psíquico, moral, intelectual,

social, cultural ou espiritual). O risco decorrente de sua participação na presente pesquisa é o possível desconforto em compartilhar informações pessoais e experiências vivenciadas, o que poderá levá-lo(a) a lembranças de fatos desagradáveis no passado ou situações de conflito atuais de ordem familiar ou comunitária. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar por meio do telefone (97) 98422-4042, e-mail: sheilacardoso@ifam.edu.br, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM; a Profa. Lúcia Helena Pinheiro Martins, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Rua Visconde de Porto Seguro, nº 500 – Flores, CEP: 69.058-090, Manaus/AM, telefone: (92) 98803-8350, e-mail: luciahp.martins@yahoo.com.br; e o Prof. Ayrton Luiz Urizzi Martins, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM, telefone: (92) 999849177, e-mail: ayrtonurizzi@gmail.com . Pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: elaborar o guia didático, especificamente, um guia didático de apoio interdisciplinar a partir da literatura infantojuvenil indígena, visando contribuir no ensino das ciências ambientais como um instrumento prático e integrado para educadores e educandos, despertando e promovendo novos saberes a partir da literatura infantojuvenil indígena. Educadores e educandos de Lábrea e demais municípios do Amazonas são os beneficiados diretos deste estudo. O resultado da pesquisa também irá servir como material didático para outras regiões do país.

Haverá necessidade de realizar gravações de vídeo das atividades e registro fotográfico das etapas de campo. Por isso, pedimos dos seus pais ou responsáveis também a autorização para registro da sua imagem, assim como, suas produções textuais, desenhos. Nas imagens serão asseguradas o seu anonimato, cobrindo graficamente seu rosto.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os sujeitos que participarem.

Ao finalizarmos a pesquisa, os resultados serão divulgados para que todos os envolvidos neste estudo recebam o retorno.

Caso você tenha ou surjam quaisquer dúvidas durante as etapas, pode nos perguntar que tentaremos esclarecê-las.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar do projeto de pesquisa intitulado **“A literatura infantojuvenil indígena para ensino interdisciplinar das ciências ambientais”**. Entendi sobre as vantagens e desvantagens deste projeto.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Lábrea- AM, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE III



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS (PROFCIAMB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EDUCADOR

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**Literatura infantojuvenil indígena para ensino interdisciplinar das ciências ambientais**”, o qual tem como pesquisadora responsável a Mestranda **Sheila Sicsú Cardoso**, docente de Língua Portuguesa e Literatura no IFAM *campus* Lábrea. O objetivo geral desta pesquisa é analisar narrativas infantojuvenis indígenas para utilização como manual didático de apoio educacional interdisciplinar, para orientação de leitura, no ensino das ciências ambientais ensino fundamental – anos iniciais, no município de Lábrea, Am. Seus objetivos específicos são: 1) Identificar narrativas infantojuvenis indígenas escritas por diferentes autores indígenas; 2) Caracterizar as narrativas indígenas infantojuvenis quanto ao gênero literário, conteúdo abordado e possíveis interações com ensino das ciências ambientais; 3) Elaborar atividades interdisciplinares de integração e contextualização dos saberes ambientais a partir da literatura indígena infantojuvenil a educandos do ensino fundamental, anos iniciais. A pesquisadora tem a intenção de conhecer a potencialidade de utilização de narrativas da literatura indígena infantojuvenil como guia didático de apoio educacional interdisciplinar para ensino das ciências ambientais.

O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para atividades escolares que desenvolve na Instituição de Ensino onde ocorre a pesquisa (Item IV.3.d, da Resolução nº. 466 de 2012). A participação nesta pesquisa será por meio de oficinas de leitura em sala de aula. A vantagem em participar desta pesquisa é que a partir das informações obtidas, poderemos elaborar um guia didático de apoio interdisciplinar que possa

ajudar os educadores a contextualizar os conteúdos básicos de suas disciplinas em paralelo com o ensino das ciências ambientais. Esse guia didático ficará disponível para aplicação em sala de aula de qualquer instituição que necessite de material que ajude na contextualização de temas sobre as ciências ambientais.

Caso aceite participar no referido projeto, o senhor(a) participará de atividades de leitura, compreensão e interpretação de narrativas infantojuvenis indígenas, produção textual, além do material em estudo. Todas as anotações ficarão sob a responsabilidade do pesquisador para consultas, para esclarecer dúvidas sobre as respostas dos envolvidos da pesquisa. Após isso, elas serão apagadas dos arquivos. A participação será tratada de forma anônima e confidencial, assim como em nenhum momento sua identidade será divulgada, sendo assegurada a privacidade do educador(a).

Para minimizar qualquer risco, serão observados os itens da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 que orientam quanto à participação dos educadores (as) em pesquisa. Em acordo com a referida Resolução, por Risco da Pesquisa entende-se que é “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente” (item II.22). Os pesquisadores comprometem-se a cumprir com o que orienta o item V.3, referente a Riscos e Benefícios, “ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo”.

Outrossim, informamos que os responsáveis pela pesquisa estarão empenhados em minimizar estes riscos adotando como princípio o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como aos hábitos e costumes dos participantes. Com o objetivo de evitar ou minimizar os possíveis riscos adotar-se-á como medida preventiva a prévia apresentação dos instrumentos de coleta de dados, explicitando os principais aspectos que porventura possam causar constrangimentos ou desconfortos por ocasião das atividades ou mesmo posteriormente. Serão esclarecidos sobre “a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades

(item II.2 sobre a assistência). Para minimizar qualquer risco, serão observados os itens que orientam quanto: ao sigilo e asseguram a confidencialidade e a privacidade, “pela proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa” (item III.2.i.) e “a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa”(item IV.3); a assistência definidas pelos tipos: a assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite (item II.3.1); e a assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa (item II.3.2). Quanto ao direito à indenização: (i) “está assegurado o direito de explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa”; (ii) “não exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não deve conter ressalva que afaste essa responsabilidade ou que implique ao participante da pesquisa abrir mão de seus direitos, incluindo o direito de procurar obter indenização por danos eventuais”; e (iii) “os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa” (itens IV.3.h, IV.4.c e V.7, respectivamente).

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: elaborar material didático, especificamente, um manual didático de apoio interdisciplinar a partir da literatura infantojuvenil indígena, visando orientação de leitura, para contribuir no ensino das ciências ambientais como um instrumento prático e integrado para educadores e educandos, despertando e promovendo novos saberes a partir da literatura infantojuvenil indígena. Educadores e educandos de Lábrea e demais municípios do Amazonas são os beneficiados diretos deste estudo. O resultado da pesquisa também irá servir como material didático para outras regiões do país.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua decisão livre e esclarecida, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo.

Se o senhor(a) tiver alguma dúvida ou quiser saber qualquer informação mais detalhada pode fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, e-mail: cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O(A) Sr. (a) pode entrar em contato com a pesquisadora **responsável Sheila Sicsú Cardoso** a qualquer tempo para informação adicional no endereço, telefone (97) 98422-4042, e-mail: sheilacardoso@ifam.edu.br, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM.

A referida mestranda está sob a orientação da Profa. Lúcia Helena Pinheiro Martins, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Rua Visconde de Porto Seguro, nº 500 – Flores, CEP: 69.058-090, Manaus/AM, telefone: (92) 98803-8350, e-mail: luciahp.martins@yahoo.com.br. Coorientador: Prof. Ayrton Luiz Urizzi Martins, do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, endereço: Av. Gen. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6200, Coroado, CEP 69077-000, Manaus/AM, telefone: (92) 99984-9177, e-mail: ayrtonurizzi@gmail.com.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, declaro que concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não devem ser introduzidas novas informações ou informações contraditórias ao conteúdo do restante do termo. (Carta Circular nº 51-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS).

Lábrea - AM, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE IV

TERMO DE ANUÊNCIA DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO EM LÁBREA

 **AMAZONAS**
GOVERNO DO ESTADO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – SEDUC/LÁBREA/AM.



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A literatura Infantojuvenil indígena para o ensino interdisciplinar das ciências ambientais”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Sheila Sicsu Cardoso, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/09/2022 a 01/12/2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Lábrea, 05 de maio de 2022.



Edite Lima Maia
Coordenadora Regional de Educação
Port. GS/SEDUC-AM N° 546/2016
Lábrea - AM

Rua Agostino Ernesto de Almeida, b. Pantanal

Secretaria de
**Educação e
Desporto**

APÊNDICE V



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS (PROFCIAMB)



ROTEIRO PARA OFICINA DE LEITURA COM OS EDUCANDOS

A oficina de leitura seguirá três etapas, a serem realizadas em três dias alternados, no turno matutino, durante os períodos de aula de língua portuguesa, com os educandos do 5º ano:

Leitura e Interpretação: Primeira etapa

Será lida uma narrativa indígena com a finalidade de obter informações sobre a temática em questão, que contribua para a integração das ciências ambientais e as diversas áreas do conhecimento.

- A narrativa será lida em voz alta pela pesquisadora, que será a mediadora da oficina.
- Em seguida ocorrerá a interpretação, com perguntas sobre os elementos que se relacionam à narrativa, inserindo as respostas no quadro branco, mediante tarjetas.

Desenho: Segunda etapa

Pretende-se que sejam produzidos desenhos sobre elementos do tema gerador, que complementem as informações e se relacionem com a realidade vivenciada pelos educandos.

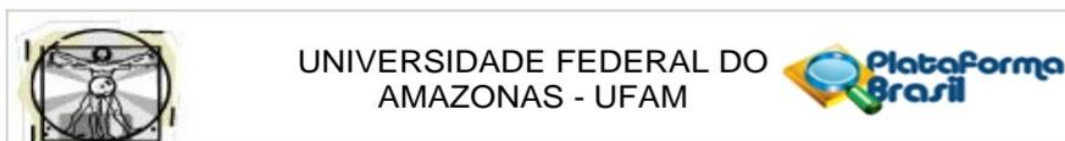
- Os educandos serão convidados a desenharem elementos mencionados e não mencionados na etapa anterior, que façam parte da vivência deles, que tenha relação com a narrativa lida.

Produção de texto: terceira etapa

Um texto individual para consolidar e esclarecer o pensamento diante dos conteúdos abordados, será elaborado.

- Os textos serão produzidos a partir do entendimento de cada educando sobre a narrativa lida.

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A literatura infantojuvenil indígena para ensino interdisciplinar das ciências ambientais.

Pesquisador: SHEILA SICSU CARDOSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56861822.2.0000.5020

Instituição Proponente: Centro de Ciências do Ambiente

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.409.332

Apresentação do Projeto:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refere-se, dentre as dez competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, sobre a necessidade de fruição e respeito às diversas manifestações artísticas (BRASIL, 2018, p.65). Assim como também o Referencial Curricular Amazonense, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, aponta a importância do "conhecimento e a valorização, no espaço escolar, da diversidade cultural presente no patrimônio cultural e linguístico brasileiro, " (RCA, 2019, p.108). Nesse sentido, a literatura se apresenta como uma possibilidade de diálogo com as mais variadas manifestações artísticas e culturais mediante suas composições. Contudo, quando nós educadores da área de língua portuguesa procuramos bibliografias literárias que atendam aos documentos que subsidiam a educação básica acerca da necessidade de abordar temas sobre a diversidade cultural, temos dificuldade em encontrar esse tipo de material no contexto escolar, principalmente quando queremos tratar de temas relacionados a nossa cultura, a nossa região, do mundo que vivemos, dos nossos costumes e tradições. Ao contrário do que se pensa, bibliografia, dessa natureza existe, trata-se da literatura indígena, mais especificadamente a literatura infantojuvenil indígena. Esse tipo de literatura é escrita por autores indígenas que se dedicam a escrever textos ao público infantojuvenil por entenderem que desde cedo a criança precisa aprender sobre as diferenças de mundo. Morin (2003, p.25) ao falar sobre a importância de ligação das partes com o todo, diz que hoje essa ligação precisa ser introduzida em nosso ensino, a começar pelo primário. Assim, é preciso desde

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.409.332

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PB_TA.pdf	06/05/2022 08:19:23	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
Outros	PB_CartaCEP_Orientadora.pdf	06/05/2022 08:07:19	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PB_TCLE_EDUCADOR.docx	06/05/2022 07:59:54	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.docx	06/05/2022 07:51:18	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_CRIANCA.docx	16/03/2022 00:04:23	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PB_TCLEPAIS.docx	16/03/2022 00:01:41	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PB_CA.pdf	15/03/2022 23:59:21	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
Outros	PB_RT.docx	15/03/2022 23:53:08	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_PROJETO.docx	15/03/2022 23:50:50	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EDUCADOR.docx	15/03/2022 23:41:19	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito
Folha de Rosto	PB_FR.pdf	15/03/2022 23:36:57	SHEILA SICSU CARDOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

