



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS - FACALE  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO - MESTRADO EM LETRAS**

---



KELLY MARA SOARES DORNELLES

**REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NO PNBE 2014**

Dourados  
2017



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS**  
**FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS - FACALE**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO - MESTRADO EM LETRAS**

---



KELLY MARA SOARES DORNELLES

## **REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NO PNBE 2014**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área: Literatura e Práticas Culturais  
Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes

Dourados  
2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

D713r Dornelles, Kelly Mara Soares  
Representações indígenas no PNBE 2014 / Kelly Mara Soares Dornelles –  
Dourados: UFGD, 2017.  
145f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Célia Regina Delácio Fernandes

Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e  
Letras, Universidade Federal da Grande Dourados.  
Inclui bibliografia

1. Literatura indígena. 2. Representações. 3. PNBE 2014. I. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**BANCA DE DEFESA**

KELLY MARA SOARES DORNELLES

**REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS NO PNBE 2014**

---

Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes  
(Presidente /Orientadora)

---

Prof. Dr. Antonio Dari Ramos  
(Membro Titular)

---

Profa. Dra. Leoné Astride Barzotto  
(Membro Titular)

---

Prof. Dr. Andrébio Márcio Silva Martins  
(Membro Titular)

---

Prof. Dr. Levi Marques Pereira  
(Membro Suplente)

Dedico este trabalho ao Criador do universo; ao meu pai que sempre me apoiou e ajudou nessa jornada; à minha mãe (*in memoriam*) e aos povos indígenas desse nosso Brasil, que por séculos tiveram negado o direito de sua versão histórica e que proporcionam uma cultura ímpar que possibilita aprendermos a nos relacionar com a natureza.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, por me proporcionar uma rica jornada de conhecimento;

Dentre todas as pessoas, agradeço, com um destaque especial, ao meu pai, cujo apoio moral e financeiro oportunizou-me a mudar de cidade e a ingressar no mestrado; Ao meu irmão Abner e à minha madrasta Edna, sem os quais não teria tido a tranquilidade necessária para deixar meu pai e prosseguir no propósito desejado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes, que me inspirou desde 2012, através de suas aulas, e que sempre me incentivou a não desistir de lutar por meus direitos, direcionando o meu olhar para as causas indígenas:

À FACAILE/UFGD, pelas oportunidades de pesquisa e participações em eventos;

Ao PPG Letras, pelo apoio ímpar:

À FAIND, por me receber tão carinhosamente em meu período de estágio, o qual foi essencial para a realização deste trabalho;

À bolsa CAPES, sem a qual seria impossível dar continuidade ao segundo ano de Mestrado;

Aos professores do mestrado, por suas contribuições teóricas e correções, em especial à Profa. Dra. Leoné Astride Barzotto, por sempre ter acreditado despertando-me para os estudos culturais, e ao Prof. Rogério Silva Pereira, por ter se mostrado um verdadeiro mestre na arte do ensinar;

Aos acadêmicos indígenas, sem os quais eu não teria me deparado com essa cultura tão bonita;

À minha amiga do mestrado Hélia Márcia, vizinha e companheira de labuta;

À Cynara, por sua constante companhia e por proporcionar momentos de escapes em minha jornada de leitura e escrita;

Às minhas amigas Maria e Marinalva que me acolheram enquanto aluna especial em seu círculo de amigas e muito contribuíram para minha caminhada;

Aos meus amigos fora dos campos da universidade, mas próximos virtualmente: Juliana pelo seu dom em ouvir-me, mesmo eu sendo tão prolixa; Jociele, pelo apoio nas fugas da literatura; ao Marcelo e Diego, pelo suporte técnico nos momentos de susto; e ao Wellington, por suas fortuitas contribuições intelectuais, mesmo que distante geograficamente;

Aos meus amigos de perto/longe que respeitaram o meu sumiço e enclausuramento literário: Karyna, Keila, Simone e Gidiane que entenderam minha ausência em suas vidas; Arthur e Thais que torceram por minha jornada, Ademir por nunca se esquecer de me ligar e perguntar sobre minha existência e a Larissa por sempre me fazer recordar das coisas alegres.

Agradeço aos professores participantes da banca examinadora que dividiram comigo este momento tão importante e esperado: Profa. Dra. Leoné Astride Barzotto e Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins, gratidão pelas sugestões e correções.

Por fim, grata ao universo que me possibilitou desenvolver uma pesquisa tão envolvente e que me modificou intensamente enquanto ser humano!

*BRASIL, Que faço com a minha cara de índia?*

*E meus cabelos  
E minhas rugas  
E minha história  
E meus segredos?  
Que faço com a minha cara de índia?  
E meus espíritos  
E minha força  
E meu Tupã  
E meus círculos?  
Que faço com a minha cara de índia?  
E meu sangue  
E minha consciência  
E minha luta  
E nossos filhos?  
Brasil, o que faço com a minha cara de índia?  
Não sou violência  
Ou estupro  
Eu sou história  
Eu sou cunhã  
Barriga brasileira  
Ventre sagrado  
Povo brasileiro.  
Ventre que gerou  
O povo brasileiro.  
Hoje está só...  
A barriga da mãe fecunda  
E os cânticos que outrora cantavam  
Hoje são gritos de guerra  
Contra o massacre do mundo  
(POTIGUARA, 2004, p. 8).*

DORNELLES, Kelly Mara Soares. **Representações indígenas no PNBE 2014**. 145ff. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Práticas Culturais) – Programa de Pós-Graduação em Letras (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD), Dourados – MS, 2017.

## RESUMO

Esta dissertação é um estudo das representações indígenas em obras literárias selecionadas para o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2014 (anos iniciais do Ensino Fundamental) de autoria indígena. Para tanto, os livros selecionados para o *corpus* são quatro: *Yaguarãboia* – a mulher onça, de Yaguarê Yamã; *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty; *Karu Taru* – o pequeno pajé, de Daniel Munduruku, e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu. Considerando o edital do PNBE do ano de 2014, esta pesquisa analisa a representação cultural das personagens indígenas nos livros de literatura infantil, primeiro pelo viés da busca da identidade, com aporte teórico de Stuart Hall (2012), depois pela propagação da cultura, interpolando suas significações com as teorias de Joseph Campbell (1990) e com o conceito de representação. O enfoque desta pesquisa, mediante o contexto brasileiro, pauta-se em leituras da pesquisadora Bonin (2007), por tratar de temáticas conflitantes como demarcação, miséria, suicídio e assassinatos que assolam grande parte da população indígena do país. Assim, esta pesquisa pretende cumprir o importante papel de propagadora da cultura de um povo na construção de sua noção de alteridade, contribuindo com o debate nessa área e com a divulgação dessas obras compradas e distribuídas pelo governo para as escolas públicas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura indígena. Representações. PNBE 2014.

## ABSTRACT

This dissertation is a study of indigenous representations in literary works selected for the collection of the National Library of the School Program - PNBE / 2014 (initial years of primary education) of indigenous authorship. For this, the selected works for this dissertation are four: *Yaguarãboia - a mulher onça*, of Yaguarê Yamã; *Com a noite veio o sono*, of Lia Minápoty; *Karu Taru - O pequeno pajé*, by Daniel Munduruku, and *A mulher que virou Urutau*, by Olívio Jekupe and Maria Kerexu. Considering the 2014 PNBE Notice, this research analyzes the cultural representation of indigenous characters in children's literature, first through the bias of the search for identity, with the theoretical contribution of Stuart Hall (2012), then by the propagation of culture, interpolating their meanings with the theories of Joseph Campbell (1990) and concept of representation. The focus of this research, in accordance with the Brazilian context, is based on readings of the researcher Bonim (2007), for dealing with conflicting issues such as demarcation, misery, suicide and murders that devastate a large part of the country's indigenous population. Thus, this research intends to fulfill the important role of propagating the culture of a people in the construction of its notion of otherness, contributing to the dissemination of these collections purchased and distributed by the Brazilian government to the public schools.

**KEYWORDS:** Indigenous people. Children's literature. PNBE 2014.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DO PNBE AOS ESTUDOS CULTURAIS NA LITERATURA INDÍGENA.....</b>	<b>21</b>
1.1 PNBE: Breve histórico de uma política pública de livros para as escolas .....	22
1.2 Caminhos para a alteridade.....	28
1.3 Diversidade cultural.....	36
1.4 Identidade .....	40
1.5 O percurso teórico do “entre lugar” da Literatura Indígena.....	45
1.6 Representação .....	47
1.7 Paridades e divergências.....	50
<b>CAPÍTULO 2 – A NARRATIVA NATIVA: A MIRADA ESTRÁBICA DA AUTORIA INDÍGENA.....</b>	<b>55</b>
2.1 Pensamento Liminar .....	56
2.2 O mito e a cultura indígena .....	59
2.3 Do oral ao escrito.....	63
2.4 Yaguarê Yamã .....	73
2.5 Lia Minápoty.....	77
2.6 Daniel Munduruku.....	79
2.7 Olivio Jekupé e Maria Kerexu.....	83
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSO DE CAMINHA (VAZ) AOS CAMINHOS ATUAIS: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NA ESCRITA .....</b>	<b>89</b>
3.1 Literatura Indígena pelo não-indígena .....	90
3.2 Literatura Indígena pelo indígena .....	94
3.3 O Mito, o conto e a lenda na escrita indígena .....	97
3.4 A cosmovisão e rituais como meios de identidade e representação .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>
Lei 11.645/ 2008.....	144
Critérios de atendimento do PNBE de 2013 e 2014 .....	145

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Dados estatísticos do PNBE no ano de 2014 .....	25
---	----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autor Yaguarê Yamã .....	74
Figura 2 – Capa de <i>Yaguarãboia</i> – a mulher onça, de Yaguarê Yamã .....	75
Figura 3 – Ilustrador Maurício Negro .....	76
Figura 4 – Autora Lia Minápoty .....	77
Figura 5 – Capa de <i>Com a noite veio o sono</i> , Lia Minápoty.....	78
Figura 6 – Autor Daniel Munduruku em foto de apresentação de seu blog.....	80
Figura 7 – Capa da segunda edição do <i>Karu Taru</i> o pequeno pajé (PNBE).....	81
Figura 8 – Ilustradora Marilda Castanha .....	82
Figura 9 – O escritor indígena Olívio Jekupe e sua esposa Maria Kerexu juntamente com seus filhos, que também são escritores <i>Jeguaká Mirim</i> e <i>Tupã Mirim</i> .....	84
Figura 10 – Jera Giselda, tradutora do livro <i>A mulher que virou Urutau</i> . .....	85
Figura 11 – Capa do livro <i>A mulher que virou Urutau</i> , de Olívio Jekupe e Maria Kerexu.....	86
Figura 12 – Ilustradora Taisa Borges .....	87
Figura 13 –Representação indígena em livros didáticos .....	91
Figura 14– <i>Yaguarãboia</i> – a mulher onça, de Yaguarê Yamã .....	100
Figura 15 –Mitologia Maraguá - <i>Yaguarãboia</i> - a mulher-cobra-onça .....	101

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEELLE – Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAIND - Faculdade Intercultural Indígena

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

MEC – Ministério da Educação

OC – Obras Clássicas da Literatura Universal

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLL – Programa Nacional do Livro e da Leitura

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

VOLP – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## APRESENTAÇÃO

Escolher a temática indígena para esta pesquisa é decorrente de minha experiência como professora em disciplinas ligadas ao ensino de literatura, bem como do trabalho que venho realizando desde 2015, na busca de estudar a parcela da sociedade denominada minoria. Também realizei o *Estágio Docência* no curso de Licenciatura Intercultural Indígena "Teko Arandu"<sup>1</sup>, na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND)<sup>2</sup>, da Universidade Federal da Grande Dourados, que é voltado para a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Esse curso foi implantado no ano de 2006, pela UFGD com a colaboração de outras entidades, a pedido dos próprios indígenas. Em 2016 a <sup>3</sup>FAIND completou 10 anos, e a média de estudantes formados nessa instituição que lecionam nas próprias aldeias chega a 250 alunos.

Ao realizar levantamento bibliográfico preliminar, pude perceber que há poucas pesquisas na área de leitura e escrita indígena. Ao associar essas observações com as sugestões dadas por minha orientadora para alterar o tema de pesquisa, pois o desenvolvimento de um estudo nesse campo seria de grande relevância social na tentativa de construir um Brasil plural, constituído de alteridade.

Analisar as representações indígenas durante o Mestrado em Letras não foi minha primeira opção de pesquisa, mas foi amor à primeira vista. Este trabalho se vincula ao Grupo de Pesquisa "Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita" (CEELLE), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq e certificado pela UFGD em 2012, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes, do qual faço parte como pesquisadora desde 2015.

Esse grupo desenvolve pesquisas sobre as políticas públicas para a leitura no Brasil, especialmente sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997 e voltado para a aquisição e envio de obras literárias para as bibliotecas escolares. A gestão do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é realizada pelo Fundo Nacional de

<sup>1</sup> "viver com sabedoria", na língua Guarani.

<sup>2</sup> Mais informações no site oficial da UFGD. Disponível em: <[https://www.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura\\_intercultural\\_indigena/](https://www.ufgd.edu.br/cursos/licenciatura_intercultural_indigena/)>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/caderno-a/educacao/licenciatura-intercultural-indigena-teko-arandu-completa-10-anos>>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

Desenvolvimento da Educação (FNDE), e tem como principal objetivo contribuir para que o cidadão possa exercitar a reflexão e a crítica, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência para as bibliotecas escolares de todo país. A criação desse programa é incentivada pela ideia de garantir o acesso à informação e à cultura, formando leitores tanto nas escolas como nas comunidades, viabilizando a diversidade das fontes de informação das escolas públicas brasileiras, contribuindo, assim, para o aprimoramento da consciência crítica dos estudantes e professores.

Esses elementos foram determinantes para a escolha dos acervos do PNBE 2014 (anos iniciais do Ensino Fundamental), de autoria indígena, como elemento central desta pesquisa. Como se vê, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é importante porque possibilita o acesso às obras para alunos mais carentes, dependentes unicamente de ensino público e programas assistenciais.

O PNBE passou por diversos formatos de distribuição, focando na instrumentalização do professor e do aluno, assim como na de suas famílias e, atualmente, visa abastecer a biblioteca escolar com obras literárias, dando oportunidades para que o aluno tenha acesso às leituras diversas. No ano de 2014, o número de escolas atendidas pelo acervo oferecido pelo governo federal e teve um alcance de 104.745 escolas, com 226.252 acervos, abrangendo 13.226.845 alunos, com 5.599.737 livros distribuídos, com um investimento de R\$ 31.616.454,48 (BRASIL, 2013).

Ao lado disso, considerando a minha paixão pela leitura, mediada desde a infância por meu pai, pude perceber, no exercício da docência, que a maioria das crianças e jovens *tem* acesso às obras literárias apenas na escola. Por essa razão, parece ser de grande relevância problematizar e refletir sobre as representações presentes na literatura infantojuvenil, que circulam nas escolas por meio das políticas públicas de leitura.

Desde o início, soube que minha paixão pelos livros me conduziria a pesquisar sobre o universo leitor e seus possíveis mediadores que serviam para auxiliarem a vencer as dificuldades da leitura, as “pedras no meio do caminho”, como imortalizou o poeta Carlos Drummond de Andrade. Logo mais, encantada com as bifurcações que surgiram para trabalhar com temáticas de representações étnicas, optei pelo universo representacional indígena. Oriunda de uma região de uma profícua história atrelada a dos povos indígenas, optar por esse caminho não foi difícil, e escolher essa trilha foi inevitável enquanto educadora preocupada com a desvalorização desses povos nativos da nação brasileira.

Nessa perspectiva, a pesquisadora Célia Regina Delácio Fernandes, que desenvolve um trabalho sobre políticas públicas de leitura e o cânone da literatura infantojuvenil

brasileira, ao analisar o processo de seleção das obras literárias para o Ensino Fundamental do PNBE, afirma a importância desse programa: “dentro das características de um país como o nosso, em que parte da população depende de programas assistenciais para as condições básicas de sobrevivência, torna-se complicado o acesso aos livros por parte dos excluídos” (FERNANDES, 2007, p. 77).

Segundo levantamento final realizado em plataformas de pesquisa como a Capes e o SciELO, constatamos que são poucas pesquisas voltadas para o universo indígena no PNBE. Existem alguns trabalhos voltados para o PNBE em algumas frentes como, por exemplo, os direcionados pela pesquisadora Célia Regina Delácio Fernandes, que abrangem pesquisas sobre critérios de seleção, representações e mediações de leitura no PNBE (FERNANDES, 2007; 2010; 2011; 2012; 2017).

Nessa direção, sob a orientação da referida pesquisadora, apresentamos seis dissertações dos trabalhos de conclusão do Mestrado em Letras pela UFGD, desse universo que abrange representação e mediação de leitura.

A pesquisadora Andréia de Oliveira Alencar Iguma (2012), em “Representações de leitura na literatura infantojuvenil: um estudo do PNBE/2009”, examina um *corpus* constituído por oito narrativas, com foco nas concepções atribuídas à leitura e suas práticas de abordagem no acervo do PNBE de 2009.

Gleissy Kelly dos Santos Bueno (2012), em “Representações da professora na literatura infantojuvenil do PNBE/2008”, onde apresenta as maneiras que a figura da professora é apresentada no acervo de 2008.

Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2013), em “Leitura, literatura, biblioteca e políticas públicas: um estudo de caso em Dourados/MS”, investiga o conhecimento, por parte dos mediadores em leitura literária, das obras enviadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por meio das declarações de mediadores e alunos obtidas em um estudo de caso em uma escola pública de Dourados/MS.

Elizangela Tiago da Maia (2014), em “Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE/2011”, analisa três obras que compõem o acervo de 2011, do Programa Nacional Biblioteca da Escola, com o objetivo de constatar em que medida a ficção dialoga com a realidade brasileira, dando destaque às relações entre a literatura infantojuvenil e a escola.

Érica de Assis Pereira Hoki (2014), em “Escrita e escritores na ficção de Lygia Bojunga dentro do acervo do PNBE”, averigua as representações de escrita em cinco obras da escritora Lygia Bojunga pertencentes ao PNBE.

Marcos Falco de Lima (2016), em “Representações de escrita e leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/2013”, estuda as representações de leitura e escrita encontradas no acervo destinado para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Pelo viés da poesia, Jessica Aparecida Escolarte de Souza (2016) desenvolveu sua pesquisa intitulada “A poesia infantojuvenil do PNBE 2013 para o Ensino Fundamental II”. Apresenta uma análise das características da poesia infantojuvenil presente no acervo do ano de 2013 do Programa Nacional Biblioteca da Escola, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, mapeando as temáticas escolhidas pelo programa e propondo estratégias que facilitem a aproximação dos alunos com a poesia.

E, Jéssica de Barros Franciscati (2016), em “Representação de avós mediadores de leitura em obras de literatura infantil no PNBE”, estuda o papel dos avós como mediadores de leituras.

Na presente pesquisa, também sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Regina Delácio Fernandes, abordamos as representações da cultura indígena no universo da literatura, já que as contribuições de pesquisa sobre o indígena são exploradas por outras áreas de conhecimento como linguística, história e sociologia, e que fogem da nossa linha de pesquisa.

No início do ano de 2015 realizamos um levantamento das principais dissertações que abrangem o campo das representações indígenas e pudemos perceber que o sujeito indígena é analisado de maneira geral, e fora dos acervos do PNBE, e foram defendidas no período entre 2001 – 2015.

A pesquisa mais antiga e que discute a representação indígena é a da pesquisadora em educação Teresinha Silva de Oliveira (2001), em “Olhares Poderosos”, que mostra como é representado o indígena em livros didáticos de ciências e em outras produções midiáticas impressas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Verediane Cintia De Souza Oliveira (2010) se aproxima do foco do nosso tema com a dissertação “Educação das relações Étnico-Raciais e estratégias ideológicas no acervo do Pnbe 2008 para Educação Infantil”, que discute sobre as estratégias ideológicas para a escolha do acervo, da Universidade Federal do Paraná (UFP).

Iara Tatiana Bonin (2007) escreve sua tese de doutorado intitulada “Narrativas sobre povos indígenas na literatura infantil e Infanto-Juvenil”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cuja orientadora foi Rosa Maria Hessel Silveira. Desde então, surge uma parceria entre ambas relacionadas a esse tema. São as pioneiras nessa linha que pesquisamos sobre autoria indígena e como isso vem sendo representado no material do PNBE.

Alguns desses trabalhos foram vitais para nosso percurso, como os seguintes artigos: “A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões” (BONIN; SILVEIRA, 2012); “Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas” (BONIN, 2009); “A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos” (BONIN; RIPOLL; AGUIAR, 2015), entre outros.

Com um tema tão abrangente, porém tão pouco explorado, compreendendo o importante papel da literatura como propagador cultural, fizemos uso das palavras de Regina Dalcastagnè (2002, p. 33), que pesquisa sobre as desigualdades sociais na literatura contemporânea. Ela expõe em seu artigo “Uma voz ao sol” que a partir do momento onde percebemos “a literatura como um espaço de representação, espaço em que o interesse e perspectivas interagem e se entrecrocamos”, não teremos como ficar acomodados e não indagar: quem é esse *outro* e o que seu silêncio representa na sociedade?

É elementar para nossa sociedade ter a chance do contato com a cultura dos indígenas contada por eles mesmos. Precisamos conhecer essas histórias produzidas por eles, já que não tivemos sabedoria de respeitá-los em sua silenciosa oralidade. Com efeito, essa vem sendo uma das grandes bandeiras dos Estudos Culturais: o espaço de direito da voz do *outro*.

Nesse sentido, o escritor indígena Daniel Munduruku (2014) diz que foi preciso que os indígenas começassem a formar um enfrentamento de defesa de suas culturas por meio da escrita literária, na tentativa de que o não - indígena o compreendesse e respeitasse a sua cultura. No seu texto “A escrita e a autoria fortalecendo a identidade”, ele declara:

De qualquer forma, entendo que há uma preocupação prática nos diversos programas de educação indígena espalhados pelo Brasil afora, sejam eles operados pelas esferas governamentais ou não-governamentais. Muitos desses programas têm partido do princípio que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de tráfegar pelo universo das letras e do letramento (MUNDURUKU, 2014, *online*, s/p).

Com essa preocupação, para este estudo, embasaremos-nos crítico da cultura Stuart Hall (1997, p. 11), que defende o uso da linguagem como instrumento de representação: “A representação é uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura”. Também temos como aporte teórico o historiador francês Roger Chartier (1988) para tratar sobre representações.

Somado a isso, usamos o termo *bourdieusiano* do sociólogo Pierre Bourdieu, que nos trouxe o aprimoramento sobre o conceito da representação – baseado nos conceitos de Chartier – de que a leitura é um bem cultural: “Os intelectuais esquecem-se de que por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão do mundo, transformar também o próprio mundo social” (BORDIEU; CHARTIER, 2001, p. 243). Com base em vivências docentes, defendemos a importância da leitura literária para instruir o olhar para o outro, já que a literatura é uma ferramenta de leitura do mundo.

O processo metodológico escolhido para desenvolvermos este trabalho é a pesquisa teórica que se adequa com a dimensão de possibilidades de análises nos campos da Sociologia, História, Literatura e Artes, proporcionando o diálogo entre o material analisado e as diversas áreas do saber.

Nesse percurso organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, “Do PNBE aos estudos culturas na Literatura Indígena”, abordamos o Programa Nacional Biblioteca na Escola, que selecionou e comprou as obras aqui analisadas. Em seguida, discutimos os caminhos para “alteridade”, por meio de teorias do “entre lugar”, representação e identidade, que conduzem a nossa pesquisa para o campo dos estudos culturais.

No segundo capítulo “A narrativa nativa: a mirada estrábica da autoria indígena” apresentamos o “pensamento liminar” e porque ele representa essa mirada, e alguns elementos sobre o mito e como eles se constroem no universo do indígena. Também fizemos a apresentação dos escritores indígenas, dos ilustradores e das editoras das obras aqui estudadas.

No terceiro capítulo, “Percurso de caminha (Vaz) aos caminhos atuais: representação indígena na escrita”, demonstramos a maneira como o escritor indígena representa sua cultura em seus textos e como esses escritos dialogam com o Pós - Colonialismo (HALL, 2014; BHABHA, 1998; SANTIAGO, 1978, 2000). Ao lado disso, destacamos alguns pontos importantes nas ilustrações que, ao contrário de suas histórias, são realizadas pelos não - indígenas.

Esta pesquisa se integra as outras que foram desenvolvidas no CEELLE/ PPG Letras da UFGD sobre os acervos do PNBE, contribuindo para as novas tendências de Estudos Culturais, pois estuda o indígena como sujeito e autor de suas próprias histórias. Levando em consideração o fato da Universidade (UFGD) possuir uma faculdade (FAIND) voltada para a formação de professores indígenas, este trabalho poderá inspirar novas pesquisas com olhar voltado para esse viés indígena.

A literatura indígena precisa ser explorada na literatura enquanto área. O que também se estende as demais licenciaturas indígena no Brasil.

Por fim, após essa breve contextualização da pesquisa, damos início aos capítulos supracitados, na confiança de poder responder as nossas indagações sobre a maneira como o autor indígena representa sua cultura na literatura.

## **CAPÍTULO 1 – DO PNBE AOS ESTUDOS CULTURAIS NA LITERATURA INDÍGENA**

---

[...] No foco das matrizes culturais brasileiras, *Yaguarãboia – a mulher onça*, de Yaguarê Yamã, *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty, *Karu Taru – o pequeno pajé*, de Daniel Munduruku, e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu (edição bilíngue), trazem aos leitores brasileiros lendas e costumes indígenas (PAIVA, 2012, p. 40).

## **1.1 PNBE: breve histórico de uma política pública de livros para as escolas**

Neste primeiro capítulo, apresentamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola, e a importância dele para nossa pesquisa, devido a sua abrangência nacional. A seguir, percorremos alguns caminhos de teóricos, que serviram de base para nossa análise.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) teve seu início em 1997, criado pela Portaria Ministerial nº 584, do Ministério da Educação, com o intuito de instrumentalizar os alunos, dando-lhes acesso às obras literárias que compõem acervos em todas as escolas do país, fomentando a cultura, a informação e a prática da leitura dos estudantes.

O PNBE tem como propósito promover o acesso à leitura através de acervos enviados às escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal. Ao longo da sua trajetória, passou a abranger a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), fornecendo obras literárias, assim como materiais de apoio pedagógicos.

As distribuições de livros às escolas são feitas por categorias como o PNBE; PNBE do Professor; PNBE Periódicos e PNBE Temático. E, para ser contemplada com o acervo, a escola precisa estar cadastrada no censo escolar que ocorre anualmente, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para que todas as séries sejam atendidas, a distribuição ocorre da seguinte maneira: as escolas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos recebem nos anos pares, já os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem nos anos ímpares (BRASIL, 2012).

Os gêneros literários que compõem o PNBE são: obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos (BRASIL, 2012).

A primeira edição do PNBE ocorreu no ano de 1998, com acervo composto por 215 títulos, incluindo desde obras clássicas até livros sobre a história do Brasil, dicionários, atlas, sendo distribuído para 20.000 escolas de 5ª a 8ª série, beneficiando 19.247.358 alunos. A segunda edição de 1999 selecionou 109 obras de literatura infantil e juvenil, com a inclusão de quatro obras voltadas às crianças portadoras de necessidades especiais, distribuídas para 36.000 escolas de 1ª a 4ª série, beneficiou 14.112.285 alunos.

A terceira edição, em 2000, foi para a formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental, de escolas públicas participantes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Programa Parâmetros em Ação, e continha Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Referencial Nacional para a Educação Indígena e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, beneficiando 18.718 escolas (BRASIL, 2012).

Já a quarta edição, de 2001, formada por seis coleções de livros, chamada de “Literatura em minha Casa”, com cinco obras dos seguintes gêneros: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral. O diferencial desse acervo foi o de suprir a carência de livros nas casas dos estudantes, viabilizando o acesso dos familiares desses alunos às obras, distribuídas para 139.119 escolas, atendendo a 8.561.639 alunos (BRASIL, 2012).

A quinta edição, de 2002, em continuidade à ação “Literatura em minha Casa”, foi composta por oito coleções de diferentes editoras. Neste caso, além do aluno, a escola também recebeu um acervo. Ao todo foram 126.692 escolas atendidas, contemplando 3.841.268 alunos, enquanto que a sexta edição, de 2003, contou com cinco ações diferentes: 1º ação – “Literatura em Minha Casa”, no formato de 2001 e 2002, contemplou 125.194 escolas com a 4ª série, atendendo 3.449.253 alunos, e 36.685 escolas com a 8ª série, beneficiando a 2.969.086 alunos; 2º ação – “Palavras da Gente”, Educação de Jovens e Adultos (uso pessoal e propriedade do aluno) última etapa do 2º segmento, no ano letivo de 2004, beneficiando a 10.964 escolas, e 463.134 alunos; 3º ação – “Casa da Leitura” (para uso de toda a comunidade do município) em um formato de distribuição itinerante. As prefeituras distribuíram os livros para bibliotecas ou espaços de leitura, beneficiando a comunidade em geral, abrangendo 3.659 municípios; 4º ação – Biblioteca do Professor (uso pessoal e propriedade do professor), em que, numa variedade de 144 títulos, o docente optava por duas obras, ao todo foram 724.188 professores; 5º ação – Biblioteca Escolar (para uso interno e da comunidade) foram 144 títulos, os mesmos distribuídos em 1998, totalizando o atendimento de 20.021 bibliotecas escolares, do 6º ao 9º ano. A sétima edição, de 2004, deu continuidade no modelo do PNBE de 2003 (BRASIL, 2012).

O oitavo acervo, de 2005, volta ao formato de implementar biblioteca na escola, conseguindo abranger todas as escolas do território nacional, de 1ª a 4ª série, atendendo 136.389 escolas públicas brasileiras e 16.990.819 alunos. Ao menos um acervo, composto de vinte títulos e gêneros variados, foi entregue à escola. Essa edição tem se destacado, também, por ter uma versão em Libras, o que possibilita acesso aos estudantes com deficiência auditiva, disponível em CD ROM (BRASIL, 2012).

A nona edição, de 2006, beneficiou 46.700 escolas da 5ª a 8ª série, com 75 títulos de gêneros variados, alcançando um total de 13.504.906 alunos (BRASIL, 2012).

Já a partir da décima edição, no ano de 2007, o nome do programa foi alterado e, ao invés do “ano de aquisição”, passou a ser referido por “ano de atendimento”. Ou seja, o PNBE de 2008 foi adquirido em 2007, e, assim, sucessivamente (BRASIL, 2012).

Além disso, a décima primeira edição do PNBE de 2008 foi ampliada, atendendo não só as 85.179 escolas de Educação Infantil, com 5.065.686 alunos, mas também as 127.661 escolas do Ensino Fundamental e seus 16.430.000 alunos; sem deixar de fora as 17.049 escolas do Ensino Médio, o que beneficiou a 7.788.593 alunos (BRASIL, 2012).

A décima segunda, no ano de 2009, atendeu 49.516 escolas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), alcançou ainda, 12.949.350 alunos e 17.419 escolas do Ensino Médio, contemplando 7.240.200 alunos (BRASIL, 2012).

A décima terceira edição, no ano de 2010, composta de variados gêneros, atendeu 24 milhões de alunos em 2010, dos 1º ao 5º ano e da Educação de Jovens e Adultos . Além disso, o PNBE Professor trouxe livros de orientação do ensino em cada disciplina da educação básica para distribuição aos professores. Ainda da edição do ano de 2010, houve a distribuição de 204.220 exemplares do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), para consulta, com intuito de ajudar na divulgação do Novo Acordo Ortográfico, alcançando 137.968 escolas. Houve também o PNBE especial, para o atendimento educacional especializado, para alunos com necessidades educacionais especiais sensoriais. Ademais, o PNBE Periódicos, composto de revistas para a complementação da formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação, adquirir 11,5 milhões de periódicos, distribuídos para 143.773 escolas (BRASIL, 2012).

A décima quarta edição, de 2011, prestou atendimento aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, alcançando 20 milhões de alunos. Fez a distribuição de 11,5 milhões periódicos às bibliotecas de 143.773 escolas (BRASIL, 2012).

A décima quinta edição, de 2012, contemplou 3.581.787 alunos da Educação Infantil de 86.088 escolas; 14.565.893 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º) de 115.344 escolas, e 4.157.721 alunos da Educação de Jovens e Adultos, de 38.769 escolas, com o acréscimo da versão no formato digital *MecDaisy*. E, o PNBE periódico, destinado ao apoio pedagógico dos professores de 156.445 escolas (BRASIL, 2012).

A décima sexta edição, do ano de 2013, contemplou 12.339.656 alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de 86.794 escolas, e 8.780.436 alunos do Ensino Médio de 36.981 escolas, trazendo gêneros diversos. Essa edição contou com o PNBE do professor para ajudar

na elaboração de aulas e atividades de 153.751 escolas e com o PNBE periódico, para o auxílio pedagógico e de gestão de 153.840 escolas (BRASIL, 2012).

Ainda no ano de 2013, o PNBE temático inova com suas linhas de temas diversos, beneficiando 59.845 escolas, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, totalizando o atendimento de 20.100.461 alunos. Esse edital tem importância para nossa linha de pesquisa, pois dentre as nove linhas trabalhadas, destaca-se a autoria indígena (BRASIL, 2012).

A décima sétima edição, do ano de 2014, foi a última edição do PNBE até o momento, e a escolhida para ser analisada. Esse acervo atendeu à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos. Assim como, nesse mesmo ano teve a edição que atendeu 152.465 escolas com o PNBE periódicos para o auxílio pedagógico e de gestão (BRASIL, 2012). Vejamos na tabela abaixo os números de distribuição:

Tabela 1: Dados estatísticos do PNBE no ano de 2014

Ano de Aquisição	Segmento de Ensino	Acervos Distribuídos	Escolas Beneficiadas	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
<b>PNBE 2014</b>	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil Pré-Escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	<b>Fundamental do 1º ao 5º ano</b>	<b>226.252</b>	<b>104.745</b>	<b>13.226.845</b>	<b>5.599.737</b>	<b>31.616.454,48</b>
	Educação de Jovens e Adultos – EJA	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749,32

Fonte: PNBE<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Acesso em: 17 de março de 2017.

Considerando a quantidade de alunos atendidos por esse Programa, como se viu na tabela acima, seu término representaria um imenso retrocesso na educação, pois serão milhões de alunos que deixarão de serem assistidos por esses programas. Sabendo das condições sociais da maioria dessas crianças, percebemos o prejuízo intelectual que isso pode ocasionar, com o esvaziamento gradativo das estantes das bibliotecas escolares. Precisamos lutar para que isso não ocorra. É inaceitável que a educação brasileira sofra mais essa perda, já perdemos em tantos outros seguimentos. Os professores e pesquisadores precisam criar mecanismos que lutem pela continuidade de programas como esses. Se pensarmos nos rumos políticos do país, onde o Governo Estadual do Mato Grosso do Sul tira da grade de disciplinas a literatura, é de se pensar que a intenção é de fato transformar o Brasil numa nação que não lê. Farei o uso do aforismo do jornalista Paulo Francis “Quem não lê, não pensa, e quem não pensa será para sempre um servo”.

São raros os trabalhos com análises sobre como esse material vem sendo utilizados por essa tríade de alunos, escolas e professores, segundo consta o levantamento (BRASIL, 2008). Trabalhos desse cunho serviriam para fortalecer a importância da continuidade desse programa governamental.

Para nossa pesquisa, elegemos obras de temáticas e autoria indígena que compõem os acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do ano de 2014, que atenderam as escolas para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio). Para tanto, fizemos o levantamento e selecionamos quatro obras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) que integram os três acervos compostos de 100 títulos para Educação Infantil.

Como a proposta desta pesquisa é a de analisar como são feitas as representações da cultura indígena no PNBE 2014, as obras selecionadas, além de tratar dessa temática, são as únicas de autoria indígena, resultando em quatro livros: *Yaguarãboia – a mulher onça*, de Yaguarê Yamã; *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty; *Karu Taru – o pequeno pajé*, de Daniel Munduruku, e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu.

Para auxiliar a utilização desse acervo, foi elaborado um catálogo das obras selecionadas pelo PNBE/2014, publicado pelo Ministério da Educação e que serve de guia das obras para uso de professores e bibliotecários, intitulado de *PNBE na escola: literatura fora da caixa*<sup>5</sup>. Esse guia traz informação sobre as obras e sobre as temáticas indígenas:

<sup>5</sup>Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escolaconsultas/item/5205-edital-pnbe-ind%C3%ADgena-2015>>. Acesso em: 26 de Janeiro de 2017.

[...] São histórias que atraem pequenos leitores pelo fantástico e pela aventura, um modo bem instigante de iniciá-los à leitura de mitos brasileiros autóctones, seja na figura de personagens como a mulher-onça ou naquela que vira um urutau, seja na explicação dos fatos naturais como a noite. É importante destacar, ao mediador de leitura, a importância dessas obras como ruptura de estereótipos sobre os índios brasileiros, pois as histórias trazem elementos culturais menos filtrados pela cultura branca, incluindo, no caso de *A mulher que virou urutau*, o registro da língua Guaraní (PAIVA, 2012, p. 40).

Com base nas informações supracitadas, percebemos a grandiosidade desse Programa, pois foram mais de 104 mil escolas atendidas, somente com o acervo utilizado nessa pesquisa, de todo o país, são beneficiadas com esses materiais. Assim, o guia citado (PAIVA, 2012) se torna um importante aliado do professor. Dados sobre a quantidade de alunos beneficiados com esses livros revelam a urgência de estudarmos a maneira como é feita a representação de culturas diferentes, especificamente no PNBE 2014 – séries iniciais. A autoria indígena passaria a ser garantida a partir de 2013 (BRASIL, 2013) edital temático) por um edital específico, se não fosse a suspensão dos editais do PNBE no ano de 2015.

Segundo o Censo escolar (BRASIL, 2013, p. 33), esse é um Programa que pode alcançar até 75,7% dos alunos de rede pública do país, pois fornece material para que sejam abastecidas bibliotecas ou sala de leituras das escolas. Como esses livros são distribuídos para todas as escolas públicas do nosso país, a nossa pesquisa se justifica pelo grande alcance desse material, além do fato de 0,4% da população brasileira ser indígena, conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013, p. 5).

Desse modo, uma cultura tão vasta precisa de um espaço de propagação para que a representação seja feita de maneira adequada, em um material que será adotado por todas as escolas do ensino público. Divergências e paridades sobre os critérios seletivos existirão, mas eles precisam coexistir para o aprimoramento dos próximos editais, como propõe, Fernandes (2017).

Sabendo da importância desse material para a educação do país e do objetivo em se incentivar o ato de ler, compreendemos que uma ação interpretativa dessas obras e suas linhas temáticas são indispensáveis para uma sociedade plural. Assim, torna-se necessária a análise nos acervos do PNBE, em pesquisas como essa que desenvolvemos, buscando entender um pouco da cultura desses povos e como ela é representada a partir do olhar do próprio indígena.

Esperamos que haja uma mudança no olhar cristalizado dos educadores e alunos não - indígenas em relação ao universo indígena. Também esperamos que essa mudança faça surgir

em novos escritores indígenas o interesse em defender a cultura a qual pertencem, propagando as raízes culturais de seu grupo por meio da literatura.

## 1.2 Caminhos para *Alteridade*

*"Se você não souber lidar com o seu mundo não saberá lidar com o mundo de outra pessoa". Trecho do curta metragem Waapa (2017)<sup>6</sup>*

Do latim *alteritas*, alteridade é a condição de ser outro. De modo geral, ter alteridade quer dizer colocar-se no lugar do outro (ABBAGNANO, 1998, p.34). Para compreendermos melhor esse conceito de *alteridade*, precisamos falar sobre o que vem a ser cultura, e o que será esse *outro*. “Cultura, em resumo, são os outros. Logo, alteridade será a nossa capacidade de compreendermos a cultura, história do *outro*.”

Como Fredric Jameson argumentou, cultura é sempre ‘uma ideia do *Outro*’ [mesmo quando a reasumo para mim mesmo]” (EAGLETON, 2005, p. 43). Então, quando juntamos a identidade, a cultura e a sociedade temos a amálgama da identidade cultural. Mais adiante, falaremos do conceito do *outro*, pela ótica dos estudos pós-coloniais, que busca nos situar sobre a tensão e conflitos que essa diversidade cultural representa. Vemos na citação abaixo, as primeiras descrições dos povos nativos (*outro*), pelo colonizador (*Outro*):

Pareceu-me que eram gente muito desprovida de tudo, escreve no primeiro encontro, e ainda: Pareceu-me que não pertenciam a nenhuma seita [11,10,1492]. Estas gentes são muito pacíficas e medrosas, nuas, como já disse, sem armas e sem leis [4,11,1492]. Não são de nenhuma seita, nem idólatras [27,11,1492] (TODOROV, 1999, p. 21).

Como vemos, os povos originários são descritos como parte da paisagem, sem nenhuma prática social /cultural, como se fossem uma tela esperando ser pintada. Eis a primeira impressão do *Outro* sobre os nativos do Brasil: “Pardos, nus, sem coisa alguma que cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas” (CAMINHA, 1963, p. 4). Muitos séculos se passaram para que o *outro* pudesse ganhar visibilidade social. Sua aparição

<sup>6</sup> Curta “*Waapa*”, que olha para os cuidados e o brincar de crianças do povo Yudjá, do Parque Indígena do Xingu, MG

sempre mediada por representações agora é apresentada ao não-indígena pela voz do próprio *outro*. Ou seja, o indígena se apropria da língua do colonizador para um discurso de oposição, de denúncia.

O presente estudo que traz como eixo temático: “As representações indígenas no PNBE 2014”, trilha o caminho do crescimento de medidas que se desenvolveram ao longo dos anos, fortalecido por movimentos sociais, na busca por representatividade. Notamos esse crescimento no aumento da porcentagem dos habitantes que se autodenominam índios entre os recenseamentos de 1991 e 2010 (IBGE, 2013).

Todavia, essa mudança e atenção em relação ao indígena ocorreu lentamente, pois somente no Censo de 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), é que a população indígena foi contabilizada, totalizando 896.917 (0,47% da população brasileira) indivíduos que se declararam indígenas.

Ao perceber que houve um aumento de declarantes indígenas e a busca deles por espaço, movimentos intelectuais se formam, fortalecendo a representatividade indígena (FRANCA; SILVEIRA, 2014), diante das diversidades culturais desses povos que são riquíssimas.

Uma conquista, ainda que parcialmente, foi devido às exigências no Ministério da Educação para que as temáticas indígenas fossem trabalhadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997, p. 52-53), o que reforça a necessidade de uma literatura de representatividade indígena:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e *reafirmar seus direitos como povos nativos*, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e *variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo*, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto *pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo*, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (BRASIL, 1997, p. 31, *grifo nosso*).

Com essas mudanças, mesmo que lentamente, o olhar do educador precisará voltar-se para a Literatura Indígena, e cada vez buscar trabalhos como o de Daniel Munduruku, escritor indígena conhecido em âmbito nacional pelos educadores.

Outra contribuição para essa mudança de olhar foi a Lei 11.645, aprovada em 2008, que criou a obrigatoriedade de se tratar a temática indígena e afro-brasileira no currículo

escolar brasileiro. Essa lei é de extrema importância, pois a cultura indígena ainda é desconhecida pela maioria das pessoas, que muitas vezes ouvem falar sobre o assunto de maneira estereotipada (BRASIL, 2008).

Após séculos sofrendo a estigma de ser colonizado, de ser olhado de cima para baixo como seres inferiores, sem educação, descritos como exóticos e/ou selvagens, a autoria indígena chega para marcar essa descolonização da mentalidade e da memória do não-indígena. O psiquiatra e filósofo caribenho Frantz Fanon, crítico ferrenho do processo violento que ocorre por meio da colonização, traz em sua obra, *Os condenados da terra* (1979), um contra discurso desse método opressor, e trata de devolver a humanidade perdida desse sujeito colonizado mediante o “sujeito colonial”:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, na verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a 'coisa' colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta (FANON, 1979, 26-27).

A maior chaga do Brasil é ser um país que teve o processo de colonização por exploração. Na tentativa de esquecer esse processo, relegamos os fatos, assim agimos como se a questão indígena fosse algo somente do passado. Então, quando nos deparamos com o indígena, não como um personagem remoto, de um mito ou lenda, mas enquanto grupo que luta ferozmente para sobreviver, e que conquistou seu lugar de sujeito colonial, indo contra o que lhe foi imposto há 500 anos, o que o país faz? Rejeita-o ferozmente. O indígena passa a ser visto como “matéria fora do lugar”, pois sua presença desestabiliza o sucesso do processo de colonização (HALL, 2016, p. 157).

É o tal passado que sempre esteve/estará presente, como uma casquinha de ferida, lembrando a todos a barbárie que foi o processo a que resolveram denominar por “descoberta”. Infelizmente, após séculos de injustiças, essa tentativa de apagamento ainda é recorrente no presente.

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumaniza-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos, se ainda resistem, o medo concluirá o

trabalho: assestam-se os fuzis sobre o camponês; vêm civis que se instalam na terra e o obrigam a cultivá-la para eles. Se resiste, os soldados atiram, é um homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegra-lhe a personalidade. A coisa é conduzida a toque de caixa, por peritos: não é de hoje que datam os serviços psicológicos (SARTRE, 1968 *apud* FANON, 1968, p. 9).

Desde o início da civilização, os conflitos em busca de identidade, de poder e de cultura promovem as diferenças, o saber e o discurso na sociedade. Essas disputas dão origem a mais um trio conflitual de lutas de classe, de gênero e de etnias, que irá inspirar e guiar os Estudos Culturais (PRYSTHON, 2012).

Os estudos Culturais surgiram na Grã Bretanha, em meados dos anos de 1950, provocando profundas mudanças nos métodos de abordagem da Literatura comparada. Derivado de uma corrente chamada *leavisismo*<sup>7</sup>, oriundo do trabalho de Frank Raimond Leavis. Em contrapartida, Richard Hoggart e Raymond Williams, vindos das classes operárias inglesas, passam a ter opiniões que divergem do leavisismo: ao mesmo tempo em que concordavam que os cânones eram mais ricos que a cultura de massa, discordavam pelo fato do cânone não chegar a ter contato com essa cultura (massa) (PRYSTHON, 2012).

Com tantas ambivalências, E. P. Thompson<sup>8</sup> argumenta que a identidade do operário será sempre envolta em elementos de política e conflitos. Somente em 1964, Richard Hoggart funda o núcleo de pesquisa denominado *O Centro*, que estuda a relação de cultura contemporânea e sociedade, e essas mudanças sociais são o eixo da nossa pesquisa (PRYSTHON, 2012).

Ideologias como Marxismo<sup>9</sup> e Semiótica<sup>10</sup> também formam a base dos Estudos Culturais (E.C). Será Stuart Hall, um dos seus fundadores e precursores, que dará um toque estruturalista ao movimento, enfocando o exame das práticas significantes e processos discursivos. Assim, correntes estruturalistas e culturalista se entrecruzarão constantemente, marcando os Estudos Culturais que terá o povo como foco de estudo e a língua como instrumento para entendimento da cultura deste (PRYSTHON, 2012).

<sup>7</sup> O leavisismo foi uma tentativa de redisseminar o agora chamado “capital cultural” (BOURDIEU) e para isso Leavis propunha usar o sistema educacional para distribuir mais amplamente (para todas as classes) conhecimento e apreciação literários baseados numa “grande tradição”, no cânone da alta cultura (PRYSTON, 2012, p.2).

<sup>8</sup> The making of the English working-class (1968).

<sup>9</sup> Marxismo é um sistema ideológico que critica radicalmente o capitalismo e proclama a emancipação da humanidade numa sociedade sem classes e igualitária.

<sup>10</sup> Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido.

O povo (oprimido), como objeto de estudo, provocará discussões profundas sobre a identidade cultural daquela parcela da sociedade. Stuart Hall discute essas questões em seu livro *A identidade cultural na Pós-Modernidade* (2015), por meio de um processo de “descentramento do sujeito”.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2015, p. 39).

Logo, língua e literatura se transformam em instrumento para desconstruir essa dependência cultural e desafiar as ordens até então vigentes. Essa fase de desconstrução é chamada de pós-colonialismo, e esses escritores fazem uso da própria língua do colonizador para formularem seus discursos nos processos colonizadores, onde se perderam muitas vidas, muitas histórias e ficar sem identidade é deixar de existir. Talvez a falta do (re) conhecimento e do autoconhecimento inviabiliza ou transforma a identidade daquele povo. Desse modo, fazem um processo inverso, o de revalorização cultural das margens, do subalterno.

Segundo Bonnici (1998, p.11), a literatura pós-colonial ocorre diante de dois fatores: conscientização nacional e afirmação diante das diferenças da literatura imperialistas. Sendo assim, podemos considerar que “o discurso pós-colonial é subversivo e contradiscursivo ao passo que o discurso eurocêntrico é manipulador, catequizador e normativo” (BARZOTTO, 2011, p. 34). A polaridade causa o conflito. O mais fraco perde com isso.

Com efeito, influências políticas sempre marcarão os estudos culturais. Na América Latina, procura-se o diálogo com o subalterno que busca suas verdadeiras raízes. A colonização tardia da nossa sociedade nos leva a essa busca por respostas. Para isso, fazem uso dos movimentos literários, e por essa razão, se torna imprescindível a popularização do letramento. Pois, “somente assim seremos ouvidos”, pois é por intermédio da literatura que conseguirmos criar uma maneira diferente de imaginar a realidade (DORNELLES, 2015).

Precisamos urgentemente falar sobre os povos originários para os nossos alunos. Eles precisam aprender outras versões da história, como nos alerta a educadora Adichie (2014) sobre “Os perigos de uma mesma história”. Eles precisam ter a capacidade de pensar com alteridade sobre esse assunto. A questão indígena não é um problema do governo atual, é um problema de 517 anos, ou seja, todos os governos erraram ao escolher mais uma vez ir contra o direito desses povos.

Tantos séculos se passaram até chegarmos ao formato atual de medidas como a do PNBE temático que possibilita a abertura de editais para escritores indígenas, pois os temas indígenas só ocorriam em formatos como os temas transversais (BRASIL, 2004), onde a existência desse espaço de representação problematizava a maneira que a figura do índio se formulou no imaginário brasileiro: por meio de canções ou tiaras de pena, rosto pintado, geralmente nas séries iniciais.

A lei procura reconhecer a importância dos costumes desses povos, com destaque em disciplinas como história, literatura e artes, entrando em vigor com o seguinte registro:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e *indígena*.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (BRASIL, Lei 11.645/08, *grifo nosso*).

Desse modo, vemos o reflexo dessa lei direcionado aos outros programas educacionais, porém o nosso objeto de análise é o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Explorar as temáticas presentes no PNBE possibilitou constatar o espaço reduzido para a entrada da Literatura Indígena e como é que o tema foi apresentado até o momento. De acordo com o levantamento, pudemos elencar os escritores indígenas Daniel Munduruku, Graça Graúna, Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé e Lia Minápoty, que tiveram suas obras escolhidas no edital do PNBE, e que usam a literatura como meio de “cura” para o seu povo, pois expõem para a sociedade não-indígena e indígena os problemas que eles sofrem, tais como grilagem de terras e outros conflitos territoriais.

Dada a escassez de pesquisas sobre essa temática, conforme verificamos em pesquisas nos bancos de dados específicos, notamos a urgência em atrair a atenção para a necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre esse tema no qual grande fatia da sociedade ainda não foi nem levemente contemplada nas temáticas trabalhadas. Como lembra a pesquisadora Regina Dalcastagnè:

Por isso, cada vez mais, os estudos literários (e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais conscientes das dificuldades associadas ao lugar da fala: quem fala e em nome de quem (DALCASTAGNÈ, 2002, p. 33).

É fundamental abrir espaço para debater temas que gerem conflitos, ainda que pouco explorados, mas que com o tempo e os esforços de muitos vem ganhando campo por meio da literatura. Nesse sentido, o PNBE se destaca por ser um projeto de âmbito nacional e que vem contemplando esse público composto de estudantes de todas as faixas etárias, mesmo que limitado pela escassez de inscritos nessa modalidade de Literatura Indígena. Pelas razões supracitadas, focamos nas representações indígenas, a partir dos materiais existentes.

Registramos que em 2012, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publicou o Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de referência para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE 2014 no qual contempla nove linhas de diversidades, dentre elas a temática indígena, cujo público alvo são os professores e estudantes, tendo como foco “as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atender ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais” (BRASIL, 2013, p. 24).

Essa iniciativa é um grande avanço, pois é dada a possibilidade de um escritor indígena ter seu livro escolhido e lido por alunos de todo país. Apesar disso, os indígenas são representados em apenas quatro títulos, do total de 72 obras do acervo PNBE 2014. Dessa maneira, é necessário que surjam novos escritores de diferentes etnias, porque a representatividade mínima só aumenta ainda mais a chaga das questões de identidade indígena em nosso país.

Esse número reduzido de obras de autoria indígena se torna um problema para a representação quando estamos falando de um grupo grande que se subdivide em várias línguas. Inicialmente, espanhóis e portugueses utilizavam o termo “língua geral” para definir as línguas indígenas. A língua falada no século XVI era o Tupinambá, mas essa não ganhou o destaque de língua geral, os jesuítas a chamavam de língua Brasileira. Somente no século XIX que o termo Tupi passou a designar os falantes dessa língua (RODRIGUES, 1986, p. 99-100).

No Brasil existem dois troncos linguísticos principais que são o Tupí e Macro-Jê, e o Aruak que não é classificado em tronco, mas que se subdividem em várias famílias, línguas e dialetos (RODRIGUES, 1999, p.6). Representar cada etnia seria inviável, levando em consideração que no Brasil temos 305 etnias e 274 línguas dos povos indígenas (IBGE, 2010).

Percebemos que o índio já é retratado em áreas do conhecimento como História (BOSI, 1978), Antropologia (LÉVI-STRAUSS, 1988) e Literatura (CARVALHO, 2006). Mas a grande questão é saber: de que maneira ele é retratado e por quem? Se olharmos para a Literatura e o período denominado indianismo, por exemplo, temos a figura mítica do indígena retratada por José de Alencar (2000) e Gonçalves Dias (1944).

Notamos que, nesses dois exemplos, os autores recorrem ao uso da ficção para a explicação romantizada da mescla das raças do herói ou heroína indígena que se apaixona pelo *Outro* (o branco) e como foi gerado o hibridismo dessa raça: o brasileiro. Também constatamos no levantamento bibliográfico realizado, como essas questões são exploradas pelo viés da etnologia, da geografia, entres outros, no entanto, a figura do indígena sempre aparece analisada, configurada pelo outro, e não como protagonista de sua história. A existência de pesquisadores/linguístas indígenas tem contribuído para o avanço da ciência e para a língua estudada tem dado a ela *status*.

O historiador Alfredo Bosi (1978, p.75) revela como é visto o indígena brasileiro: “O índio como o *outro*, objeto de colonização e catequese, perde no *Caramuru* toda autenticidade étnica e regride ao marco zero de espanto (quando antropófago), ou a exemplo de edificação (quando religioso)”. Falar do indígena brasileiro é fundamental já que ele vem a ser o primeiro elemento presente em nossa história. Pensar de que forma representá-lo é dar vazão à nossa busca de identidade nacional, retratar nossas raízes, mas nesta pesquisa a intenção será a de observar como essa identidade vem sendo apresentada pelo próprio indígena e não das formas alegóricas que tivemos até hoje.

A questão é que o indígena sempre foi apresentado de maneira caricatural, exótica, ou como um ser que precisava ser domesticado. Nesse sentido, Rousseau (1993) fala acerca do modelo de homem ideal ser primitivo e define o indígena como um ser natural, que vive livre na natureza, remetendo às representações que temos do exótico.

Em outra perspectiva, um detalhado trabalho sobre como foram feitas essas representações literárias no Brasil é realizado pela pesquisadora Iara Bonim (2007; 2008), que aborda essa trajetória da representação da figura do indígena na nossa literatura, desde como essa imagem é descrita pelos não - indígenas e de como ela é recebida pelos alunos. Portanto, afinando e aproximando do nosso objeto de estudo, as pesquisadoras Iara Bonim e Rosa Maria Silveira (2012) realizam um estudo sobre a temática indígena nas obras selecionadas do Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE, que será norteador de nossa escrita.

As autoras supracitadas analisam as diversas representações indígenas de cada edital do PNBE, avaliando os avanços de cada um. O PNBE foi se adequando às necessidades sociais, requeridas ao longo do tempo, e vem como resposta para alguns grupos sociais que não estavam sendo representados nas obras em circulação. Com o advento de leis que possibilitam esse espaço de discurso, como os artigos 231 e 232 da Constituição da

República de 1988, ocorre o reconhecimento dos costumes e crenças do indígena, como diz o Art. 231, da Constituição:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, Constituição Federal, 2013, p. 150).

Essas medidas são importantes, pois os setes parágrafos do Art. 231, da Constituição, falam sobre os direitos às terras indígenas, mas não estão sendo cumpridas como podemos observar no tratamento recebido pelos indígenas em todo país, com despejos de suas terras, assassinatos e ameaças em geral.

Por isso, é necessário o fortalecimento dos movimentos a favor dos direitos indígenas. Exigências no Ministério da Educação para que as temáticas indígenas sejam trabalhadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* reforçam a necessidade de uma literatura de representatividade indígena, para que esse povo possa se expressar por meio da literatura.

Nossa caminhada será respaldada pelos teóricos da antropologia, o belga Claude Lévi-Strauss, da sociologia, o jamaicano Stuart Hall e da história, o francês Chartier, importantes por seus conceitos sobre cultura e sujeito.

### **1.3 Diversidade Cultural**

Para adentrarmos o campo sobre diversidade cultural, temos que elucidar o famoso questionamento: que é cultura? De acordo com o especialista em cultura Raymond Williams (1979), entendemos como cultura o conjunto de tudo aquilo que representa as manifestações culturais de um determinado grupo de sujeitos. A cultura é muito vasta, e expressa modo de vestir, religião, alimentação, linguagem, entre outras coisas, que caracterizam um determinado sujeito como pertencente àquele grupo, podendo ser reproduzida ou explorada por outros grupos.

O termo é amplo, pois pode ser revisitado por diversas linhas de conhecimento, e após o século XXI ganhou novas significações. Raymond Williams (1979) fala sobre as dificuldades de definição do termo cultura se não o inserirmos em seu contexto histórico.

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa *Aurélio*, a palavra “cultura” possui várias acepções:

1- Ato, arte, modo de cultivar. 2 - Lavoura. 3 - Conjunto das operações necessárias para que a terra produza. 4 - Vegetal cultivado. 5 - Meio de conservar, aumentar e utilizar certos produtos naturais. 6 - Aplicação do espírito a (determinado estudo ou trabalho intelectual). 7 - Instrução, saber, estudo. 8 - Apuro; perfeição; cuidado (FERREIRA, 1980, p. 512).

Aluno de Raymond Williams, o filósofo britânico Terry Eagleton (2005), traz, em *A ideia de cultura*, questionamentos contundentes sobre esse tema, desde a sua origem até a sua configuração atual. Definir o termo “cultura não é simples, pois ao lado da palavra natureza temos as duas palavras mais complexas de nossa língua (EAGLETON, 2005, p. 9)”.

Se cultura significa cultivo, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção realista já que implica a existência de uma natureza ou matéria prima além de nós; mas, tem também uma dimensão “construtivista” já que essa matéria prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa (EAGLETON, 2005, p. 11).

Percebemos também o atrelamento do termo de cultura - do ato de cultivar, relacionado com a natureza - e civilização – atividade exercida pelo ser humano. “Cultura é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma” (EAGLETON, 2005, p. 13). Segundo o autor, a cultura renova a natureza.

Devemos levar em consideração o possível contexto da criação desses significados, pois usamos o significado relacionado à instrução de determinado saber de um grupo. Esse ato de cultivar algo remete- nos à ideia de permanência, método a ser seguido.

Além da língua, as diferenças entre um país e outro são imensas, quando se trata de diferenças culturais de povos diferentes inseridos geograficamente no mesmo país, mas com contexto tão diverso entre si, pois cada comunidade indígena tem sua especificidade de língua e ritos.

Em consonância com a nossa pesquisa, utilizamos como fundo teórico o francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009), que é considerado o pai da antropologia estrutural do século XX, pela grande influência de suas obras e por ser um pesquisador da cultura indígena no nosso país. Nasceu em Bruxelas, oriundo de uma família judia, formado em Direito e Filosofia. Convidado a ministrar aula de Sociologia na Universidade São Paulo –

USP, aproveitou para fazer várias viagens pelo interior do Brasil, e estudando as comunidades indígenas, despertando para o ramo etnológico. Podemos encontrar relatos dessas travessias em *Tristes Trópicos* (1988).

O trabalho de Lévi-Strauss revisita mestres como Freud e Marx, combinando com estudos de geologia e fonologia para guiar sua teoria sobre a construção da ciência social por meio da adequação do racional, do pensamento e do mundo (DESCOLA, 2009, p. 149) foi despertado para o universo etnológico, graças à admiração pelo “exótico” dos povos primitivos, desenvolvendo a teoria do “olhar distanciado”, seu modo de pensar história. “Se sua prática do olhar distanciado, tendo por objeto a história dos historiadores, às vezes chocou, suscitou mal-entendidos e resistências, ela também os convidou a um deslocamento de seu ponto de vista sobre seu próprio objeto” (HARTOG, 2006, p. 9).

Foi em nossa região de Mato Grosso e do país vizinho Paraguai que Lévi-Strauss (1955, p. 202) desenvolveu seus primeiros trabalhos como etnólogo nas aldeias dos Kadiwéu (PY) e Bororós (MT), onde posteriormente também visitou os nambiquaras (PEIXOTO, 1998, p. 86). Sendo assim, o olhar desse teórico é de suma importância para a análise das obras indígenas.

Outro teórico que estudou a cultura e alteridade indígena é o filósofo búlgaro Tzvetan Todorov. Em *A conquista da América: a questão do Outro* (1999, p. 92), ele fala sobre como as sociedades antigas, leia-se indígenas, eram “ritualizadas”. Na falta da escrita, a oralidade era a maneira de passar os ensinamentos dos mais antigos para as novas gerações, e, para isso, faziam uso de um ritual para memorizar a fala: huehuetlatolli. Todorov analisa a chegada de Cristóvão Colombo às Américas, por meio de suas cartas enviadas para o Governo Espanhol:

O importante aqui é a escrita; ausente, ela não pode assumir a função de suporte da memória, e esta cabe à palavra. É por isso que os huehuetlatolli<sup>11</sup> têm tanta importância, é por isso também que, mesmo fora desses gêneros fixos, percebemos, lendo os informantes de Sahagún<sup>12</sup> por exemplo, que suas respostas expressam um saber aprendido de cor, sem variações individuais (TODOROV, 1999, p. 46).

Homi K. Bhabha é conhecido mundialmente como propagador do “Pós-colonialismo”, o crítico cultural nasceu em Mumbai, na Índia em 1949. Entre os diversos

<sup>11</sup> Significa em náhuatl: Los dichos de los antiguos. TODOROV, 1999, p.46)

<sup>12</sup> TODOROV, op. cit. p.46. Frade franciscano espanhol.

livros publicados, o mais conhecido é *O local da cultura* (1998, p. 113) que fala sobre a situação do colonizador e o sujeito colonizado, o uso do discurso de poder de um povo sobre outro, fazendo o apagamento de parte da cultura do povo dominado.

Em nossa pesquisa foi vital a consulta aos estudos do “Pós-colonialismo”, representado por estudantes que tiveram acesso às academias da Europa e dos Estados Unidos, pelos meados dos anos de 1980. Esse grupo visa combater o discurso colonial, e além de Bhabha, outros dois nomes marcantes são do palestino Edward Said e da indiana Gayatri Spivak, que contribuíram para o movimento dos Estudos Culturais, mas não serão explorados nesse trabalho.

Para a pesquisadora Barzotto (2011, p. 27) “a literatura pós-colonial é, hoje em dia, uma vidraça que deixa transparecer a questão do outro enquanto objeto da elite dominante”. Em consonância com Homi Bhabha, chama atenção para o fato que existem culturas diferentes, pois o termo “diversidade” pode remeter o significado de diferente, criando um estereótipo sobre aquilo que difere da cultura do colonizador.

Para o autor de *O local da cultura* (BHABHA, 1998, p. 19), a cultura sempre foi vista pelo ângulo do *além*, com o pós-modernismo passa a dar vida para o “sujeito”. Esse *além* sempre presente nos empurra para uma constante fronteira do agora e do depois, com o surgimento do “pós”. Esse *além* é o espaço onde o passado e o presente se interpolam, resolvendo suas diferenças. “Segundo Bhabha, a cultura deveria ser entendida como diferença cultural, e não como diversidade” (BARBOSA, 2012, p. 222).

Bhabha nos chama a reescrever o que nos foi ensinado, agora com olhar do colonizado: “reescrever a nossa comunalidade humana, histórica: tocar o futuro no seu lado de cá”. É para termos a chance de escrever aqui no presente a versão reajustada da nossa cultura:

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de Tradução: cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Segundo o autor, precisa haver uma Tradução: cultural, em que o passado é refigurado, para nos lembrarmos do passado como forma de traduzirmos os equívocos, ação denominada de “entre lugar”, também conhecida como “terceiro espaço” (BHABHA,

1998, p. 69). Esse espaço serve para refazermos a história, com todos os seus elementos culturais e históricos, entrando em concordância com a nossa fala escrita sobre cultura, da mesma maneira como Willians (1979) nos fala sobre a importância de contextualizarmos a cultura dentro da História.

Quando falamos da questão indígena nas Américas, temos a imagem trazida nos livros didáticos da chegada dos não - indígenas para “conquistar” terras até então nativas. Esse contato entre as duas culturas passa por um processo de *aculturação*, descrito com maestria pelo crítico latino americano, Ángel Rama (2001). Esta consiste na “aquisição” de uma cultura, enquanto a perda da mesma será a *desculturação*. Em contrapartida, o escritor cubano Fernando Ortiz cria um novo termo, para que possa utilizar como mediador de significados: *transculturação*, para explicar a existência de uma troca em ambas culturas (BARZOTTO, 2011, p. 37- 40).

Todavia, apesar do contato colonial e da perda parcial da cultura indígena, o ‘outro colonizado’ encontra estratégias para o revide e apropria-se de métodos igualmente poderosos para atacar o esquema dominador e escrever sua própria história, mesmo que irreversivelmente fragmentada, pois revertendo o jogo de poderes, inscreve-se como nação e ameaça a ordem ideológica vigente, colocando-a em xeque (BARZOTTO, 2011, p. 40).

Sendo assim, nossos estudos sobre a diversidade e contato cultural entre colonizado e colonizador auxiliarão a compreender sobre as divergências existentes entre a nossa cultura (não - indígena) e a cultura nativa (indígena), sem deixar de observar como uma sofre em detrimento da outra, mesmo tornando-se possível ser revertido, ainda que minimamente, por meio da escrita da Literatura Indígena.

#### **1.4 Identidade**

Discutir a temática do sujeito no ramo da literatura é indispensável para refleti-lo. O teórico jamaicano Stuart Hall é um dos críticos de cultura mais importantes da Modernidade e discorre sobre as mudanças que ocorreram no indivíduo que o transformaram em sujeito moderno.

Hall nasceu em três de fevereiro de 1932 e veio a falecer recentemente em 10 de fevereiro de 2014. A biografia de Stuart Hall já formula questionamentos sobre quem ele se tornaria. Filho de pai negro e mãe que descendia de não-indígenas (escoceses, escravos

africanos e judeus), Hall cresce sabendo que aquele lugar que ele ocupa na sociedade não é o que de fato o representa.

Estudou em uma renomada escola para garotos ao mesmo tempo em que compartilhava dos ideais revolucionários e de libertação da Jamaica. Em 1951, mediante uma bolsa de estudos, se torna um aluno da universidade de Oxford, onde novamente não se vê como parte daquela cultura, que até então só conhecia – e muito bem – dos livros. Novamente seu olhar de mundo, de respeito pelas diferenças não são entendidas por seus colegas de classe alta. Stuart Hall se denomina um “deslocado”. Esse sentimento de não pertencer àquele grupo é o ponto que culmina a difusão de suas ideias. Esse sentimento de não pertencer à Jamaica, de não pertencer à Inglaterra, de não pertencer ao *status*, que diziam que ele pertencia, fizeram com que ele se identificasse com as minorias, com imigrantes, com os sobreviventes do pós-guerra, levando-o a se posicionar politicamente. Seu discurso perpassa os ramos da cultura, política e comunicação.

Foi um dos fundadores e precursores do Centro de Estudos Culturais<sup>13</sup>, na Inglaterra. Esteve à frente desse movimento no período entre 1968 e 1979, sendo que nos últimos anos foi diretor do Centro. Seus trabalhos enfocam a cultura e o exame das suas práticas significantes e os seus processos discursivos. Atuou como professor na conhecida universidade aberta Open University, Inglaterra .

Na obra *A identidade cultural na pós – modernidade*, Stuart Hall (2015), fala sobre a “A identidade em questão”, e como ela se desloca de uma estabilidade para um estado de declínio, propiciando o surgimento de novas identidades. Hall contrapõe a argumentação dos teóricos que defendem que a identidade está passando por um colapso, mencionando que o que ocorre é a mudança na estrutura, descentralizando o indivíduo, contribuindo para uma crise. Percebemos isso na paisagem atual onde fragmentadas causam um caos em temas que falam sobre classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, anteriormente eram sólidas, dentro do sistema.

O autor separa três conceitos de identidade, todos distintos entre si: sujeito do Iluminismo, sociológico e pós - moderno. O sujeito do Iluminismo tem como base o “centro” interior, o qual é dotado de ação, consciência e razão (HALL, 2015, p. 10).

Em seguida, Hall aborda como esse sujeito surge e o que leva a seu término. No capítulo “Nascimento e morte do sujeito moderno” conta a trajetória de como o sujeito humano tido como “centrado”, tanto no discurso como na prática, adquiriu essa definição

<sup>13</sup> *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham, Inglaterra.

sociológica de sujeito e como ele se “descentrou”. Seus conceitos e concepções mutantes do sujeito e identidade eram pressupostos por discursos do pensamento moderno ou pelo seu processo. O autor adota como recurso o princípio simplista de que antes as identidades eram unificadas e se tornaram deslocadas a partir do século XXI.

Assim, esboça como o conceito de sujeito moderno mudou em três pontos durante a modernidade: “indivíduo soberano, indivíduo social e indivíduo isolado”, passando a ter uma história. O autor ainda acredita ser repetitivo dizer que foi na era moderna o surgimento do individualismo. Mas, anteriormente, a individualidade tinha outro conceito, pois o indivíduo civil não se dividia. Desse modo, surge a alcunha de “sujeito soberano” idealizado por Hall (2015, p. 17- 20).

As transformações associadas à modernidade libertam o indivíduo das suas tradições e estruturas. Antes, acreditavam que não poderiam mudar, já que eram “divinamente” estabelecidas. Movimentos como o Humanismo Renascentista no século XVI e o Iluminismo no século XVIII rompem com o passado e representam o nascimento deste “indivíduo soberano”, dando o passo que faltava para a modernidade.

Stuart Hall e Raymond Williams são os fundadores do que hoje chamamos de Estudos Culturais. Williams, sendo um dos pais desse movimento, observa que a história moderna do sujeito reúne dois significados, a de que o sujeito é indivisível e singular. A seguir, Hall pontua os principais movimentos que contribuiriam para esse processo de transição do sujeito individual. O Protestantismo surge para “libertar a consciência religiosa”, os fiéis se reportam diretamente a Deus. O Humanismo coloca o homem como “centro do universo”. A Revolução científica capacita o homem para decifrar os mistérios da natureza. O Iluminismo foca no “homem racional”, científico, libertando o homem de dogmas da intolerância religiosa (HALL, 2015, p. 18).

Na Filosofia, as reflexões que direcionaram essas concepções do sujeito foi a de René Descartes. Para o autor, Deus será o primeiro a ser movimentado de toda criação, ele ainda postula duas *substâncias*: a do ser espacial “matéria” e a do ser pensante “mente”. E esse ser racional possuirá sua própria identidade. Um dos fundadores da doutrina empírica John Lock defende que um ser racional com a “mesmidade”, ou seja, identidade que permanece a mesma com o seu sujeito.

O indivíduo soberano está escrito nos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno. Ele é o sujeito da modernidade em dois sentidos: o primeiro é o sujeito da razão, do conhecimento e da prática, o segundo é aquele que sofreria as consequências dessa prática. Com o advento do capitalismo, este sujeito exige uma concepção de indivíduo,

tornando-o amarrado as burocracias do Estado Moderno, fazendo com que surja a concepção social do sujeito, definida nessas estruturas. Dois eventos contribuíram para formulação de fundamentos e conceitos do indivíduo: a biologia darwiniana, em que o sujeito se torna um ser biologizado e o surgimento das novas ciências sociais, que estudaram essas modificações transicionais de sujeito para indivíduo.

Portanto, as transformações foram desiguais, o indivíduo com suas vontades, como centro na economia e na lei moderna. E o dualismo do pensamento cartesiano institucionalizado entre psicologia e outras disciplinas. A sociologia forneceu uma crítica ao individualismo racional: internalização do exterior e a externalização do interior, constituindo, assim, a descrição sociológica do sujeito moderno.

Uma tríade de autores que também contribuíram para essa definição do sujeito moderno é formada pelo cientista social Erving Goffman que fala do “eu” em diferentes situações, o sociólogo Talcott Parsons que diz sobre um ajuste entre o “eu” e o sistema social, norte-americano e o filósofo francês Descartes que fala sobre o dualismo entre “indivíduo e sociedade”. Com o modernismo surge um quadro perturbador do sujeito, o indivíduo isolado, exilado e alienado.

O sujeito passa a ser um pano de fundo na multidão, um *flâneur* que vagueia pela multidão, como podemos observar nas obras de Baudelaire, reconhecido por pintar a vida moderna. Walter Benjamin chama esse indivíduo turista de vítima anônima. Alguns autores preveem o futuro desse sujeito cartesiano na modernidade tardia, são eles: George Simmel, Alfred Shltz, Siegfried Kracauer (HALL, 2015, p. 19- 21).

O termo moderno surge na Europa no início do século XIX, enquanto na América Latina, a modernidade chega apenas no século XX, daí denomina o termo modernidade tardia. Na transição entre os séculos XIX e XX as identidades eram unificadas e coerentes, enquanto no final do século XX e início do XXI elas se tornam identidades deslocadas. Se antes tínhamos um pensamento objetivo, de “mesmidade”, que não se alterava, agora temos um pensamento subjetivo, de “ipseidade”, que poderá se alterar com o tempo. Com a modernidade tardia há um deslocamento das identidades modernas, pois ocorrem cinco grandes avanços sociais e das ciências humanas que contribuem para o descentramento do sujeito cartesiano.

Enquanto o primeiro descentramento é ideológico, pautado no pensamento marxista do homem versus condição, ou seja, o homem não é agente da história, e sim sujeito dela, o segundo diz respeito a descoberta do inconsciente pelo pai da psicanálise, o austríaco Sigmund Freud. Segundo ele, nossa identidade, estruturas e desejos são formados com base

em processos psíquicos. Dessa forma, percebemos que Freud contraria a lógica cartesiana do “Penso, logo existo”. Para Freud, a subjetividade é produto de processos psíquicos inconscientes. Já o psicanalista francês Jacques Lacan usa como exemplo o espelho, dizendo que a autoimagem é aprendida com o outro. Tanto para Freud como para Lacan, a identidade é aprendida ao longo do tempo.

O terceiro descentramento é linguístico, com base nos estudos do linguista suíço Ferdinand Saussure, “a língua é concebida como um sistema social e não individual” Não somos autores dela, ela existe anteriormente a nós. Assim como o seu significado não é fixo, pois surge da relação de similaridade e diferença.

O quarto descentramento é no campo da filosofia, sendo guiado pelos estudos do filósofo francês Foucault, que fala sobre o poder da disciplina, o que diferencia dos outros descentramentos, pois aqui é aplicado um processo de individualização do sujeito. E o último, mas não menos importante, ao contrário, o que trouxe diversos impactos e consequências foi o movimento feminino e todos os movimentos sociais originados por ele, buscando “a identidade social” do grupo ali representado, hoje reconhecido como *minorias* (HALL, 2015, p. 22-28).

Das cinco áreas de descentramento que são todas de extrema importância para esboçarmos esse novo sujeito, a que mais se alinhará com a nossa pesquisa será a última, pois abre espaço de debates para grupos identificados como “minorias”<sup>14</sup>, categoria a qual os indígenas foram relegados.

O autor faz um convite ao leitor para conhecer o pensamento moderno e seus deslocamentos ocasionados pela globalização na obra *A identidade cultural na pós - modernidade* (2015). Essas mudanças na forma de pensar fazem com que o conceito de sujeito seja desconstruído, descentrado, levando-o à crise de identidade. Se antes o sujeito era definido de acordo com sua cultura e de certa forma havia uma padronização, com a modernidade isso não ocorre mais, pois há uma pluralização de pensares.

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2015, p.39).

<sup>14</sup> Uma **minoria** pode ser étnica, religiosa, linguística, de gênero, idade, condição física ou psíquica. **Minorias** não são necessariamente perseguidas ou dizimadas pelo grupo dominante, mas historicamente existem numerosos casos de perseguições.

Ele consegue condensar todos esses conceitos e processos numa linguagem clara, e nos mostra como a globalização contribui para que nosso pensamento fosse aberto ao outro. Antigamente, o pensamento era centrado no nacional, atualmente, ele é aberto para aceitar os processos híbridos pelo qual a sociedade vem passando. E um dos fatores determinantes na escolha dessa obra é a perspectiva teórica para esta pesquisa é o fato de ela nos levar a refletir sobre o sujeito enquanto ser social e nos ajudar a modificar o olhar sobre a cultura diversa. Sendo assim, ela educa o nosso olhar para o diferente.

Esse elemento de identidade é muito importante para nossa pesquisa, pois apesar de existir 305 etnias indígenas no Brasil (IBGE, 2010) e cada qual possui a sua expressividade, língua e rituais, existem dois elementos que podem ser considerados unificadores dessas 305 etnias: a luta pela terra e o respeito pela natureza.

### **1.5 O percurso teórico do *entre lugar* da Literatura Indígena**

Identities, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, deslocamento, transculturação, mito, história, diáspora e outras palavras andantes configuram alguns termos (possíveis) para designar, a priori, a existência da Literatura Indígena contemporânea no Brasil (GRAÚNA, 2013, p. 19).

Para estudarmos a Literatura Indígena precisamos elucidar algumas perspectivas que percorrem os labirintos teóricos que desbravaram as trilhas dos Estudos Culturais, conforme Graça Grauna, são numerosos os imbricamentos culturais que povoam um texto indígena. Para tentarmos elucidar um pouco dessas camadas, damos continuidade com os estudos de Stuart Hall que nos respalda teoricamente nos conceitos de identidade e representação.

Stuart Hall teve duas obras traduzidas no Brasil, o ensaio *Da diáspora – Identidades e mediações culturais* (2006) e o livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2003). Sua trajetória é de extrema relevância para se compreender o sujeito pós-moderno. O autor menciona alguns teóricos contemporâneos que estudaram as mudanças do conceito moderno de sujeito e identidade, com uma abordagem *pós-gramsciana*, e uma visão das pessoas como consumidores e produtores de cultura. Em sua biografia já reflete essas dificuldades e buscas por respostas, tendo uma história mesclada por atitudes opressoras de seus pais. Sua ideologia

se baseia em leituras como T. S. Eliot, James Joyce, Freud, Smith, Marx e Lenin e que não devem ser ignoradas (HALL, 2015).

Percorrendo terras nacionais, a teoria do “entre lugar” no discurso Latino Americano, é um termo cunhado pelo ensaísta brasileiro Silviano Santiago que nasceu em Formiga (MG), no ano de 1936. Com o título de Doutor em Letras adquirido pela Sorbone<sup>15</sup>, lecionou nas melhores universidades norte-americanas (SANTIAGO, 1978). Atualmente, é professor emérito da Universidade Federal Fluminense. Sua obra conta com mais de 30 livros que inclui romances, contos, ensaios literários e culturais, destacando-se com vários prêmios Jabuti, assim como o prêmio Machado de Assis. Destes, destacamos: *As Raízes e o Labirinto da América Latina* (2006); *Uma literatura nos trópicos* (1978) e *O cosmopolitismo do pobre* (2004).

Silviano Santiago pesquisa os ramos da crítica literária, passeando pelos campos da dominação cultural e a formação da nossa identidade literária. Em sua obra *Uma literatura nos trópicos* (1978), composta de 11 ensaios, inicia com o capítulo que orienta nosso trabalho que é “O Entre-Lugar do Discurso Latino Americano”, onde discorre sobre as significações do termo do “entre-lugar”, relacionando-as diretamente com os deslocamentos culturais estudados (SANTIAGO, 1978).

O conceito de “entre lugar” cunhado por Santiago nos faz entender não só o contexto literário como também nos ajuda a compreender o que consideramos realmente como nosso: nacional.

Quando falamos em cultura dos povos indígenas nos vem à mente o fato da predominância da oralidade desse grupo. Logo, percebemos a resistência do não - indígena quando se fala em Literatura Indígena. Desconstruindo esse pensar, o escritor Daniel Munduruku fala de como a escrita pode ser usada como um meio de salvar o seu povo:

Gosto de pensar que a gente indígena já tem a parte mais difícil introjetada no seu próprio *ethos*: o conteúdo a ser escrito. Temos trabalhado no sentido de ajudar nossos parentes indígenas a colocarem seus pensamentos no papel e dar a ele uma forma literária, acadêmica ou apenas como exercício de reflexão. Quando isso chega inteligível à sociedade brasileira, acreditamos que é nossa forma de contribuir para diminuir a exclusão social a que ainda estamos submetidos (MUNDURUKU, 2013).

<sup>15</sup> A maior instituição francesa dedicada ao estudo da literatura, das línguas, das civilizações, das artes, das humanidades e das ciências sociais situa-se nas fundações medievais originais, estendendo-se agora ao Quartier Latin e a outras zonas de Paris. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.english.paris-sorbonne.fr/&prev=search>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

A escrita é apontada como a saída para os povos originários, é o caminho, a maior prova de resistência após séculos de exploração. Na escrita, o indígena usa a própria arma do usurpador para deixar gravado na memória da nação a sua versão dos acontecimentos. É como se através da sua escrita o indígena devolvesse o espelho usado no passado como escambo, agora, o objeto brilhante serve para mostrar a real face do povo “civilizado” e seu discurso civilizador.

Assim, nossa intenção é identificar nas obras de autoria indígena a maneira como o escritor usou para representar sua cultura, por meio da cultura letrada. A seguir, vemos alguns aspectos sobre o mundo das representações e como ele se dará dentro do universo indígena. Como mote principal, utilizamos o sociólogo Stuart Hall (2015) e o historiador Roger Chartier (1991).

## 1.6 Representação

Todas as culturas que conhecemos possuem instruções e normas formais que conduzem de uma parte, a individualização, e de outra, a socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca desta tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-la no limite do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito (MOSCOVICI, 2011, p. 11).

Foi o psicólogo romeno Serge Moscovici que formulou a primeira base teórica da representação social. Apesar de elucidarmos esse subitem com algumas falas de outros teóricos, nossa análise sobre as representações sociais de matizes indígenas se pauta nos conceitos e definições do sociólogo Stuart Hall, que temporalmente, se iguala com as primeiras manifestações de escrita indígena nos meados dos anos 1980.

Pensando sobre o significado de representação, evocamos a ideia geral da obra do filósofo alemão Arthur Schopenhauer, *O Mundo como Vontade e Representação* (1819), de que o mundo é uma representação individual de como se vê as coisas, mas precisamos entender que existem formas diferentes de ver.

Em um mundo de constantes mudanças existem diversas leituras de uma sociedade. Observa-se que cada indivíduo terá uma interpretação, e, logo, uma representação diferente do *outro*. Essa representação atribuirá sentido a realidade vivenciada. Ao tentarmos imaginar sobre como falar das representações da cultura indígena, que por si, já é vasta e rica em

diversidades de línguas e costumes que as individualizam em seus aspectos sociais, focamos na análise das representações culturais das quatro obras selecionadas nesta pesquisa.

Hall (2006) em *Cultura e Representação* diz que existem três enfoques para a representação no sentido da linguagem: reflexivo, intencional e construtivista. No primeiro enfoque de abordagem reflexiva “a linguagem funciona como um espelho, para *refletir* o sentido verdadeiro como ele já existe no mundo”. No segundo enfoque de abordagem intencional, o autor argumenta que é o contrário, que o autor/interlocutor é que impõe seu único sentido no mundo, através da linguagem, numa tentativa de convencer. E o terceiro enfoque é a construtivista, onde atesta o valor público e social da linguagem, pois temos a capacidade de não confundir o mundo material do simbólico (Cf. HALL, 2016, p. 47).

O indígena utiliza a escrita literária como um modo de representação. Para as pesquisadoras Aline Franca e Naiara Silveira (2014), em “A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira”, essa nova tendência de material literário indígena e o que ela representa, afinal, é escrita por membros da própria comunidade:

Essa literatura pode ser compreendida como qualquer criação de caráter oral ou escrito, seja coletiva ou individual, sendo estabelecida, pensada e estruturada a partir de padrões culturais e elementos estilísticos dos povos indígenas. *Tal manifestação cultural proporciona o conhecimento da cultura indígena por pessoas não - indígenas [sic] e facilita a disseminação da cultura, uma vez que é produzida pelos próprios membros das comunidades indígenas* (FRANCA, SILVEIRA, 2014, p. 68, grifo nosso).

A escrita de autoria indígena vai além de um determinado grupo resolver escrever suas histórias por terem aptidões para a escrita, é um marco cultural, pois após séculos sendo saqueados de todas as formas em sua identidade e cultura, o registro de suas histórias será o meio com o qual esses descendentes do sangue indígena terão a oportunidade de contar a versão dos seus ancestrais.

“Sem casas, viviam ao pé das grandes árvores, agrupados em buracos ou deitados em redes atadas nos galhos das árvores. Assim eram suas aldeias” (MINÁPOTY, 2011, p. 7). Nesse sentido, percebemos que na primeira página a autora de *Com a noite veio o sono* (2011) já apresenta ao leitor os costumes de moradia do seu povo.

A popularização dos costumes dos povos indígenas e o significado e importância da mesma precisam ser amplamente propagados por meio da literatura. Para Goulemot (2009, p. 108) a leitura é capaz de produzir sentido, portanto, é determinante que esse sentido alcançado pelo leitor tenha uma representação *autêntica*. Mas, isto levantaria uma nova questão, a qual

pretendeu instigar com intermédio dessa pesquisa, que o pequeno número de escritores indígenas, e a pouca divulgação desse material.

Em consonância com o pensamento do propagador da história cultural, Roger Chartier, o intuito de se fazer notar a ausência da representação indígena se faz necessário para dar destaque para as poucas obras existentes e a maneira como elas atestam sua cultura representada no texto. O brasileiro desconhece o universo indígena. Sua ideia de “índio” é equivocada desde o próprio termo, e será através das representações do próprio “indígena” que isso será desmitificado.

[...] atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa. Na primeira acepção, a representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma "imagem" capaz de repô-lo em memória e de "pintá-lo" tal como é (CHARTIER, 1991, p. 184).

Chartier formula algumas hipóteses de análise sobre o sentido do que se ouve ou lê na relação do “mundo do texto” e “o mundo do leitor”, dentre elas se destacam duas variações, a de espacialidade e temporalidade e a do receptor.

[...] primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) (CHARTIER, 1991, p. 178).

Segundo Chartier, temos duas maneiras de construir sentido. A primeira com um sentido fixo, se adaptando de acordo com a temporalidade, e a segunda será volátil, e dependerá da forma que o leitor receber.

De acordo com Stuart Hall, a linguagem é o elo que dará sentido ao conjunto que anseia ser representado e a maneira como isso foi passado para o ouvinte ou leitor. Para tanto, linguagens orais e escritas são fundamentais para produção de sentido.

A concepção de cultura como um conjunto de significados partilhados é a origem do raciocínio de Hall (1997) sobre o funcionamento da linguagem como processo de significação. Se a linguagem atribui sentido, conforme lembra o autor, os significados só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação. Portanto, a

representação através da linguagem é central para os processos pelos quais é produzido o significado (SANTI ; SANTI, 2008, p. 1).

Ou seja, a linguagem será a grande responsável representação, que produzirá significado. Para a crítica literária Argentina, Beatriz Sarlo (2006, p. 46), diz que “A cultura é uma Tradução: do mundo em significados, não é o reflexo dessa realidade”. Entendemos que essa Tradução: é a maneira como ela será representada.

O autor de *A mulher que virou Urutau* (JEKUPE, KEREXU, 2011) inicia a sua história contando para o seu leitor sobre a tradição oral de contar as histórias, e pontua o fato da mesma ser real: “Ela disse que a tal história havia acontecido mesmo” (JEKUPE, KEREXU, 2011, p. 2). Essa é a forma utilizada pelo autor para dizer que o que ele escreve representa o real.

De diversas fontes, notamos que a representação de uma cultura é vista como uma Tradução, ou seja, o que ela tenciona mediar como significado. Em nosso trabalho iremos ver como o escritor indígena “traduz” a sua cultura para a linguagem escrita dos “não - indígenas”. E como isso é importante para aprendermos a valorizar a diversidade desses grupos que não estão distantes de nós como supomos, mas que são daqui, na verdade, são os povos originários desse país.

## **1.7 Paridades e Divergências**

[...] entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade (SANTIAGO, 2000, p. 26).

No processo de seleção de obras para o PNBE, as editoras concorrem por meio de critérios de seleção e avaliação do edital daquele ano, as obras escolhidas seguem regras específicas, desde a gramatura do papel utilizado até as temáticas trabalhadas, assim como exigências do editor e do escritor, classificação de idade, entre outros.

Fernandes e Cordeiro (2012) estudam os editais e as mudanças ocorridas nos períodos de 1998 a 2012: “Os editais, de modo geral, ressaltam a importância de oferecer diferentes tipos de leitura aos alunos de escola pública, com diversidade de autores, gêneros, temáticas,

técnicas de ilustrações e representações culturais, o que é fundamental (FERNANDES e CORDEIRO, 2012, p. 327)”.

Um dos diferenciais do PNBE no ano posterior a esta pesquisa, foi o lançamento do edital PNBE Temático 2013, cuja especificidade desse edital seria a de contemplar nove linhas temáticas, dentre elas, a indígena:

Nesse sentido, institui no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, o PNBE Temático 2013, que visa atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que abordem as temáticas da *educação indígena*, do campo e quilombola, para os direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações de gênero e diversidade sexual, as relações étnico-raciais, a juventude, a educação especial na perspectiva inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013, p. 24, *grifo nosso*).

O edital temático possibilita a variedade desses materiais que serão consultados pela comunidade escolar. Com essa abertura temática, sem dúvidas trabalhar com Literatura Indígena em sala ganha um novo fôlego, possibilitando a realização de um trabalho interdisciplinar.

Assim, selecionamos o edital do PNBE de 2014, das séries iniciais, para a busca de autoria indígena, identificando quatro obras: *Yaguarãboia – a mulher onça*, de Yaguarê Yamã; *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty; *Karu Taru – o pequeno pajé*, de Daniel Munduruku, e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu.

Após apresentados os elementos que elucidam a escolha das obras do PNBE - 2014, esperamos ter lançado algumas inquietações as quais irão nortear nas próximas linhas. Cada autor é oriundo de uma etnia, fator esse fundamental já que o que atesta propriedade em sua escrita é o “ser” indígena, e com intuito de propagar a cultura do seu povo eles abrem espaço para a cultura escrita adentrar em sua realidade cultural nativa, que é a cultura oral.

Há muita especulação e resistência quando se fala em Literatura Indígena e/ou nativa, pois ao registrá-la na cultura escrita, o escritor se transforma em autor e se apropria de uma história, coletiva, sendo o responsável pelo que publicar em seu nome. Com efeito, muitos podem achar que o fato de escrever as histórias descaracteriza as culturas indígenas, quando na verdade esse é um recurso utilizado para a sobrevivência da cultura. Quando as histórias saem do anonimato e registram autoria, e isso pode gerar algumas tensões e alguns questionamentos: de quem são essas histórias? Qual o intuito do indígena registrar essas histórias já que a sua cultura é oral? Para colaborar na resposta, o autor Daniel Munduruku diz

em uma entrevista diz: "O brasileiro precisa conhecer de verdade que o que ensinam para ele – sobre nossos povos e outros temas – é mentira" (MUNDURUKU, 2013, *online*).

Não podemos ser ingênuos em achar que se manter à margem da escrita e da leitura preservará a cultura oral, muito pelo contrário. Autores brasileiros se propuseram a salvar o patrimônio cultural registrando elementos orais desde músicas, rezas até versos, como o escritor Mário de Andrade e o historiador Câmara Cascudo, que escreveu 31 livros para registrar o folclore brasileiro.

Os próprios indígenas estão se empoderando e percebendo que aprender a linguagem dos não - indígenas e dominá-la é fundamental para eles se comunicarem com eficácia, propagando a sua cultura com uma escrita característica de seu povo, pois, ao registrar, ele também a preservará. Quanto mais o domínio da escrita for democratizado entre os indígenas, mais fortes se tornarão no combate ao esquecimento, assim o *outro* também tomará conhecimento da sua voz.

Um termo muito utilizado nos estudos pós-colonialista que é o “empoderamento”. Segundo Valoura (2006), alguns poderão dizer que o autor da palavra empoderamento é o educador Paulo Freire. Na verdade, a expressão deriva do inglês *Empowerment* e significa dar poder a alguém, para que esta realize uma tarefa sem pedir permissão a outros, é usada como um termo da Administração.

Já o educador Paulo Freire usa e muito bem o termo no sentido educacional, como transformador do indivíduo, filosoficamente dando um novo sentido para o termo. Vejamos a definição por Valoura (2006, p. 3): “Empoderamento pode ser visto como a noção freiriana da conquista da liberdade pelas pessoas que têm estado subordinadas a uma posição de dependência econômica ou física de qualquer natureza”. Apesar de utilizar pouquíssimas vezes o termo, o autor o defende como instrumento para a transformação social. Freire acredita que esse seja um pequeno, mas importante salto para a conscientização (Cf. DORNELLES, 2015).

Com essas preocupações, buscamos respaldo na fala sobre o ato da escrita e da leitura do pesquisador Paulo Freire (1989), que concebe a leitura além da palavra escrita, ler é dar significado, interpretar, reescrever o que se teve da palavra escrita. Ou seja, nessa perspectiva, o autor indígena registra suas experiências por meio da literatura por terem necessidade de comunicar as suas vivências para conseguirem o respeito que lhes é de total direito do seu povo. Essa é a única saída, empoderar-se no sentido que Paulo Freire utiliza.

A proposta do PNBE temático visa justamente essa propagação da cultura nativa para que o não - indígena tome conhecimento de uma história sem a mediação do não-indígenas,

como sempre ocorreu. Essa proposta é muito importante para a mudança do olhar sobre o indígena, porque possibilita aprendermos desde cedo que existem diferenças culturais em nosso país, e que esse povo é parte de nossa história, e não meros personagens folclóricos, ou que não existam mais, como alguns livros dão a entender.

Referenciais para a compreensão da história e da cultura indígena, contemplando a história dos povos indígenas no Brasil; a interculturalidade e territorialidade indígena; as línguas indígenas; a afirmação cultural indígena e específica dos diferentes povos indígenas (BRASIL, 2013, p. 1).

O escritor Olivio Jekupe<sup>16</sup> observa que “o indígena ao aprender a língua do não - indígena, aprenderá escrever regido pelo sistema ocidental, mas os elementos que irão compor essa escrita serão tipicamente indígenas”. Pouco a pouco, as comunidades indígenas vêm se posicionando sobre a importância de escreverem a sua própria história, de contarem sobre o sentido de cada rito de seu grupo. A diversidade imensa que existe deixa mais latente a necessidade do posicionamento de alguém do seu povo, desmitificando aquela imagem do índio de nossa memória, representando a sua verdadeira identidade, já que o universo indígena é permeado de rituais.

Na cultura indígena é fundamental o xamã ou alguém mais velho contar sobre os feitos dos antigos guerreiros, dando sentido a existência. E esse contar ressoa no preparo dos futuros guerreiros para que assim possam ser capazes de lutar e defender o seu povo. Outro questionamento que sempre surge é em relação aos ilustradores das obras escolhidas pelo PNBE de autoria indígena, cuja ilustração é feita pelo não - indígena. No geral, são formados em Belas Artes, com estágios no exterior, não está envolvida em movimentos sociais, mas não deixam de ter a sua peculiaridade em seus traçados, cada um ao seu modo, complementando a leitura do texto verbal de forma intensa.

De que maneira esses ilustradores compensam essa não legitimidade por não serem indígenas? Compose uma literatura indígena Um ponto em comum entre esses ilustradores é o fato de serem conhecidos no âmbito nacional, com diversas premiações, e, de alguma forma, eles estudam profundamente a cultura do *outro* para tentar traduzi-la de modo adequado. Todavia, ela ainda será uma representação do universo indígena pelo não - indígenas.

A partir deste estudo, esperamos colocar esses questionamentos em foco. Não almejamos criticar o trabalho dos ilustradores brasileiros, mas observar que são raros os

<sup>16</sup> Disponível em vídeo pelo Youtube: *Literatura Indígena x Literatura Nativa*, por Olivio Jekupe. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=xGXcQ\\_Bb\\_7g](https://www.youtube.com/watch?v=xGXcQ_Bb_7g)>. Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

ilustradores indígenas, temos pouquíssimos nomes, como: Yaguare Yamã, Uziel Guaynê Oliveira, Rony Wasiry Guará. Destacamos que todos pertencem ao povo Maraguá, e não tem trabalhos de ilustrações nas obras no PNBE, apenas trabalhos escritos.

Quanto à participação nas publicações da temática indígena pelas editoras, sua intenção é a mercadológica, sendo as três editoras - Panda Books, Leya e Edelbra - voltadas ao comércio de obras educacionais, visando autores e ilustradores que já apresentam uma trajetória recheada de premiações e indicações a projetos educacionais. É de interesse das editoras abrirem espaço para esse novo mercado, graças à lei a Lei 11.645 que cria a obrigatoriedade em trabalhar temáticas indígenas em sala de aula, assim como especifica o edital do PNBE que exige autoria indígena, nascendo a tendência em buscar novos autores para publicarem. Assim, o edital viabilizou a entrada destes textos produzidos por indígenas.

Para tanto, encontramos um caminho teórico para esse novo espaço com o escritor argentino Walter Mignolo estudioso do colonialismo nos dá a resposta do que seria esse empoderamento, na obra *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos* (2006) explica que a maneira de superar essa diferença colonial será através do “pensamento liminar”. Por essa razão, será nesse conceito que iniciamos o nosso próximo capítulo, a fim de dar continuidade ao embasamento da nossa análise de escrita indígena.

## **CAPÍTULO 2 - A NARRATIVA NATIVA: A MIRADA ESTRÁBICA DA AUTORIA INDÍGENA**

---

É importante destacar, ao mediador de leitura, a importância dessas obras como ruptura de estereótipos sobre os índios brasileiros, pois as histórias trazem elementos culturais menos filtrados pela cultura branca, incluindo, no caso de *A mulher que virou urutau*, o registro da língua Guarani (PAIVA, 2012, p. 40).

## 2.1 Pensamento liminar

O argentino Walter D. Mignolo, teórico literário que pesquisa sobre semiótica e literatura, e a forma que saberes são utilizados para hierarquizar o indivíduo subalterno, nos apresenta em sua obra, *História locais/ projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (2003), um importante guia para o que buscamos nesta pesquisa, que é a saída do pensamento geral (*loci*) com o qual fomos configurados para um conhecimento específico: o pensamento liminar (*gnose liminar*). Assim, a *gnose liminar* contrastará com o conceito já existente de Gnosticismo, em que uma dará espaço para o que a outra deixou de contar.

“Gnosticismo” foi o nome de numerosas doutrinas “dentro e a volta” do cristianismo durante seu crítico século inicial. A ênfase era do *conhecimento* (*gnosis*), tendo a salvação como objetivo final (MIGNOLO, 2003, p. 34, *grifos do autor*).

O *pensamento liminar* nasce no que chamamos de *diferença colonial*. Nesse espaço da diferença colonial surgirá a *colonialidade do poder*<sup>17</sup>, ou seja, a luta do subalterno para reverter o processo de colonização. Ele trará seus conhecimentos e saberes para o primeiro plano, possibilitando o encontro de histórias locais com projetos globais.

A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. / [...] O pensamento liminar é uma consequência lógica da diferença colonial, rastreando até o momento inicial do colonialismo (MIGNOLO, 2003, p. 10).

Essa diferença colonial se deu pela hierarquização do tipo de inteligência dos povos dominados, por meio dos missionários espanhóis no século XVI, os quais adotaram como critério o domínio da escrita alfabética, criando a primeira configuração para a tal *diferença colonial*. No século XVII houve uma atualização, adotando a história como critério. Agora, temos “os povos sem história” situados numa época anterior ao presente. E observem que, “os povos com história” são aqueles que dominam a arte da escrita e *escrevem a história daquele povo* (MIGNOLO, 2003, p. 23, *grifo nosso*).

<sup>17</sup> Termo introduzido por Anibal Quijano e que permite um deslocamento do “mundo moderno” para o “mundo colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 66).

Naquele momento – processo de colonização de exploração - não se percebia essa diferença colonial pela dominação, ao contrário, os colonizadores transmitiam o sentimento de orgulho pela expansão, pelo acúmulo de riquezas das regiões exploradas. Será apenas no final do século XX que esse pensamento do existir um pensar do “outro”, do colonizado, começa a ser pensado, já que essas outras civilizações começam a pedir *gnosologia*.

Mignolo (2003) diz que o reconhecimento da existência de uma diferença colonial, de culturas que foram consideradas subalternas, e, assim, não foram ouvidas, exigirá o *pensamento liminar*, expressão desenvolvida pelo autor. Entender que essa colonialidade de poder criou um *modus operandi* de um sistema colonial *versus* modernidade é um grande passo para descolonização desse pensamento.

Mignolo também utiliza o termo *semiose colonial* em vez de *transculturação*, vocábulo cunhado pelo escritor cubano Fernando Ortiz (1999). Segundo Mignolo “transculturação é melhor utilizada quando associada a uma mistura biológica / cultural de pessoas” (MIGNOLO, 2003, p. 37).

[...] expressa melhor as fases do processo de transição de uma cultura a outra, já que este não consiste somente em adquirir uma cultura diferente, como a rigor sugere o vocábulo anglo-saxão, aculturação, mas implica também necessariamente a perda ou desenraizamento de uma cultura precedente, o que poderia ser chamado de uma parcial desculturação e, além disso, significa a conseqüente criação de novos fenômenos culturais que poderiam ser denominados neoculturação. [...] No conjunto, o processo é uma transculturação e este vocábulo compreende todas as fases da trajetória (ORTIZ, 1999, p. 83)<sup>18</sup>.

Mignolo (2003) prefere o termo de *semiose colonial* porque ele não se refere às misturas de raças, e sim aos conflitos gerados dessa imposição. A tríade de religião, educação e conversão foram aspectos de extrema relevância para marcar a *colonialidade*. Numa tentativa de apagamento, a semiose tenta eliminar o termo “cultura” que foi considerado um termo essencial para o discurso das colônias que classificam o mundo de acordo com a etnicidade e os signos. “Já entre o século 18 até meados dos anos 50, a cultura era algo entre

<sup>18</sup> No original: “... expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz angloamericana aculturación, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la conseqüente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación. [...] En conjunto, el proceso es una transculturación, y este vocablo comprende todas las fases de su parábola”.

“natureza” e civilização”<sup>19</sup>. Atualmente, o termo cultura configurou-se como o extremo dos interesses financeiros (cf. MIGNOLO, 2003).

O autor diz que o seu foco de pesquisa não decorre da mistura de sangue ou a cor da pele, mas como essa mistura será descrita. “A mistura sanguínea e a cor da pele, que eu saiba, não trazem inscrito um código genético que se traduza em código cultural”, que será muito além de uma questão de nacionalidade (MIGNOLO, 2003, p. 39). Esse fator é importante para pensarmos na preservação cultural dos povos originários, pois com séculos de contato com outras etnias e vários deslocamentos territoriais, é importante destacar que o código cultural irá além dessas mesclas.

Dessa maneira, quando percebemos a *colonialidade do poder*<sup>20</sup> e a introduzimos na análise da *diferença colonial*, temos um deslocamento tectônico do pensamento do “mundo moderno” para o mundo “colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 66).

Em suma, o *pensamento liminar* será inserido no “bárbaro” e no “civilizado”. Ele irá descolonizar o intelectual, e, por conseguinte, o político e econômico (MIGNOLO, 2003, p. 76). Essa teoria é elementar em nossa pesquisa, e vem tomando forma, pois nos últimos 20 anos ela deu um salto significativo. A cultura escrita não era praticada pelos povos nativos, pois sua cultura sempre foi oral. Mas com tantos abusos sofridos, o espaço encontrado pelo indígena para defender sua cultura foi a escrita. Vejamos a opinião do autor Munduruku no texto “Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade”:

A escrita é uma técnica. É preciso dominar esta técnica com perfeição para poder utiliza-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o Ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro. O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação (MUNDURUKU, 2008, *online*)

<sup>19</sup> cf. *A idéia de cultura* (EAGLETON, 2005).

<sup>20</sup> Veja também em LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: 2005.  
Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

É importante para os escritores indígenas essa noção de dominar uma técnica e usar em favor do seu povo, pois uma das diferenças da Literatura Indígena é a de se escrever sobre determinado povo, e seus costumes, e não uma escrita pessoal.

Segundo entrevista cedida por Munduruku, atualmente o Brasil possui “quatro Pós- doutores indígenas, cerca de vinte doutores, quarenta e cinco mestrados e uma média de cinco mil acadêmicos” (MUNDURUKU, 2017)<sup>21</sup>. Se analisarmos que esse número teve um aumento expressivo nos dez anos, podemos crer que houve avanços, principalmente por intermédio de medidas políticas, como a lei 11. 645 que dá espaço para a busca e produção de matérias de autoria indígena. Se houve um retrocesso no tema das demarcações, houve um avanço na questão literária.

## 2.2 O Mito e a cultura indígena

Procurando uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (CAMPBELL, 1990, p. 5).

O ser humano é imbuído de indagações, ele possui uma necessidade ferrenha de explicações sobre a origem do universo que o rodeia. Assim, temos no mito a maneira de explicar essas coisas sobrenaturais na cultura indígena, mas para os indígenas possuem uma função religiosa. Campbell nos diz que: “A mente se ocupa do sentido. Qual o sentido do universo? Qual é o sentido de uma pulga?” (CAMPBELL, 1990, p. 6).

O norte-americano Joseph Campbell (1904-1987) foi um estudioso dos mitos com mais de vinte livros publicados sobre o tema, e suas obras têm por influência autores como James Joyce, Thomas Mann, Freud entre outros. É o autor de *O poder do mito* (1990), que é resultado de uma entrevista que Campbell concedeu para Bill Moyers já nos seus últimos anos de atividades, que foi expandindo para o formato de livro (CAMPBELL, 1990).

Nessa obra, o mitólogo estuda a importância do mito para nossa vida e como ela nos alimenta espiritualmente em nossas crenças. Situações inerentes ao ser humano e que são

<sup>21</sup> Entrevista cedida ao programa “Ambiente É o Meio”. Entrevistador Paulo Henrique Moreno. São Paulo: Rádio agência Usp/ SP. 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/radioagencia-usp/escritor-indigena-e-destaque-no-ambiente-e-o-meio/>. Acesso em 26 de maio de 2017.

universais, tais como, morte, sofrimento, dor, amor são compreendidas com mais facilidade quando associamos o real com os mistérios da fantasia. É a experiência de estarmos vivos que são explicadas e sentidas em nosso interior.

Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação, através dos tempos. Todos nós precisamos contar nossa história, compreender nossa história. Todos nós precisamos compreender a morte e enfrentar a morte, e todos nós precisamos de ajuda em nossa passagem do nascimento à vida e depois à morte. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos (CAMPBELL, 1990, p. 16).

O mito serve como um tradutor de nossa realidade em questões as quais precisamos de auxílio para internalizar. As temáticas não envelhecem por serem atemporais, pois tratam de temas universais: “Os temas são atemporais, e a inflexão cabe à cultura” (CAMPBELL, 1990, p. 19).

Dessa maneira, cada cultura flexiona a sua versão de mito. Quando os colonizadores chegam até as culturas nativas na tentativa de “conquistá-las” eles impõem “a sua cultura” numa tentativa de apagar os aprendizados daquele grupo, pois assim é mais fácil enfraquecê-los, separá-los. É extremamente importante destacar que o surgimento de uma literatura denomina indígena não se reduzirá apenas aos mitos, ela se estruturará nas produções de autoria indígena, sem se prender a um determinado gênero.

O filósofo mexicano Leopoldo Zea, em sua obra *Discurso desde a marginalização e a barbárie* (2005), nos fala sobre as diferenças herdadas pelas potências europeias do seu dominador, o Império Romano que acabou unificando-os, enquanto o velho mundo herdava do Império Espanhol a falsa sensação de união “de uma só língua, cultura e religião” (ZEA, 2005, p. 72). Após o fim do Império Espanhol não surgiu uma só nação, muito pelo contrário, ela se partiu em várias nações. A mestiçagem das raças não foi o suficiente para torná-las uma, mas contribuiu para o seu enfraquecimento. Vejamos o que Campbell nos fala sobre esse desmonte:

Nós vemos o que acontece quando sociedades primitivas são desmanteladas pela civilização do homem branco. Elas se partem em pedaços, se desintegram, se tornam enfermas. Não é o que vem acontecendo a nós próprios, desde que nossos mitos começaram a desaparecer? (CAMPBELL, 1990, p. 25).

Nossa geração pós-moderna está adoecida, mesmo na era da tecnologia é uma geração frustrada, pois não consegue encontrar em seus aparelhos respostas sobre as dúvidas inerentes aos humanos. Com os mitos sendo esmaecidos pelos processos colonizadores,

vemo-nos indefesos frente a esses questionamentos. “O mito me fala a esse respeito, como reagir diante de certas crises de decepção, maravilhamento, fracasso ou sucesso. Os mitos me dizem onde estou” (CAMPBELL, 1990, p 29).

O homem contemporâneo, em sua natureza consumista e frívola, acha que é capaz de dominar os elementos da natureza, quando na verdade deveria procurar meios de viver harmonicamente entre ela. Ele se perde em sua jornada, pois em vez de procurar respostas as suas inquietações interiores, buscar o equilíbrio com o meio que o cerca, ele está destruindo esse meio. Percebemos isso quando observamos que atualmente o homem procura a religião não mais por vontade de ter respostas para as suas inquietações almeçadas, e sim para satisfazer os seus desejos exteriores: o de possuir as coisas materiais.

No século XIX, os investigadores pensaram na mitologia e no ritual como tentativas de controlar a natureza. Mas isso é magia, não mitologia ou religião. As religiões da natureza não são tentativas de controlar a natureza, mas de ajudar você a colocar se em acordo com ela (CAMPBELL, 1990, p. 37).

Para o autor, o mito possui quatro funções básicas: a mística, a cosmológica, a sociológica e a pedagógica. A mística se ocupa de explicar o quão maravilhoso é o universo e você existir dentro dele: “Os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério, para a consciência do mistério que subjaz a todas as formas”. A cosmológica é a parte em que a ciência tenta explicar a estrutura do universo, mas que ainda assim manterá o mistério sobre o que é: “mostrando qual é a forma do universo, mas fazendo o de tal maneira que o mistério, outra vez, se manifesta” (CAMPBELL, 1990, p. 44).

A sociológica é a responsável pela ordem do social, ela também será modificada de acordo com o lugar de origem: “Você tem toda uma mitologia da poligamia, toda uma mitologia da monogamia. Ambas são satisfatórias. Depende de onde você estiver. Foi essa função sociológica do mito que assumiu a direção do nosso mundo – e está desatualizada”.

E, por fim, a função pedagógica ensina a viver plenamente, apesar das dificuldades que surgirão, é como se agisse no psicológico, em sintonia com as outras três: “como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. Os mitos podem ensinar lhe isso” (CAMPBELL, 1990, p. 45).

As histórias indígenas abrem esse portal de consciência do mistério, é a maneira de colocar aquela criança em contato com as experiências dos seus antepassados. Com pesquisas voltadas para os temas de contos indígenas, as pesquisadoras Guessee e Volobuef (2007) usam as definições de José Carlos Leal para explicar o mito e o conto:

MITO: uma *narrativa sagrada que tem por personagens seres sobrenaturais*, e que procura dar ao homem respostas vitais para sua existência e ao mesmo tempo tem a capacidade de sacralizar o espaço do real por ser ele próprio uma forma de irrupção do sagrado no profano.

CONTO POPULAR: *é uma narrativa tradicional que tem por herói seres humanos*; sua forma é solidamente estabelecida e nela os elementos sobrenaturais ocupam posição secundária. Não se refere a temas “sérios” ou reflexões filosóficas profundas. Seu principal atrativo consiste na própria narrativa (LEAL, 1985, p. 23 *apud* GUESSE; VOLOBUEF, 2007, p. 7, *grifo nosso*).

Assim, as narrativas que analisamos são classificadas como mito, pois sua intenção é a de dar respostas às indagações humanas. É uma mistura entre seres sagrados e humanos.

Daniel Munduruku (2016) em um artigo intitulado “Mitos indígenas para crianças”, fala sobre o significado do mito para o indígena, e que ele é a forma encontrada para explicar de maneira simples os temas complexos da vida, portanto, para os indígenas brasileiros, o mito é uma realidade.

A resposta para cada uma e de outras dessas questões eram dadas em forma de histórias, a maneira mais simples de fazer as pessoas entenderem a complexidade da vida. Essa contação de histórias nunca foi uma forma de iludir as pessoas, mas de oferecer um norte a ser seguido enquanto membro daquele povo. Dessa maneira firmavam um compromisso de cuidado com o Todo que era de todos e se construía a harmonia necessária para a convivência diária (MUNDURUKU, 2016, *online*, s/p).

Apesar da diferença do olhar do indígena e do não - indígena sobre o mito ser real ou não, em ambos os casos são utilizados para dar conta de explicações de temas complexos como o surgimento do mundo. Se colocarmos de lado o olhar da ciência com sua teoria da evolução, temos o olhar cristão com sua teoria do criacionismo, logo, utilizando histórias como algo real. E, em várias culturas temos essa similaridade, conforme Medeiros (2002).

O estruturalista russo Vladimir Propp (1997, p. 15) defende a necessidade de considerar o mito como uma das origens possíveis do conto. Segundo o autor o “mito é toda narrativa sobre os deuses e os seres divinos em cuja realidade um povo acredita efetivamente”. Para nós, não se trata de crença enquanto fator psicológico, mas enquanto fator histórico.

Segundo Propp (1997), o mito e o conto não se distinguem por sua forma, mas pela função social. Também a função social do mito não é sempre a mesma e depende do grau de cultura de um determinado povo. Sendo assim, percebemos que a escrita se torna necessária para manter viva essa tradição, já que são narrativas que contam as origens de cada povo.

A função social do mito, para os indígenas, é diferente da função para os não - indígenas. Enquanto para eles possui um caráter religioso, etiológico de explicar a origem das coisas e dos seres sagrados, por realmente acreditarem naquilo que está sendo contado; para o não - indígenas, o mito tem um caráter informativo, pois está sendo um instrumento de propagação da cultura indígena.

O público dessas histórias também muda, para o indígena ela é conhecida na forma oral e serve para aprender sobre a criação do seu universo, para os não - indígenas ela chega de maneira escrita e também pode ser contada oralmente. No entanto, como o foco desses livros escritos por indígenas também são as escolas para os não - indígenas, essas histórias desenvolveram a importante função de informar sobre a existência desses povos e seus diferentes costumes, tal qual ocorre entre os indígenas.

Como os contos indígenas tentam explicar ao seu povo a origem dos elementos sagrados que os cercam, o objetivo da nossa pesquisa é a de analisar de que maneira o indígena desenvolve essa história, pois esta será a representação de sua cultura pelo olhar de um indígena. É necessário compreendermos a cultura do outro para que passemos a respeitar suas ações. Campbell nos fala de que o mito age na nossa compressão do exterior para o interior: “O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo” (CAMPBELL, 1990, p 37). Sendo assim, o mito se torna um instrumento que proporciona sentido para nossa existência, como constatamos nas narrativas que compõe o corpus deste estudo.

### **2.3 Do oral ao escrito**

O silêncio seria a resposta desejada pelo imperialismo cultural, ou ainda, o eco sonoro que apenas serve para apertar mais os laços do poder conquistador. Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra (SANTIAGO, 2000, p.16-17)

Apesar de a prática da literatura nativa brasileira ser recente, iniciada em meados dos anos de 1980 (mesmo período que se inicia as lutas pelos direitos indígenas), com autores como Graça Grauná, Eliane Potiguara, Olivio Jekupé, Yaguarê Yamã e Daniel Munduruku, esse processo de transcrever, registrar as histórias orais data muito antes do século XIX com a popularização do método dos irmãos Grimm que, percorrendo alguns vilarejos afastados da Alemanha, coletam lendas germânicas preservadas até então pela oralidade. Desde A Bíblia

para os cristãos, O Brahma para os hindus e a Ilíada e Odísseia de Homero que são feitas as transcrições.

Carlos Nogueira pesquisador da literatura oral, fala, em seu trabalho intitulado “O método editorial dos irmãos Grimm” (2013), que foram os Irmãos Grimm que sistematizaram o ato de transcrever histórias orais, utilizados até os dias de hoje:

A tradição escrita dos contos maravilhosos nasce da tradição dos contos orais. Outros antes dos Irmãos Grimm recolheram e publicaram contos da tradição oral, mas foram Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) os primeiros a estabelecer um programa sistemático de recolha e de estudo. Fizeram-no com tal persistência e método que ainda hoje o seu modelo inicial permanece válido (NOGUEIRA, 2013, p. 1-2).

Com efeito, foi importante o ato de transcrever os contos orais através dos tempos, apesar das inúmeras versões existentes atualmente, temos a oportunidade de conhecer culturas e saberes do passado. Logo, é primordial o registro da história dos nossos parentes, pela permanência da história de uma cultura e sua perpetuação. Sabemos que no caso da cultura indígena muito será perdido na transcrição, mas será um meio de guardar alguns traços da existência desses povos.

Ademais, com o surgimento do romantismo, ler adquire outro *status*: do coletivo ao individual, de como as histórias até então conhecidas pela oralidade popular ganham a roupagem da escrita. Esse movimento de Tradução: das histórias recolhidas causou tensões, no oral temos a história que pertence a todos, sem dono, adaptada por cada um que conta, como as propriedades coletivas em que existe um sentimento de mútuo pertencimento, como os bosques, pomares, pastagens, pássaros, longe da noção burguesa de propriedade (que quase sempre é privada), assim, histórias que pertenciam a todos, passam a ter um autor.

Entre muitas culturas primitivas, a noção de mútuo pertencimento alcança a noção de integração sem hierarquia — aves, plantas, terra são algo parecido com irmãos. A partir do momento que esses espaços se tornam propriedade privada de alguém, o coletivo perde esse espaço. Logo, podemos dizer que, quando uma história oral, passada de geração a geração, é escrita, ela se torna propriedade de alguém, afinal, além de escrever, o responsável por recolher essas histórias se torna o autor. Nesse caso, podemos dizer que a escrita pertence ao escritor. Logo, escrever é também um ato de apropriar-se. Por essa razão, ao escrevermos algo, “estamos construindo sentido para o texto e por meio do texto” (SOARES, 2003, p. 12). Falar e escrever na língua do conquistador é o mais que um ato de rebeldia praticada pelo indígena, é um ato de libertação.

Claro, para uma maior abrangência do entendimento de como o indígena vive, precisa haver uma compreensão do seu contexto atual. Suas lutas são constantes, é um povo que luta desde “o descobrimento” do Brasil para garantir o que é “seu” por direito. Seus embates com demarcações, miséria, suicídio, assassinatos e preconceitos são realidades duras e constantes.

Para o grande estudioso brasileiro, Paulo Freire, escrita e leitura são fatores sociais e não podem ser separadas. Os traços gráficos da escrita buscam representar a oralidade. Para o escritor é muito importante saber ler o mundo que nos rodeia para então descrevê-lo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Como ensina o mestre Paulo freire, precisamos ter mais acesso a esse universo indígena por meio da leitura de suas vidas cotidianas, adquirir a percepção da realidade do *outro*, compreender que a linguagem é um meio para compreendermos o universo do outro. É impossível você estudar essa cultura tão sua e tão minha e sair imune, sem ser tocado pelo desejo de fazer algo para mudar essa realidade.

Vejamos como o exemplo dos Irmãos Grimm fazem uso de uma série de histórias colhidas nas regiões rurais da Alemanha, e se consagram com o lançamento delas, reunidas em livros. Antes de criticarmos essa alteração de textos orais em escrito, pressupondo um rompimento de tradição, devemos refletir que se essas histórias não fossem agrupadas e escritas pelos Grimm quem sabe teriam se perdido para sempre. Esse ato de recolher essas histórias resultou no salvamento de diversas histórias que poderiam ter se perdido no tempo.

Então, escrever significa representar, exprimir, relatar, transmitir, segundo dicionário digital Aulete<sup>22</sup>. Para a historiadora Bárbara Tuchman, escrever assim como ler é um dos maiores atos criadores que o homem recebeu, por meio do qual poderá fazer viagens ilimitadas, mas que precisa de árduo trabalho para ser concretizado.

Escrever, pelo contrário, é um trabalho pesado. É preciso sentar-se numa cadeira, pensar e transformar o pensamento em frases legíveis, atraentes, interessantes, que tenham sentido e que façam o leitor prosseguir. É trabalhoso, lento, por vezes penoso, por vezes uma agonia. Significa reorganizar, rever, acrescentar, cortar, reescrever. Mas provoca uma

<sup>22</sup> Disponível em: < <http://www.aulete.com.br/escrever>>. Acesso em 30 de abril de 2016.

animação, quase um êxtase, um momento no Olimpo! Em suma, é um ato de criação (TUCHMAN, 1991, p. 10).

A literatura tem esse poder de tocar, comover, mudar pensamentos, por todo esse trabalho e esforço, ela é uma criação, é uma arte e isso envolverá as emoções de quem escreve e de quem lê. Então, quando uma pessoa de uma cultura oral se propõe a escrever é porque ela quer representar algo, quer relatar um acontecimento, exprimir um sentimento. E poder colher essas sensações é muito importante, esse mergulho na cultura do outro por meio da escrita pode ser muito revelador.

Nesse traslado do oral para escrito, percebemos as mudanças em decorrência disso, as histórias que antes eram ouvidas na coletividade das rodas, agora podem ser lidas na individualidade de seu quarto, jardim. O que antes era anônimo passa a ter um autor a quem se devam os créditos, o que era sem dono, de ninguém, passa a ser de autoria de alguém, e deve ser comprado para ser fruída. Enquanto a oralidade é livre, sem dono, dispersada, a escrita possuirá autoria, e é como se congelasse um acontecimento no tempo.

O medievalista Paul Zumthor estudioso da “performance oral” considera que o locutor, aquele que expressa sua voz executa a melodia da alteridade:

Indefinível, senão em termos de relação de afastamento, articulação entre sujeito e objeto, entre Um e o Outro, a voz permanece inobjetivável, enigmática, não especular. Ela interpela o sujeito, o constitui e nele imprime a cifra da alteridade. Para aquele que produz o som, ela rompe uma clausura, libera de um limite que por aí revela, instauradora de uma ordem própria: *desde que é vocalizado, todo objeto ganha para um sujeito, ao menos parcialmente, estatuto de símbolo* (ZUMTHOR, 2010, p. 15, *grifo nosso*).

Assim, a escrita passa por um processo criativo também, e depende da ousadia de quem está recolhendo aquela história, transformando o texto escrito tão interessante quanto a história contada oralmente. O autor precisa mediar a história ouvida com a história que será contada, levando em consideração o possível público para aquelas histórias e o contexto social do momento. No caso da oralidade ancestral indígena que irá se moldar a escrita como meio de protesto, ela terá que ter esse tom de alteridade também.

Retomando Propp (1997, p. 6), os contos “são produtos da época em que viveram”, ou seja, “o modo de produção da vida material condiciona os processos sociais, políticos e culturais da vida em geral”. Assim, nessa “nossa época” a escrita indígena vem para nos colocar a par das diferenças, conflitos e preconceitos que esse povo vem passando desde a chegada dos “colonizadores”.

Quando falamos em uma literatura nativa que será propagada por um Programa que atende a todo país, não podemos deixar de fora o interesse capitalista envolto nisso. Câmara

Cascudo escreveu mais de 30 obras com o intuito de preservar a cultura que era somente oral. Quando falamos em publicações, também queremos preservar algo, só que a partir do momento que história tiver uma autoria, ela está de certa maneira privatizada.

Se privatizarmos algo, transformamos em mercadoria e isso significa, no caso do PNBE, um volume imenso de lucro desde o autor, ilustrador, mas principalmente para as editoras. Então, notamos um interesse mercadológico nessas obras. O destaque ao lucro obtido não pode ser negligenciado, achando que o único interesse nisso é a preservação da cultura indígena.

Vejamos primeiramente as motivações que levaram esses escritores a incorporarem a propagação da escrita de sua cultura, o incentivo para o aprendizado da língua portuguesa. Talvez uma falha nossa seja a de achar que ao escrever a literatura nativa, os povos indígenas perderão sua identidade. Na verdade, o que existe é um desconforto em relação aos indígenas, não os aceitamos como pertencente ao nosso país, tratando-os como um grupo separado, distante.

O fato de o próprio índio fazer o registro da sua cultura é um avanço, ele deixa de ser falado pelo *Outro*, expressando a sua cultura pelo seu olhar, e não pelo olhar do *outro*. Essas mudanças tem sido conquistada graça ao fortalecimento dos movimentos e leis em prol dos indígenas. A problemática não gira em torno do registro gráfico, e sim da maneira como usam isso para obterem lucros, contatos com o governo, enquanto a maioria dos indígenas continua enfrentando problemas, sem terem nenhuma melhoria ou visibilidade com toda essa divulgação.

Vale ressaltar que a entrada do indígena na universidade vem ajudando a quebrar preconceitos, isso é o que constatamos quando analisamos a qualidade dos trabalhos de escritores e professores como, por exemplo, Eliane Potiguara e Daniel Munduruku, a pesquisa e escrita deles abrangem tanto o universo infantil quanto o adulto. Só que o número de escritores indígenas ainda é muito pequeno, e os indígenas que adentram os portões da universidade continuam sofrendo preconceitos tanto dos seus irmãos da aldeia, quanto dos não – indígenas que custa admitir que o indígena possua capacidade intelectual equivalente, ou superior a sua.

Fomos aparelhados pelo nosso sistema educacional a ver o “índio” como um ser distante e sem instrução. Munduruku (2014), em seu artigo “Vamos brincar de índio?”, nos fala de como a educação já introduziu em nossa mente essa noção de “Dia do índio”, dia em que crianças voltam pintadas para casa, com penas, e com musiquinhas engraçadas. O brasileiro foi alfabetizado sabendo que no mês de Abril, no dia 19 é comemorado o dia desses povos que aqui existiam quando o Brasil foi “descoberto”. Ora, esses povos ainda existem, e

em muitas partes do país é possível que crianças brancas e indígenas estejam estudando juntas, por que essa distância? Por que não assumir nossos parentes<sup>23</sup> e ensinar desde cedo que o nosso dever é respeitar o diverso, a cultura do *outro*.

O mês de abril traz muitas possibilidades de reflexão e é bom que assim seja. Talvez a mais importante seja rever o conceito do “índio” que está introjetado no coração do brasileiro. As escolas e seus profissionais precisam fazer uma leitura crítica sobre como estão lidando com este conceito e, quem sabe, passar a tratar o tema com a dignidade que merece (MUNDURUKU, 2014, p. 19).

Outro equívoco é achar que por se a tradição indígena oral, quando essa for transcrita deixará de ser o legado de um povo que se deixou vencer pela escrita. A cultura indígena vai além, ela não se reduz a uma história oral para escrita. Para a pesquisadora indígena Graça Graúna “O índio sabe escrever de várias maneiras, se a gente está fazendo um colar ou uma esteira, por exemplo, estamos escrevendo e registrando nossa cultura” (GRAÚNA, 2016, *online*, s/p). Ela está no artesanato, na observação da natureza, na dança, desde cedo as crianças são chamadas para observarem os afazeres adultos, os ritos são importantíssimos, e são traços de essência de uma cultura que a literatura não dá conta de traduzir para o homem não - indígena por meio de textos.

Percebemos a importância da escrita indígena para o registro dessas atividades, mesmo que ela não consiga alcançar a amplitude dessa riqueza de valores.

A intenção do locutor que se dirige a mim não é apenas a de me comunicar uma informação, mas de consegui-lo, ao provocar em mim o reconhecimento dessa intenção, ao submeter-me a força ilocutória de sua voz (ZUMTHOR, 2010, p. 30).

Então, vemos na escrita uma maneira de sobrevivência, pois quando o indígena se dispõe a falar de alguns costumes do seu povo, ele está dando a sua versão da história, ele está ensinando ao homem não - indígena o que o seu povo valoriza, e esse conhecimento acaba fazendo com que apreciemos e respeitemos a cultura do *outro*. Tomar conhecimento de que no Brasil também habitam povos que veem o mundo de maneira diferenciada, que valorizam

23 Para o indígena, parente é todo ser que ele possa ser ligado: plantas, animais e pessoas. A organização social Paresí não é estruturada com base em unidades sociais efetivas como linhagens ou grupos de idade. Entre eles existe um termo que se aplica a todas as pessoas que um determinado ego pode identificar por meio da terminologia de parentesco: itywasá. O significado aproximado do termo é “nome de parente pra chamar”. Povos indígenas no Brasil. Disponível em <<http://pib.socioambiental.org>>. Acesso em 28 de Fevereiro de 2017.

outras coisas, fará com que percamos a visão estereotipada do indígena; cabendo a nós, educadores, propagarmos, ao máximo, essa nova versão da história.

Essa escrita, como uma maneira de sobrevivência, é o que Mignolo (2003) chama de *pensamento liminar*. É o reconhecimento de uma diferença colonial e uma Tradução: desses elementos que ficaram perdidos. É o sujeito de hoje nos atualizando sobre a versão deles da história.

Alguns indígenas se deram conta de que o registro mantém viva a história do seu povo, perceberam também que se fossem alfabetizados na língua do não - indígena eles teriam a chance de contar a sua versão da história. Nota-se um ato de resistência nessa atitude, de testemunho. Quando os autores resgatam mitos de seu povo e registram, isso mostra que eles são sobreviventes, que de certa forma estão falando por aqueles que já se foram. Quando eles nos contam suas lendas e mitos, passamos a compreender um pouco da sua história e respeitá-los. Acreditamos que essa barreira vencida pelo indígena de sair da sua cultura oral para a escrita é uma tentativa de romper patamares, de despertar o outro, ao mesmo tempo em que ele age como agente de testemunho de uma cultura.

Das obras aqui analisadas, Lia Minápoty do povo Maraguá prefacia sua obra *Com a noite veio o sono* (2011) dizendo que mesmo escrevendo o mito, a oralidade será representada na escrita, “o velho *malyli*, desses que conhecem os segredos do mundo e conversam com os espíritos da floresta, a quem se dá o nome de *çakaka*, contou-lhes que” (MINÁPOTY, 2011, p. 8, *grifo nosso*). A autora reforça o hábito ainda praticado pelo seu povo “o hábito de, ao cair da tarde, os curumins se sentarem ao redor de um adulto para ouvir lendas e histórias que narram um mundo mágico em que os animais e toda a natureza falam, como uma espécie de portal para o sonho” (MINÁPOTY, 2011, p. 29).

A oralidade é praticada pela repetição, assim, a repetição é armazenada nas meadas de suas memórias, onde a tessitura textual é cosida. Quando a tradição oral é ameaçada por diversos fatores externos ao cotidiano das comunidades indígenas, o meio encontrado pelo indígena é a repetição por meio da leitura da palavra escrita, e novamente essa história será recontada.

*Yaguarãboia- a mulher-onça* (2013), de Yaguarê Yamã, também pertence ao povo Maraguá<sup>24</sup>. Notamos que ambos os escritores iniciam o livro dando alguns detalhes do seu povo, que nos remete a uma “conversa” com o leitor. Como o povo maraguá luta contra para

<sup>24</sup> *Mará* (tacape) e *quá* (gente; nação), o que significa: gente ou nação do tacape.

manter viva a sua cultura, pois sua etnia é formada por pouco mais de 300 pessoas, ele tem um cuidado especial em suas obras, que é de trazer informações extras sobre sua cultura.

A obra *A mulher que virou Urutau* (2011), de Olivio Jekupé e Maria Kerexu, da aldeia Krukutu traz um diferencial dos outros livros, por ser uma versão bilíngue: Português e Guarani. A história é uma lenda Guarani sobre o pássaro Urutau, ave considerada mãe da lua (JEKUPÉ; KEREXU, 2011, p. 18). O Urutau é uma ave nativa do Novo Mundo e, em pesquisas observamos que ela faz parte do imaginário das lendas da América Latina, cada país tem a sua versão, e o povo Guarani utiliza a versão que estudamos.

Um detalhe que chamou a atenção nas primeiras linhas de *A mulher que virou Urutau* (2011), apesar de iniciar com o termo “certa vez”, que é uma marca das histórias canônicas ocidentais, o autor usa um termo muito utilizado pelos contadores indígenas: “ela disse que a tal história havia acontecido mesmo” (JEKUPE, KEREXU, 2011, p. 1). Tal ocorrência é vista como marca de ficcionalidade em que não se define uma data, ela é imprecisa. Mas, na Literatura Indígena ela se revela como valor de verdade.

O autor Daniel Munduruku, em *Karu Taru – O pequeno pajé* (2013), inicia a sua obra de uma forma muito próxima de uma contação de história, ao ler é como se o autor estivesse preparando o leitor para o que virá: “A gente indígena acredita que doenças são espíritos ruins que habitam a vida das pessoas” (MUNDURUKU, 2013, p. 1). Ele explica para o seu leitor a importância da figura do pajé para o povo indígena. Somente depois desse preparo ele inicia o conto o qual revelará alguns rituais pelos quais o escolhido para ser pajé precisa realizar.

A herança cultural narrada na maioria dos livros de história não pode ser considerada como verdade acabada, pois trazem narrativas do ponto de vista dos desbravadores. Por essa razão, é muito importante que essa geração contemporânea tenha acesso às histórias contadas pelo próprio indígena. A versão dele é a representação de sua própria cultura, somente ele tem legalidade naquela fala.

Para colaborar com essa discussão, trago uma citação usada pelo escritor uruguaio Hugo Achugar, em sua obra *Planeta sem Bocas* (2006), que trata desses questionamentos contemporâneos sobre a diversidade cultural, o próprio e o alheio, o oprimido e o opressor e a identidade do sujeito, "até que os *leões* tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça continuarão a glorificar o caçador" (ACHUGAR, 2006, p. 53, *grifo nosso*).

Essa citação ilustra nitidamente a nossa situação de colonizados, pois, foram séculos de histórias contadas por caçadores, ou seja, aqui o caçador é o colonizador, e o leão é o colonizado. Assim inicia o desmonte da cultura nativa, a dominação da cultura do *outro*.

Assim, o reconhecimento dessa dominação será a *diferença colonial* onde quem domina utiliza a *colonialidade de poder*.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem: é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados (MIGNOLO, 2003, p. 10)

Dessa forma, é imprescindível a necessidade do *outro* ter a sua história registrada por alguém do seu próprio povo. Abrasileirando o provérbio africano, temos a onça fazendo às vezes do leão:

Um homem narra a um amigo uma aventura com uma onça. À medida que avançava o relato, o ouvinte interfere reiteradamente na narrativa, o que obriga o molesto narrador a perguntar: “Você é amigo meu ou da onça?”. A história da onça acrescenta um personagem, ou uma situação, à cena do provérbio africano: trata-se do intelectual que, sem ser onça ou leão, é, no entanto, amigo da onça. Aquilo que foi acrescentado é a posicionalidade do intelectual que, sem pertencer ao âmbito dos oprimidos leões, coloca-se ao seu lado e toma, se não uma identidade emprestada, pelo menos, uma “consciência de onça” emprestada (ACHUGAR, 2006, p. 53).

Os métodos didáticos utilizados até hoje têm sido os grandes percussores da história da América Latina, seus narradores são aqueles que vieram para “descobrir” novas terras e colonizá-las. É triste constatar como os povos nativos foram totalmente destituídos do seu papel de pertencentes àquele meio. Sempre foram tratados como selvagens que faziam parte da terra descoberta e que careciam ser ensinados.

Depois de séculos de a história ser contada apenas na versão do caçador, é que estudiosos começam a desconstruir, indo buscar o ponto de vista do leão. Toda materialidade louvada em nosso país é composta de muito sangue do oprimido. No caso, os responsáveis por caçar os indígenas como mão de obra escrava recebem louvores como verdadeiros heróis. É triste perceber como o instrumento que deveria libertar uma nação é manipulado para padronizar toda uma nação: “A heroização textual e iconográfica dos bandeirantes *apaga* a figura do índio na historiografia, engendrando um espantoso paralelo com o que ocorreu em grande escala na colônia” (PACHECO NETO, 2015, p. 168).

E nessa busca para apagar a visão distorcida que temos do indígena, se faz necessário termos contato com a versão do próprio indígena, por meio da literatura nativa. Mas, para falarmos de narrativa nativa, primeiro, precisamos falar das diferenças de literatura apresentadas até agora que são a indianista e indigenista, e qual é a tal mirada dessa nova

narrativa indígena. Ao estudarmos literatura no Ensino Médio, é apresentada uma escola literária denominada indianista, que integra um período do romantismo brasileiro, com o objetivo de criar uma identidade nacional, usando o índio como elemento-chave (vilão ou herói), como destacamos no trecho abaixo, do clássico *Iracema*:

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a corça selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas (ALENCAR, 2000, p.12).

São várias as referências aos indígenas como um ser exótico, na citação acima, a figura da indígena é quase que erótica. A descrição da imagem do indígena busca descrever seus atributos físicos, sua força e magia, transformando-a quase em um ser mítico.

Em contrapartida, a literatura indigenista trata de reproduzir as narrativas indígenas, defendê-las. Assim, temos textos de outras áreas de conhecimento como sociologia, antropologia, geografia que desenvolvem trabalhos de grande valor, pois reconhecem o protagonismo indígena em nossa história.

Quase toda a historiografia oficial, da qual os livros didáticos são meros resumos de divulgação, é a história contada pela ótica do branco opressor [...]. Se os índios tivessem escrito livros de história, saberíamos o que aconteceu pela ótica do oprimido (SILVA, 1987, p. 9).

Complementando esse pensamento, na obra “O racismo nos livros didáticos”, o pesquisador Mauro Almeida (1987) fala sobre a maneira racista que o “não branco” é tratado nos livros didáticos, enquanto os não - indígenas sempre é o bom moço, bem sucedido, a imagem tanto do indígena como a do negro são folclorizadas, citadas em passagens sobre datas comemorativas. É interessante a forma que esse material apresenta esses dois personagens: como algo do passado. Observem o tempo verbal de o trecho a seguir:

Os índios *pintavam* o corpo com suco de jenipapo e urucu e *enfeitavam-se* com penas coloridas, colares e outros objetos. Algumas tribos *usavam* o fogo para abrir clareiras na mata, onde plantavam mandioca, milho, feijão, pimenta, batata doce, etc. *Mudavam-se* com frequência em busca de novos sítios, de caça e de pesca, o que resultava em constantes combates com tribos vizinhas (ALMEIDA, 1987, p. 29, *grifo nosso*).

Além da maneira folclórica que sempre nos foi apresentada a imagem do indígena, percebemos um tom de esmaecimento na figura descrita, pois é citado como algo que aconteceu um dia, lá nos primórdios da história, folclorizadas com datas em homenagem, com arquetípicos isolados como penas e danças.

Mas a grande questão é que em ambas representações – do que seria uma literatura sobre o índio – elas são escritas pelo não - indígena, por melhor que seja a intenção, ela não dá conta de se colocar no papel de representação do indígena.

Como uma cultura predominantemente oral poderá desenvolver uma tradição escrita? Eis a mirada da Literatura Indígena, fazendo uso da teoria do argentino Ricardo Piglia, sobre a *mirada estrábica*, que fala sobre o olhar “*o aqui e o acolá*”. Com efeito, passado e futuro se unem na tentativa de resgatar para as futuras gerações o direito de conhecer a cultura indígena, contada pelo próprio indígena. O que era tido como desnecessário para a cultura nativa, agora, será utilizado em prol do seu povo, como um modo de preservação de uma cultura.

E é por causa desse olhar em busca da preservação não de um, mas de uma pluralidade de costumes, que nos propomos a estudar as obras selecionadas nesta pesquisa: *Yaguarãboia* – a mulher onça, de Yaguarê Yamã; *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty; *Karu Taru – o pequeno pajé*, de Daniel Munduruku, e *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jekupe e Maria Kerexu.

Com base nos *blogs* dos autores, temos uma breve apresentação de cada biografia, assim como pesquisas em *sites* para nos inteirarmos sobre os trabalhos dos ilustradores que desempenham um papel fundamental quando o assunto é literatura infanto juvenil.

## 2.4 Yaguarê Yamã

Yaguarê Yamã<sup>25</sup>, ou Ozias Gloria de Oliveira como figura em seu registro civil, é escritor, ilustrador e geógrafo brasileiro, nascido no Amazonas em 1973, pertencente ao povo Maraguá. Pertence ao clã Aripunãguá, dos Maraguá e também descende dos Sateré-Mawé por parte de pai.

Formado pela Universidade de Santo Amaro — UNISA-SP, morou alguns anos em São Paulo, onde lecionava e ministrava palestras ambientais e indígenas. Retorna ao Amazonas em 2004, tornando-se líder do seu povo Maraguá, na luta pelos direitos e pela

<sup>25</sup> Tapirayawara (espírito da onça)

demarcação de suas terras. Para tanto o autor passa pelo processo de embranquecimento, perde sua língua materna para aprender a língua oficial do país, indo estudar fora de sua aldeia., retornando após os estudos para lutar pelos direitos do seu povo.

É casado com Lia Minápoty que também é escritora. Com mais de vinte publicações, com destaques por duas fazerem parte do acervo do PNBE, recebeu prêmios internacionais na Alemanha e Itália. Atua como ilustrador em alguns livros de sua autoria, assim como em obras de outros autores como o Daniel Munduruku.

**Figura 1** – Autor Yaguarê Yamã

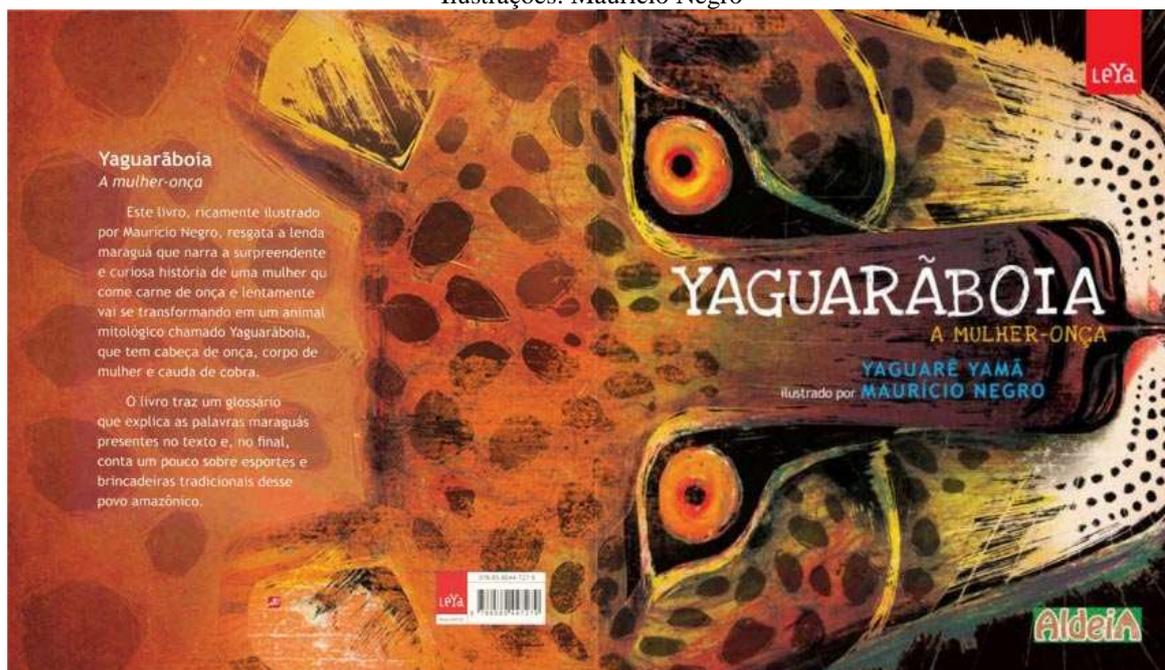


Fonte: *Blog* pessoal do autor. Disponível em: <<http://yaguareh.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 de abril 2016.

As obras voltadas para o público infantil tematizam o universo mitológico dos Maraguás e abordam assuntos ambientais, como *Contos da floresta* (2012), *O caçador de história* (2004) e *Pequenas guerreiras* (2013).

A obra escolhida, *Yaguarãboia – a mulher onça* (2013), narra o mito maraguá sobre o surgimento de um animal mitológico chamado Yaguarãboia – a mulher onça. Os Maraguás contam a história de uma mulher que, estando com muita fome, saiu para caçar e comeu um pedaço de carne de onça, mesmo sabendo que era proibido o consumo desse animal entre o seu povo. Desse modo, ela quis começar a caçar no lugar de seu marido. O tempo passou e seu desejo por carne de onça não diminuía e, começou a lentamente se transformar em uma mulher onça.

**Figura 2** – Capa de *Yaguarãboia – a mulher onça*, de Yaguarê Yamã  
Ilustrações: Maurício Negro



Fonte: Site da editora Leya. Disponível em: <<http://www.leyaeducacao.com.br/livros-literatura/yaguaraboia-%E2%80%93-a-mulher-onca/infantil/29>>. Acesso em: 20 de abril 2016.

A capa dessa obra é do ilustrador Maurício Negro, através do título e da leitura da obra acompanhada com a imagem, o leitor poderá estabelecer uma relação entre humano e animal. Suposição confirmada pelo ilustrador, ao colocar em evidência o animal. Será no manuseio da obra que essa relação se tornará evidente, desde o abre e fecha do livro que imita uma boca, até as ilustrações que estabelecem a relação metamórfica de mulher e animal.

Como no universo indígena tudo possui um significado, com as cores não seria diferente. Percebemos uma abundância de tons quentes de amarelo e laranja, puxados para um tom de terracota. Numa primeira olhada reparamos elementos que associaram a onça ao universo que envolve uma mata.

O ilustrador usa diversas maneiras para compor suas obras, desde materiais orgânicos até pirogravuras. Suas ilustrações são poéticas, permeadas de simbologias. Em *Yaguarãboia – a mulher onça*, fenótipos<sup>26</sup> indígenas são notados na face da onça, que nos lembra da pintura facial indígena, as ranhuras que detalham o desenho nos remete ao rústico, ao primitivo. Olhar a capa de perto é instigante, provoca certa hipnose pela profundidade do olhar da onça. As ilustrações de Maurício Negro são sempre dinâmicas, elas interagem com elementos orgânicos, típicos como sementes, galhos, corantes naturais, penas entre outros, despertando

<sup>26</sup> O fenótipo é o conjunto de características físicas, morfológicas e fisiológicas de um organismo.

uma série de interpretações, o autor busca aliar as temáticas do povo estudado com suas ilustrações.

Certamente o aforismo “não julgue um livro pela capa” não pode ser utilizado quando o assunto é literatura infantil, pois a ideia é apresentar uma capa tão atraente que favoreça o livro, fazendo com que o leitor tenha curiosidade de ler, ao mesmo tempo em que possibilita inferir o assunto a ser tratado na escrita.

Os elementos textuais que compõem essa capa servem para explicar a autoria da obra, e de maneira bem localizada, no meio da página, sinaliza o título da obra. Por sua vez, na quarta capa, além da continuidade da cabeça da onça, há um breve resumo da história, fornecendo informações sobre a que povo pertence essa história e do que ela trata: *mulher que come carne de onça e lentamente vai se transformando nesse animal*.

Uma característica peculiar da literatura indígena que se diferencia da literatura não – indígena. Não se prende o leitor pela surpresa, pelo que poderá ocorrer, mas pela forma, os detalhes do ocorrido, que desde o início o leitor tomou conhecimento.

Paulista, Maurício Negro, que também é designer gráfico e escritor, vem se destacando com temas fantásticos, ancestrais, mitológicos, ambientais, étnicos ou ligados à diversidade cultural e artística brasileiras, o que torna especial seu trabalho como ilustrador de obras indígenas, por exemplo, em: *Yaguarãboia – a mulher onça*, de Yaguarê Yamã e *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty, ambas do corpus selecionado.

Criado na cidade e no meio rural, ele adquire, desde cedo, o contato com os elementos da natureza que acabam por inspirá-lo. Atua como ilustrador desde 1992, após desistir de trabalhar na área de designer. Seu trabalho tem um diferencial no material quando ele usa elementos orgânicos, tintas naturais e pirogravuras na composição de suas obras, além do fato do intenso estudo que o ilustrador faz das culturas representadas nas obras referidas, êxito que poderá ser verificado nos diversos prêmios que o autor já recebeu, como o Prêmio Jabuti “Infantil” (BRASIL, 2013). Também foi finalista de várias premiações, no Brasil e no exterior, além das indicações de Altamente Recomendável pela FNLJ.

**Figura 3** – Ilustrador Maurício Negro



Fonte: Site Livraria travessa.

Disponível em: <<http://www.travessa.com.br>>. Acesso em: 20 de abril 2016.

## 2.5 Lia Minápoty

Lia Minápoty faz parte do grupo de jovens líderes do povo maraguá, nasceu em 1989, na área indígena Maraguapajy, Amazonas. Por nascimento pertence ao clã Çukuyêguá e por casamento ao clã Aripunãguá, ela fala a língua maraguá que é a mistura de Nhengatu com alguma língua Aruak antigo. Segundo o censo 2010 (IBGE, 2013), seu povo está quase extinto, restando pouco mais de 74 pessoas.

É casada com o escritor Yaguarê Yamã, com quem é coautora da publicação *A árvore de carne e outros contos* (2012), e nos brinda com a autoria solo da obra aqui analisada, *Com a noite veio o sono* (2011). É especialista em grafismos, além de trabalhar com coleções de borboletas e plantas. Concluído o Ensino Médio completo, leciona no curso fundamental na aldeia Yaguawajar. Atua também como secretária da AMIMA (Associação das Mulheres Maraguás). Assim como seu esposo, é engajada na defesa do povo maraguá, tendo na cultura oral a inspiração para escrever seus livros.

Em *Com a noite veio o sono*, Lia Minápoty nos presenteia com a história do nascimento da noite, que seu povo, os Maraguá, conta geração após geração. Essa lenda revela que era impossível o povo dormir e descansar, pois não existia a noite.

**Figura 4** – Autora Lia Minápoty



Fonte: *Blog* pessoal da autora.

Disponível em: <<http://liaminapoty.blogspot.com.br/p/lia-minapoty-e-familia.html>>. Acesso em: 20 de abril 2016.

**Figura 5** – Capa de *Com a noite veio o sono*, Lia MINÁPOTY  
Ilustrações: Mauricio Negro



Fonte: Site editora Leya.

Disponível em: <<http://www.leyaeducacao.com.br/livros-literatura/yaguaraboia-%E2%80%93-a-mulher-onca/infantil/29>>. Acesso em: 20 de abril 2016.

A obra *Com a noite veio o sono* também é ilustrada por Maurício Negro, com a narração de umas das histórias do povo Maraguá, neste caso, mito sobre o surgimento da noite, que explica a origem do mundo.

A capa produz a sensação de que anoiteceu, de sombras, ao olharmos atentamente percebemos o delineado de um rosto adormecido, sereno e, como pálpebra fechada, ele utiliza uma lua minguante bem iluminada, que projeta um tom de luminosidade amarelada, assim como a luz da lua em noite de luar. Os traços do rosto não são arredondados e dão a ideia de terem sido esculpidos.

Um tom de azul petróleo é usado para simbolizar a noite, dividindo espaço com uma tonalidade esverdeada, e remete ao verde musgo e oliva que preenche a imagem do rosto. Na pele do rosto existem manchas em uma tonalidade mais clara, riscada com ranhuras que imitam o nó de um tronco de uma árvore.

A quarta capa traz novas informações, com uma ramagem de folhas miúdas, em tonalidades diferentes que se sobrepõem, e flores coloridas, em um ambiente que remete a noite, é como se esse elemento da natureza brilhasse sob o luar, se destacando da negritude. Percebemos que dentro dessas folhas, existe a imagem de humanos. Como sabemos, para a

cultura indígena a relação do humano com a natureza e os astros é fundamental, remetendo a ancestralidade da origem daquele povo.

Os elementos textuais seguem o mesmo padrão da capa do *Yaguarãboia*, com o título de maneira centralizada, e tendo destaque ao lado do rosto adormecido, e traz informações sobre como são os costumes daquele povo, permeado de elementos sobrenaturais. Diferente de *Yaguarãboia*, esse texto não deixa claro de como ocorrerá a história, dando um tom de mistério ao leitor, novamente o traço que distingue a Literatura Nativa.

Ressaltamos que tanto a obra *Com a noite veio o sono* (2011), quanto *Yaguarãboia – a mulher onça* (2013) são lançamentos da editora Leya, que surgiu em 2008 como uma das mais importantes editoras da língua portuguesa. Líder editorial em português, angolano e moçambicano, Leya chega ao Brasil no ano de 2009, se destacando no setor educacional. A editora Leya publica os seus livros de edições gerais no Brasil por meio dos selos da Leya, Lua de Papel, Casa das Palavras e Alumnus.

## **2.6 Daniel Munduruku**

Daniel Munduruku é escritor e professor, brasileiro nascido em 28 de fevereiro de 1964, em Belém do Pará. Indígena pertencente à etnia Munduruku é graduado em Filosofia, História e Psicologia, com mestrado em Antropologia Social e doutorado em Educação pela USP e pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Em sua trajetória, percebemos o processo de embranquecimento que o indígena se submete para poder dominar a cultura do outro, e assim, defender a sua própria.

O autor é diretor-presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais e comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2008. Em 2013 recebeu a mesma honraria na categoria da Grã-Cruz, a mais importante honraria oficial a um cidadão brasileiro na área da cultura, segundo informações do seu *blog* pessoal.

Daniel se destaca como escritor no universo infantil, talvez pela influência de seus trabalhos anteriores com crianças de baixa renda. Sua escrita tem sido premiada diversas vezes, com destaque nacional e internacional, como o prêmio Jabuti, da Academia de Letras,

entre outros. Tem mais de 36 obras publicadas, inclusive duas traduzidas para a língua inglesa (*Blog pessoal do autor*)<sup>27</sup>.

**Figura 6** – Autor Daniel Munduruku, em foto de apresentação de seu *blog*



Fonte: *Blog* do autor.

Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/daniel-munduruku.html>>.

Acesso em: 20 de abril 2016.

É muito importante o ponto de vista de Daniel Munduruku (2014) sobre a diferença entre ser índio e indígena e o seu lugar no Brasil, pois faz com que nossas ideias sejam reavaliadas, diferindo daquilo que havíamos construído, ele diz que “o termo *índio* passou a ser usado na relação política com o estado brasileiro”, generalizando esses povos tão diversos que habitavam o Brasil, já que supostamente, a expedição de Cabral procuravam as Índias.

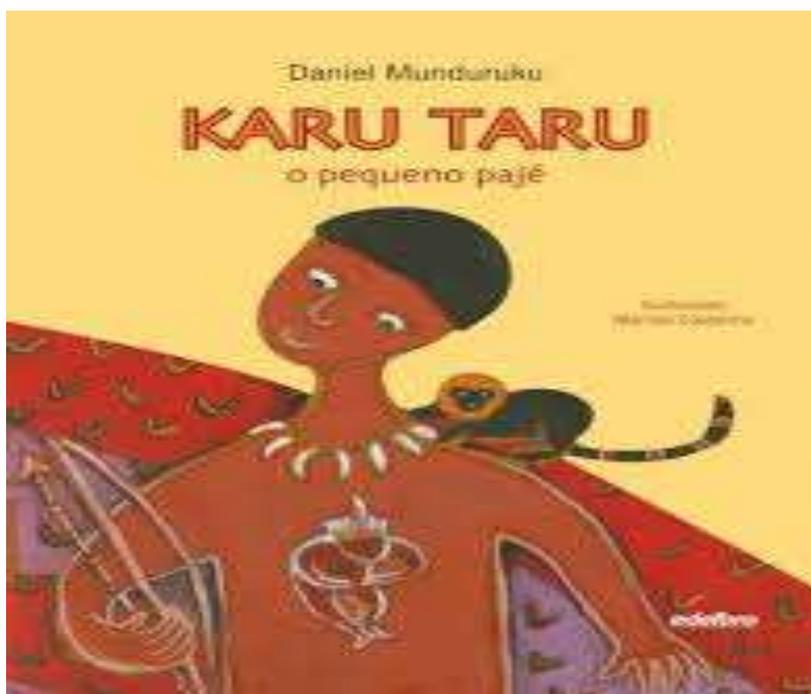
Ao conseguir se livrar deste modo genérico de referir-se aos povos indígenas, a sociedade brasileira irá dar um passo enorme na sua capacidade de conviver com a diferença. Sei que tem gente que acha que a palavra “índio” é, na verdade, inocente e que acha até bonito referir-se assim a um indígena, pois valoriza a cultura. Digo a essa gente que a experimente na

<sup>27</sup> Biografia disponível no *site* pessoal do autor. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

pele antes de confiar-lhe áurea de inocência. Experimente o desprezo que ela carrega para poder sentir a necessidade do que estou propondo nestas reflexões. Podem ter certeza: ser “índio” custa muito caro para quem traz em si a marca de uma ancestralidade. (MUNDURUKU, 2014, p. 22).

O povo Munduruku habita os territórios dos estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso, totalizando em média 11.630 indivíduos (Funasa, 2010). A língua falada é o Mundurukú do tronco linguístico Tupi, muito ativa no Pará, porém quase extinta no Amazonas, portanto, encontra-se em processo de revitalização, por meio de alguns projetos. Como o autor conta com mais de quarenta obras publicadas, vamos elencar algumas. São elas: *O banquete dos deuses* (2009), *Contos indígenas brasileiros* (2004), *Histórias de índio* (1996) e a obra aqui analisada, *Karu Taru – o pequeno pajé* (2013).

**Figura 7** – Capa da segunda edição do *Karu Taru o pequeno pajé* (PNBE).  
Ilustração: Marilda Castanha



Fonte: Site da editora Saraiva.

Disponível em: <<http://www.saraiva.com.br/karu-taru-o-pequeno-paje-2-ed-2013-4846178.html>>.

Acesso em: 20 de abril 2016.

Essa história conta sobre o menino Karu Taru que tem apenas nove anos, e espera-o uma tarefa imensa: suceder o pajé da sua aldeia e conquistar a confiança de seu povo. Ele não entende por que foi escolhido para tamanha missão. Entre conversas com os pais, vivências com o velho sábio e uma incrível viagem ao mundo dos sonhos, Karu Taru faz grandes descobertas.

Nessa obra a ilustradora é a mineira Marilda Castanha, que já trabalha com a temática indígena há um bom tempo. Seu trabalho é rodeada pela natureza, buscando na vida adulta reproduzir isso, vivendo em meio a natureza, por entender que isso influencia seu trabalho. A autora trabalha com um traçado mais livre, como se o pincel fosse um lápis. Sua ilustração, nesse caso, deixa muito evidente a temática indígena, apresentando a imagem de um garoto indígena no centro da capa. Usa um tom de terracota para a pele do garoto, que tem o pescoço adornado por um colar típico de sementes de inajá, em sua mão, um arco e flecha que simboliza sua missão, na região do coração um velho pajé, sinalizando o destino do garoto. Em seu ombro pousa um macaco, afinal, na Literatura Indígena o elo com a natureza é fundamental.

**Figura 8** – Ilustradora Marilda Castanha



Fonte: Garatuja fantásticas  
Disponível em: <<http://garatujafantasticas.com/marilda-papo/>>.  
Acesso em: 20 de abril 2016.

A capa tem como fundo, duas tonalidades, divididas por uma linha diagonal, a da parte superior é amarela, e a segunda é uma mescla de vermelho e roxo, decorado com uns desenhos em forma de V. Por alguma razão, os munduruku gostam de serem representados pelas cores amarelo e vermelho que significa para eles transição, passagem.

Os elementos textuais, como o título, estão na parte superior do livro, acima da cabeça do menino, fazendo com que o leitor deduz a que se trata da história desse menino. A

quarta capa traz uma pequena ilustração de um ritual, acompanhada de um resumo que apresenta a missão recebida por Karu, bem como sua inquietação para com ela.

Marilda Castanha usa tonalidades fortes e traços primitivos nas ilustrações de *Karu Taru o pequeno pajé*, de Daniel Munduruku. Inspirada em sua infância que passou brincando em seu quintal repleto de bichos e plantas. Cresceu desenhando, se formou em Belas Artes na UFMG nos anos 80, onde foi “fiscada”, onde é fiscada pela literatura infantil. Começa a ilustrar e ganhar importantes prêmios como o Jabuti, o Prix Graphique Octogone, em Paris.

A obra *Karu Taru – o pequeno pajé* foi publicada pela editora e gráfica Edelbra, que está no mercado há mais de 40 anos, destacando-se por ser uma grande ganhadora de prêmios nacionais como com o selo Altamente Recomendável da FNLIJ e o Prêmio Jabuti.

## **2.7 Olívio Jekupé e Maria Kerexu**

Olívio Jekupé é um escritor brasileiro natural do Paraná, da cidade de Novo Itacolomi. Mestiço de um pai baiano e descendente de indígenas por parte de mãe (de origem Guarani-Nhandeva). Vive em São Paulo na aldeia Krukutu que tem como cacique uma mulher e é uma das aldeias do polo de Ecoturismo, com 300 habitantes. É uma área demarcada que preserva a cultura do povo da raiz Guarani, e, por conseguinte, a língua Guarani. A Aldeia tem origem nas famílias que se fixaram na região de Parelheiros na década de 1950. Jekupé nasceu na época da ditadura em 10 de Outubro de 1965, e vendo o sofrimento do seu povo por causa dos militares, começa a escrever em 1984 para registrar os acontecimentos por meio de poemas, romances, se destaca em âmbito nacional na literatura infantil.

Inicia a faculdade de Filosofia pela PUC do Paraná, custeada com a venda de artesanatos e o trabalho de professor no Ensino Fundamental, mas acaba trancando a matrícula por causa do alto custo. Em seguida, morando em São Paulo, retoma os estudos na USP, tendo que trancar matrícula novamente pelos mesmos motivos econômicos (*Blog pessoal do autor*)<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Biografia disponível no *site* pessoal do autor. Disponível em: <http://oliviojekupe.blogspot.com.br/>. Acesso em 20 de abril de 2016.

**Figura 9:** O escritor indígena Olivio Jekupe e sua esposa Maria Kerexu, juntamente com seus filhos, que também são escritores *Jeguaká Mirim* e *Tupã Mirim*



Fonte: *Blog* pessoal do autor. Disponível em: <<http://oliviojekupe.blogspot.com.br/2011/02/olivio-jekupe-conhecendo-unicamp.html>>. Acesso em: 20 de abril 2016.

Maria Paulina Kerexu é quem conta algumas histórias apesar de não ser alfabetizada e o marido é quem transcreve. Faz parte do Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (Nearin). Kerexu é artesã,<sup>29</sup> ela conta que desde os sete anos que observava a mãe e foi aprendendo a fazer cestas e arco e flecha. A autora diz que ouvia as lendas de sua mãe e depois passou a contar para seus filhos. Considera-se realizada por ver suas histórias escritas, já que ela não domina a arte da escrita nem da leitura<sup>30</sup>. A contadora é casada com o escritor Olivio Jekupe, tem cinco filhos, sendo que dois também são escritores: *Jeguaká Mirim* e *Tupã Mirim*.

Por meio das histórias orais que sempre ouviu do seu povo, Jekupe transcreve essa cultura nativa na tentativa de perpetuar suas tradições, como é o caso do livro que ele organiza transcrevendo o que ouviu: *As queixadas e outros contos Guaranis* (2013).

Outro detalhe que chama a atenção nas obras de Jekupe é que ele tem a preocupação de fazer edições bilíngues, em Português e Guaraní, como em *Ajuda do Saci* (2006) e *A mulher que virou Urutau* (2011). Olivio Jekupe sempre pontua em suas entrevistas<sup>31</sup> a diferença entre Literatura Indígena e Literatura Nativa, sendo que a primeira trata de temáticas indígenas escritas pelo não - indígena enquanto a segunda é escrita pelo próprio indígena.

O diferencial dessa obra, em relação às demais aqui estudadas, é ela ser bilíngue. Isso é um avanço para os povos indígenas, pois começa a ganhar espaço de representação a sua língua materna. Uma obra que poderá ser manuseada por um imenso grupo de estudantes

<sup>29</sup> Entrevista com a indígena Maria Paulina Kerexu.

<sup>30</sup> Idem nota 12.

<sup>31</sup> Disponível em vídeo pelo Youtube: *Literatura Indígena x Literatura Nativa*, por Olivio Jekupe <[https://www.youtube.com/watch?v=xGXcQ\\_Bb\\_7g](https://www.youtube.com/watch?v=xGXcQ_Bb_7g)>. Acesso em 20 de abril de 2016.

proporcionará o questionamento sobre aquela escrita em uma língua diferente, é no mínimo instigador. Jekupe transcreve para o Português a lenda que ouviu da esposa Maria Kerexu, enquanto o trabalho de Tradução: para a língua nativa fica por conta da professora e escritora Jera Giselda, porque Jekupe não domina o Guarani, por ser mestiço já teve contato com a aldeia após a infância, não tendo contato oral com o Guarani desde o berço.

Jera Giselda vive na aldeia Guarani Tenon de Porã, em São Paulo, formada em pedagogia pela USP, onde leciona Língua Portuguesa e Guarani. Além dos trabalhos como escritora e tradutora do Português para o Guarani, ela atua como uma das lideranças femininas de sua aldeia.

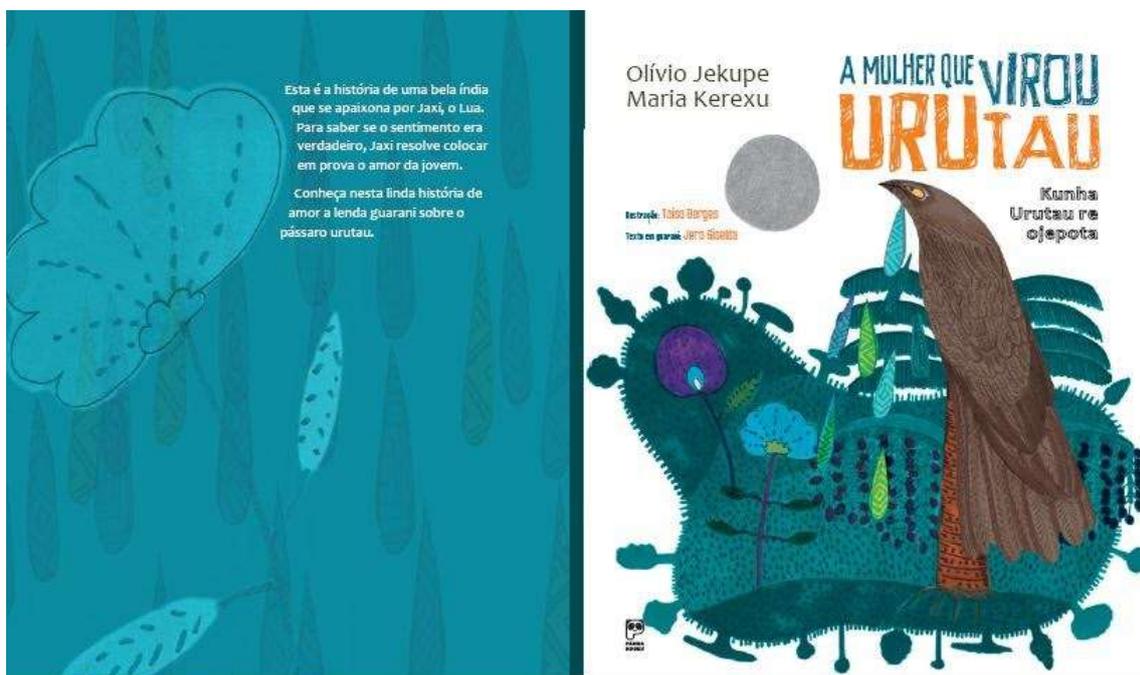
**Figura 10:** Jera Giselda, tradutora do livro *A mulher que virou Urutau*.



Fonte: Multiplica. Disponível em: <<http://multiplica.org/author/admin/>>. Acesso em: 21 de março de 2017.

Em *A mulher que virou Urutau*, Olivio Jekupe escreve a lenda Guarani sobre o pássaro Urutau, e uma bela índia que se apaixona por Jaxy, o Lua. Para saber se o sentimento era verdadeiro, Jaxy resolve colocar em prova o amor da jovem.

**Figura 11:** Capa do livro *A mulher que virou Urutau*, de Olivio Jekupe e Maria Kerexu



Fonte: Instituto Uka. Disponível em: <<http://institoutoka.blogspot.com.br/2011/10/mulher-que-virou-urutau.html>>. Acesso em: 20 de abril 2016.

Nosso último livro analisado é do escritor Olivio Jekupe em coautoria com Maria Kerexu, ambos da aldeia Krukutu. Essa obra é diferente das outras por ser bilíngue. A história é uma lenda Guarani sobre o pássaro Urutau, um pássaro considerado mãe da lua. Por esse motivo, a capa tem o pássaro e a lua como centros de atenção.

A capa traz outros elementos da história: a mata e as lágrimas. As ilustrações de Taisa Borges apresentam uma peculiaridade em seu traçado, remetendo a um desenho infantil, feito com canetinha e alguns pontilhados. A puerilidade também está nos limites disformes da ilustração, cores utilizadas são divididas em três grupos: verde para a mata, marrom para o tronco e pássaro, e o cinza para a lua. A organização dos elementos é desordenada, e a perspectiva do tamanho do pássaro em relação ao restante da imagem é desproporcional. As lágrimas do pássaro são de tons verdes, com desenhos de grafismos indígenas. Com um fundo branco, a imagem ocupa a metade inferior da capa, enquanto a parte superior, no canto direito, é preenchida pelo título da obra que diz do que trata a história.

Na quarta capa temos um resumo da história da moça que se apaixonou pela lua, e o que acontece com eles. Num tom sombreado de azul, a ilustradora mescla uma flor gigante com lágrimas. O texto também é bilíngue, e as ilustrações aparecem como se ocorresse uma

transição de um texto para outro, que se completam. Ou seja, a imagem se completa com ambas as páginas, destacando novamente a peculiaridade da Literatura Indígena.

Taisa Borges é paulista e ilustra *A mulher que virou Urutau* (2011) de Olívio Jekupe e Maria Kerexu. Coursou artes plásticas na capital paulistana, e depois se mudou para França, onde deu continuidade aos estudos de pintura em Paris. No mesmo período, cursou estilismo, fazendo algumas estampas. A partir de 2006 dedica-se à ilustração, tendo publicado cinco livros de imagem e uma história em quadrinhos (HQ), além das ilustrações de várias obras infantojuvenis, sobretudo de temática indígena. Recebeu algumas premiações, várias indicações e muitas obras que ilustrou foram escolhidas para compor o PNBE, entre outros destaques.

**Figura 12:** Ilustradora Taisa Borges



Fonte: Site Editora Biruta.

Disponível em: <<http://www.editorabiruta.com.br/ilustrador/taisa-borges/>>.

Acesso em: 20 de abril 2016.

A editora Panda Books é quem publicou *A mulher que virou Urutau* (2011), está no mercado desde 1999 e também se destaca pela distribuição de material didático. Criada pelo jornalista Marcelo Duarte, como meio para divulgação do seu livro *Guia do Curioso* (1995), expandiu para muitas outras categorias do mercado editorial.

O êxito de uma boa leitura ocorre quando o leitor é capaz de atribuir sentido ao que acabou de ler ou ouvir, neste caso, quando o leitor conseguir atribuir sentido as histórias que ele ouviu, associando de maneira significativa com a história estudada. Na literatura infantil é fundamental fisgar o interesse da criança, logo, a obra precisará prender sua atenção desde a capa até a sonoridade com que uma história é contada.

É de extrema importância que as relações culturais do texto se articulem de maneira adequada, para que, quando a criança ouvir a história possa associá-la à imagem, produzindo uma compreensão que seja capaz de fornecer sentido, e, assim, associar ao mundo real.

As quatro obras apresentadas se destacam por conseguirem essa sensibilidade por parte dos ilustradores, que mesmo não sendo indígenas, mergulham na cultura desse povo, e cada um, ao seu modo, tenta representar as histórias através de suas pinceladas e traçados.

Vale ressaltarmos que apesar dos autores serem indígenas e os ilustradores não, todos participam de algum modo desse universo de ilustrar obras com temáticas pluriétnicas brasileiras. Assim, todos os elementos artísticos empregados por esses artistas proporcionam uma melhor fruição da leitura. Percebemos que em todos eles existe uma brasilidade. Independente se o leitor domina a leitura verbal ou não. Podemos dizer que tanto a oralidade quanto a escrita têm um alcance muito grande na produção de visão de mundo, tornando sua função essencial e responsável por propagar essa cultura tão diversa, colorida e mística que é a cultura indígena.

### **CAPÍTULO 3 – PERCURSO DE CAMINHA (VAZ) AOS CAMINHOS ATUAIS: REPRESENTAÇÃO INDÍGENA NA ESCRITA**

---

O domínio da língua materna e do português, de forma escrita e oral, proporcionou novas formas de interação do indivíduo indígena com a “sociedade nacional” (termo utilizado na Constituição Federal de 1988 para denominar a sociedade não - indígena). A apropriação desses saberes pode significar um ganho estratégico para as comunidades indígenas, uma vez que a língua materna pode vir a ocupar um espaço junto à língua oficial, ao ser utilizada de forma escrita. Por consequência, abre-se um novo caminho para o relacionamento com outros grupos e para o estabelecimento de posições políticas comuns. Consequentemente, o conhecimento de seus direitos e a possibilidade de exercerem sua cidadania resultará em respeito e reconhecimento perante aos outros povos (FRANCA, 2014, p. 70).

### 3.1 Literatura indígena pelo não - indígena

Quando pensamos em literatura infantil temos que ter em mente que é apenas no final do século XVII que ela surge na Europa. Isso ocorre porque até então não se pensavam nas crianças como um possível público leitor. Toda a produção literária tinha o adulto como público, e a sua propagação era oral. Logo os contos mundialmente conhecidos como: Joãozinho e Maria, Chapeuzinho Vermelho, A bela adormecida, entre outros. Serão escritores como o francês Charles Perrault (1628-1703), e os irmãos alemães Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, que passam a recolher essas histórias orais e transforma-las em histórias para o público infantil (Cf. ZILBERMAN, 2005). Enquanto a Literatura Indígena nasce diretamente para o público infantil, temporalmente ela se nivela ao formato de literatura dita como infantil, em meados dos anos 90.

No Brasil, esse formato de literatura voltada para crianças começa a ser pensada apenas no final do século XIX, de uma forma bem tímida, e com o intuito educativo. Em *Um Brasil para criança*, Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1988) descrevem a trajetória desse ramo literário em nosso país. Ao acompanharmos esse trajeto, observamos que o indígena demora a entrar em cena. É somente no auge entre 1945 e 1965 que a sua participação nos livros didáticos começa a ser notada, mas claro, de maneira caricatural: “do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 131).

De fato, o indígena é sempre apontado como selvagem ou preguiçoso, caso não adote os costumes do colonizador. É triste perceber que desde a mais tenra idade fomos aparelhados a reconhecer o colonizador como benfeitor que trouxe o progresso para nossa nação.

No livro *A literatura infantil na escola* (1981) a autora aborda em diversos ensaios a maneira que era utilizada a literatura infantil: instrumento normativo. Versados em exaltação à nação ou baseando-se em moldes europeus, observarmos como os contos tradicionais são cheios do universo de bruxas, fadas, entrando em consonância com o modelo de contos analisado por Propp (1997). Esse início de literatura infantil brasileira teve uma lacuna inicial, pois o universo infantil não podia ser representado em trabalhos, por estarem distantes da linguagem do universo infantil, como em: “Meus oitos anos” de Cassimiro de Abreu: [...] ‘*Oh! que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida/ Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais!*’ [...] (ZILBERMAN, 1981, p. 18).

Como é que uma criança terá compreensão de versos compostos de termos como aurora, sem significado aparente para ela, que está iniciando a sua vida, e não possui idade

suficiente para entender o significado como saudades dos meus oito anos, sendo provável ele possuir essa idade aproximada.

Nos anos de 1920, Monteiro Lobato, considerado o precursor da literatura infantil brasileira, apesar de ter um olhar voltado aos pequenos leitores ainda não tinha autoridade – base teórica- para tratar da representação indígena. A questão veio a ser abordada rapidamente em livros didáticos (meados dos anos 30), de maneira folclórica, sempre em segundo ou terceiro plano, como nos mostra Silva (1987) em sua obra sobre *A questão indígena na sala de aula*. Apontamos que fomos aparelhados desde a pré-escola a ver esse povo nativo de maneira apagada, um mero personagem do passado. É como se os indígenas existissem apenas na época de Colombo, tal qual mostra a imagem abaixo:

**Figura 13:** A questão indígena na sala de aula (SILVA, 1987, p. 27)



Fonte: Arquivo pessoal

O indígena sempre foi e ainda é retratado como alguém “daquela época”, os tempos verbais aparecem sempre no passado. Somente no final dos anos de 1980 que se percebe um movimento de escrever Literatura Indígena, por autores como Ailton Krenak, Graça Grauna, Daniel Munduruku, Kaká Werá, Eliane Potiguara, Olivio Jekupé, e, conseqüentemente, para o público infantil (SOUZA, 2006, *on-line*).

O pesquisador Lynn Mario Menezes de Souza (2003) estuda o surgimento da escrita indígena, diferenciando das demais escritas tidas como histórias indígenas, mas que trazem o não-indígena como escritor. Ele propõe algumas concepções para estudarmos essa nova modalidade de escrita: “Para entender melhor esse processo de registrar narrativas orais no papel, é importante entender os conceitos de performatividade da narrativa oral, o conceito de

autoria, de tempo mítico e o conceito da padronização ou homogeneização” (SOUZA, 2003, *on-line*).

Atualmente existe uma grande variedade de obras que falam sobre o universo indígena na linguagem da criança. Enquanto na literatura adulta, no final do século XVIII, percebemos um intento romantizado de descrever sobre o povo que aqui habitava, é o chamado romance indianista na primeira geração romântica, que retrata o indígena como herói, que se apaixona pelo homem/mulher branco (a), caracterizado sempre como “ingênuo”.

Esse tipo de literatura chega até os estudantes em obras clássicas de autores como José de Alencar e a sua famosa tríade: *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874) e Gonçalves Dias: *I-Juca-Pirama* (1851) e *Os Timbiras* (1857). Ressaltamos que as obras citadas, de conhecimento de todos os estudantes de Ensino Médio – requisitos de leitura para vestibulares – trazem idealizações do que seria ser índio.

No modernismo temos Mário de Andrade que escreve *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (1928), e faz o contrário, pois crítica o movimento romântico e a maneira que idealiza a figura do indígena. Esse trajeto será analisado na obra de Santos (2009) *O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração*.

As pesquisadoras Moreira e Farjado (2003) organizam um catálogo com o resumo de 151 obras de literatura infantojuvenil centrado na temática indígena, intitulado *O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil*. Esse material é destinado a professores que buscam uma maneira de trabalhar o “índio” em sala de aula, com informações sobre autores indígenas e não - indígenas, e ressalta o modo como o indígena é descrito por cada um.

O escritor Sérgio Medeiros (2002), organizador do livro *Makunaíma e Jurupari: Cosmogonias ameríndias*, fala sobre histórias importantes na Literatura Indígena escrita pelo não - indígena, numa coletânea de contos indígenas recolhidos desde os meados de 1902.

Medeiros (2002) inicia sua obra falando sobre certo viajante solitário, e se refere ao etnologista alemão Theodor Koch-Grünberg que contribuiu e muito para o estudo dos povos indígenas da América do Sul. Para elucidarmos a razão do título da obra de Medeiros, registra-se que Makunaíma<sup>32</sup> é uma entidade sagrada para os indígenas de Roraima, e corresponde ao criador dos seres humanos, personagem que inspira Mário de Andrade na criação do seu *Macunaíma: herói sem nenhum caráter*. Em contrapartida, Jurupari corresponderia ao diabo (cristão) na versão dos jesuítas, demônio dos pesadelos. Segundo Medeiros (2002), Koch-Grünberg desenvolveu um trabalho intenso entre 1911 e 1913, feito

<sup>32</sup> Lenda recolhida pelo antropólogo alemão Koch-Grünberg, que publicou essas histórias no livro *Do Roraima ao Orinoco*, vol. 1. São Paulo: UNESP, 2006.

que só se repetiu 30 anos depois por etnólogos em condições seguras de exploração. O material recolhido por Koch-Grünberg não explica a cosmogênese do universo indígena, mas explica a origem de várias coisas. O etnólogo considera essas “narrativas como espelho da mentalidade indígena” (MEDEIROS, 2002, p. 17).

Quando alguém escreve uma narrativa indígena se reduz e muito o significado da história, por não conseguir transcrever com todos os detalhes da performance do narrador, reduzindo a um simples texto escrito. E isso acarreta uma nova questão, pois na tradição oral as narrativas são coletivas, passadas de geração para geração, pelo que os indígenas denominam de repetidor, assim, quando a narrativa é transcrita, ela irá adquirir um autor.

Outra diferença que existirá entre a versão oral e escrita é a “temporalidade” na narrativa oral, pois na autoria coletiva (oral) a relação do “tempo mítico” e do “tempo histórico”. Esse tempo mítico é o que permite essa movimentação entre passado e presente, mutações, transformações metafóricas dos personagens, e o que os pesquisadores ocidentais denominam de mito. Enquanto o tempo histórico é o que transcorre de maneira linear, sem alterações de tempo ou formas.

De acordo com Souza (s.d., *on-line*) o qual elenca dois teóricos que falam sobre essas diferenças de tempo, como o antropólogo Da Matta (1987) que classifica como “presente anterior” e “presente atual” e o escritor Sullivan (1988) que nomeia esse tempo anterior de “primordium” (Cf. SOUZA, s.d., *on-line*):

Dessa forma, pode-se dizer que as narrativas orais performáticas e míticas, acompanhadas pelo conceito de autoria coletiva, remetem-se ao conceito valorizado da coletividade e à inseparabilidade típica do ‘presente anterior’; em contraste, pode-se dizer de forma geral que uma narrativa escrita de autoria individual, contando sobre algo existente hoje, se remete ao plano do ‘presente atual’, do ‘hoje-em-dia’ da historicidade (SOUZA, s.d., *on-line*).

Assim, o universo indígena é retratado por viajantes e renomados antropólogos estrangeiros e não-indígenas, que acabam moldando o que ouviram para a forma escrita. Esse processo de transição – oral para escrito – faz com que muitas coisas se percam, afinal, não é possível descrever as marcas faciais e entonação de voz quando se escreve, sem falarmos que a autoridade da escrita de Literatura Indígena só é possível mediante a representação de um escritor indígena. Apesar dos motivos elencados como desvantagens da transposição do oral para o escrito, sem dúvidas os aspectos positivos sobrepõe-se quando temos em mente a propagação e preservação de uma cultura.

### 3.2 Literatura Indígena Pelo Indígena

Após séculos sendo tratados como selvagens, descritos pelo olhar do não- indígena, há uma mudança sutil no curso da história. O indígena, aquele considerado sem civilidade, após anos de aculturação, se apropria da língua do opressor por meio da linguagem oral e escrita, passando a contar e escrever a sua própria história.

Yaguarê Yamã (2013b), em seu texto *Escritos indígenas: uma antologia*, chama de “guerreiros sem arma” os indígenas que ao invés de combater com armas fazem uso das palavras, encontrando na literatura uma possibilidade de esperança. O autor ainda fala que o papel do escritor indígena é o de estreitar o caminho do não-indígena com o do indígena, pois através das leituras na escola o aluno terá conhecimento dessa diversidade cultural, “mostrando uma cultura ancestral a uma sociedade dominante” (YAMÃ, 2013, p. 8).

A física e ativista ambiental indiana Vandana Shiva (2003) utiliza nomenclaturas ambientais, em sua obra *Monoculturas da mente*, para retratar o pensamento moderno, pois este afeta diretamente o modo do homem ocidental se relacionar com a terra: “ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas das variedades de plantas importadas, que leva a substituição e destruição da diversidade local” (SHIVA, 2003, p. 25). Apesar de seu livro estar se referindo a plantas locais, nos apropriamos do exemplo para explicar a tentativa do não - indígena em apagar a história dos povos originários fazendo com que seu espaço deixe de existir.

Quando deixamos de pensar no *outro* – policultura<sup>33</sup> – e adotamos somente o pensamento do dominador – monocultura<sup>34</sup> – estamos contribuindo para o apagamento de seus costumes. O estudo de Vandana nos ajuda a relacionar cultura e natureza, porquanto levanta justamente essas temáticas contemporâneas de abertura de espaço para conversação. Pois, sabemos da importância que os elementos da natureza representam para os povos originários, e a importância do surgimento de pesquisadores sobre essa relação.

Silviano Santiago (1978), em sua obra *Uma literatura nos trópicos*, fala sobre o que é esse *entre-lugar* do discurso latino americano. Ele nos dá a chave para entender como se forma esse discurso, eficaz em nosso trabalho que representará esse posicionamento do indígena, enquanto escritor: “Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra” (SANTIAGO, 1978, p. 19).

A colonização impõe seus costumes e língua na tentativa de apagamento da cultura do colonizado, o indígena se apropria desse meio usando-o a seu favor, para contar a sua versão,

<sup>33</sup> Cultura de produtos agrícolas diversos numa determinada área de plantio.

<sup>34</sup> Sistema de exploração do solo com especialização em um só produto; unicultura.

trazer luz a essa parte obscura da história que nos é contada desde a pré-escola. Essa nova modalidade de literatura – de autoria indígena – vem para nos dizer que o indígena pode ser representado na cultural ocidental além do tradicional “colar de macarrão e tinta guache no rosto dos pequenos”. Ela vem nos mostrar a identidade e cultura indígenas por meio das histórias que perpassam esses povos por séculos.

Foi somente após os anos de 1970 que começaram a surgir escritores indígenas, que lutam por seus direitos, usando a escrita como arma de combate ao preconceito e desrespeito. Eliane Potiguara, Kaká Werá, Daniel Munduruku e Olívio Jekupé são alguns dos nomes que surgem nesse novo horizonte da literatura:

Na produção do que vem sendo chamado de Literatura Indígena, destacam-se autores como Daniel Munduruku, Yaguaré Yamã, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé, René Kithãulu. Vale ressaltar que, desde o surgimento do PNBE (em 1999), várias produções literárias que abordam a temática indígena ou incorporam personagens indígenas têm sido selecionadas e incluídas nos acervos que chegam às escolas públicas brasileiras, sendo que já foram feitos alguns estudos sobre tal recorte (SILVEIRA; BONIN, 2012, p. 332).

Para nos situar temporalmente, a cultura indígena, assim como suas diversas línguas, só são aceitas legalmente a partir da Constituição de 1988. E, somente em 2008, que a Lei 11.645 é aprovada, tornando obrigatório o ensino da cultura indígena nas escolas. Registramos que essa problematização tem início em 1928, quando se pensava sobre a necessidade de uma literatura escrita pelo indígena, em que Mariátegui nos dá esperança de que estamos no caminho e momento certo e que avançamos nesse último século:

Carlos Mariátegui traz para o estudo da literatura, já em 1928, a problematização em torno desses aspectos, mas ressalva que “uma Literatura Indígena, se tiver de vir, virá a seu tempo. Quando os próprios índios estiverem prontos para produzi-la”. Na distinção entre Literatura Indígena e indigenista, Mariátegui diz que a primeira refere-se “à produção intelectual e artística realizada pelos índios, conforme seus próprios meios e códigos” (MARIÁTEGUI, 1928 *apud* RAMA 2001, p. 300).

A maneira que o indígena encontrou para ser ouvido foi a escrita. Chegou o tempo de o indígena contar a sua história para o não - indígena, e a nossa hora de pararmos e ouvirmos. Nessa perspectiva, hoje podemos encontrar mais informações sobre a autoria indígena nas edições anteriores do PNBE nos trabalhos de Martins & Gomes (2010)<sup>35</sup>, assim como das

<sup>35</sup> A esse respeito, conferir: MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nelma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 143-170.

pesquisadoras aqui utilizadas Silveira & Bonin (2012). Souza (s.d., *on-line*) denomina como terceiro grupo, esses autores indígenas que escrevem para o não-indígena, como Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé e Olívio Jekupé, e convivem com a cultura dominante: “Longe dos fenômenos mencionados da tutela dos intermediadores e da escola indígena, esses autores ou publicam suas próprias obras ou são publicados por editoras não indígenas, e até de prestígio, como foi o caso de Daniel Munduruku” (SOUZA, s.d., *on-line*).

Na obra *Todas as vezes que dissemos adeus*, Kaka Werá Jecupé (2002, p. 16) conta que através de um sonho teve a confirmação do seu dever em escrever a história do seu povo para o não-indígena, era sua missão como um tradutor da “escrita- pintura” (corpo) para a “pintura- escrita” (papel). Para a cultura indígena o sonhar sobre algum problema que precisa de solução é muito importante.

De acordo com Barzotto (2011, p. 34) “é irônico e até mesmo cruel pensar que o sujeito colonizado deve apropriar-se da língua do colonizador para descrever sua experiência local na sociedade pós-colonial”. No mesmo intuito de transmitir a cultura e identidade indígena, Daniel Munduruku escreve para o leitor que não conhece essa versão, transmitindo informações em forma de conversa, relato, sonhos, mapas e desenhos. Em *Coisas de índio* (2010) o autor traz todas essas informações sobre as comunidades indígenas, seus costumes e crenças:

Este livro é muito precioso para mim, por seu uma tentativa de cumprir a promessa feita a meu avô e de oferecer aos estudantes de todo o Brasil um material atualizado sobre os povos indígenas que habitam esta nossa terra. Quero trazer, através dele, a essência de nosso jeito de viver, dos motivos que nos levam a caçar e pescar, acreditando que isso é apenas uma troca que fazemos com os seres da natureza, a importância de nos pintarmos para demonstrar nosso amor aos espíritos e a Deus (MUNDURUKU, 2010, p. 7).

Apesar de todas as diferenças existentes no contexto de povos indígenas, tendo em vista que somente no Brasil existem 230 etnias que se subdividem em: *tupi, je, aruaque*, entre outras, com aproximadamente 180 línguas (MUNDURUKU, 2010), cada grupo terá sua especificidade de rituais e luta por sua identidade, serão adversários, mas existe um princípio em comum que os une: a terra que eles consideram como mãe, e o ecossistema como entidade, isso que gera a humanidade. Afinal, a escrita da Literatura Indígena surge para o fortalecimento da identidade desses povos.

---

### 3.3 - O Mito, o conto e a lenda na escrita indígena

A análise ainda será feita pelo olhar do outro, com base teóricas que tentaram identificar padrões, na tentativa de sugerir semelhanças de forma e função, uma espécie de universalização. Essa busca de outras formas de explicar a literatura indígena, possibilitará identificar as suas peculiaridades, valorizando ainda mais as obras de Literatura Indígena.

O ensaísta sul mato-grossense Sérgio Medeiros (2002) estuda mitos indígenas e utiliza um esquema do folclorista William Bascom<sup>36</sup> para comparar a estrutura das histórias indígenas com as demais histórias, usando de conceitos da prosa narrativa do mito, lenda e conto europeus, e será essa estrutura - lenda, mito e conto-, citada na obra de Medeiros que utilizamos:

*Forma:* mito; *atitude:* relato sagrado; *tempo de ação:* passado remoto; *lugar da ação:* um mundo diferente (anterior a este, ou um outro mundo); *personagens principais:* seres não – humanos.*Forma:* lenda; *atitude:* relato secular ou sagrado; *tempo de ação:* passado recente; *lugar da ação:* o mundo o tal como o conhecemos; *personagens principais:* seres humanos.*Forma:* conto; *atitude:* relato secular; *tempo de ação:* qualquer tempo; *lugar da ação:* qualquer lugar; *personagens principais:* seres humanos e não-humanos (BASCOM *apud* MEDEIROS, 2002, p. 19, grifo nosso).

Nesse estudo, percebemos que no mito as histórias se passam quase que paralelamente a nossa realidade, muitas histórias indígenas se encaixam em algumas dessas características, como *Com a noite veio o sono* (MINÁPOTY, 2011). A lenda já se passa nesse plano com personagens humanos, assim como ocorre em *A mulher que virou Urutau* (JEKUPÉ ; KEREXU, 2011) e *Yaguarãboia – a mulher onça* (YAMÃ, 2013). E o conto possui uma flexibilidade de tempo e espaço, existe a mistura de humanos e não humano como ocorre na obra *Karu Taru – o pequeno pajé*. Karu Taru é a história que se passa no presente, mas as histórias contada por seu pai e o pajé revisitam temporalmente e espacialmente o passado, assim como, a interação dos humanos e espíritos (MUNDURUKU, 2011).

<sup>36</sup> William Russel Bascom foi um folclorista e antropólogo americano.

Com base nos estudos de Medeiros (2002) apresentados os três modelos<sup>37</sup> sugeridos por Bascon, verificou-se como poderíamos classificar cada uma das obras aqui analisadas. Essa classificação foi publicada em 1984, e certamente vão surgir muitas diferenças nos enquadramentos, já que o padrão é europeu, e a nossa Literatura Indígena se desenvolve depois dos anos de 1980. Os teóricos Dell Hymes e Dennis Tedlock, que estudam pós-estruturalismo e tentam elaborar um novo método da etnopoética, discordam do modelo proposto de narrativas, dizendo que os textos deveriam ser em versos, ao invés de prosa (Cf. MEDEIROS, 2002, p. 20).

Mas será o estudo do folclorista americano Barre Toelken que nos dará um direcionamento para classificarmos as histórias indígenas (MEDEIROS, 2002). Ele distribui significado em níveis semânticos de acordo com a maneira de narrar à história. Os quatro níveis apresentados por ele são: I nível: entretenimento, II nível: ensinamento oral, III nível: terapia e o IV nível: malefício.

No primeiro nível, a história é narrada completa, com começo, meio e fim, mas os aspectos cômicos são enfatizados pelo narrador- *performer*; no segundo nível, o *performer* atua como um pedagogo e enfatiza os valores e tabus expressos na narrativa; no terceiro nível, o *performer* é um médico-feiticeiro com liberdade para fragmentar a narrativa, a fim de escolher apenas certas imagens privilegiadas que são consideradas terapêuticas porque evocariam o todo; no quarto nível, finalmente, o narrador *performer* é um feiticeiro que também só utiliza alguns fragmentos da narrativa tradicional, mas, neste nível, a desintegração do enredo acarreta aparentemente a desintegração da pessoa que o bruxo deseja atingir ou aniquilar (TOELKEN *apud* MEDEIROS, 2002, p. 21).

Esses significados propostos por Toelken servem para o nosso propósito, levando em consideração a *performance* do narrador, as narrativas parecem pertencer a vários gêneros e não apenas a um. A própria oralidade permite a multiplicidade de significações em prosa (MEDEIROS, 2002, p. 22-23).

Percebemos que duas das obras aqui descritas como lendas (YAMÃ, 2013; JEKUPÉ, KEREXU, 2011), também se enquadram na categoria de mito e conto. Assim como ocorre com a obra descrita como mito (MINÁPOTY, 2011), que se encaixa na descrição de lenda. Ou seja, elementos comuns identificados em tudo aquilo que o indígena inclui em seu modo de vida quando em contato com o não-indígena: apropriação, subversão e resistência. Mais adiante, vemos essa mescla de gêneros.

<sup>37</sup> Fonte original: BASCOM, W. The forms of folklore: prose narratives. In: DUNDES, A. (Org.). *Sacred narrative*. Berkeley: University of California Press, 1984. p. 5-30. Disponível em: [http://www.ucla.edu/~j15766/share/Bascom\\_1965.pdf](http://www.ucla.edu/~j15766/share/Bascom_1965.pdf). Acesso em: 11 de maio de 2017.

Um autor da etnopóetica que utiliza-se dessa estrutura de mesclas é o estudioso de contos ameríndios, Levi-Strauss (1978). Ressaltamos um grupo de pesquisadores estruturalistas que tentam padronizar os contos, como Propp (1928) “e um grupo pós-estruturalista que os analisa separadamente, como Tedlock” (MEDEIROS, 2002, p. 24).

O primeiro livro que analisamos foi *Yaguarãboia – a mulher onça* (YAMÃ, 2013), seguido de *Com a noite veio o sono* (MINÁPOTY, 2011), por ambos pertencerem ao povo Maraguá. As duas obras possuem apenas uma história, seguido de um glossário –traço distintivo - e um paratexto explicando sobre as brincadeiras e jogos dos Maraguá, para auxiliarem na compreensão da comunidade leitora.

Na obra *Yaguarãboia – a mulher onça*, Yaguarê Yamã (2013) narra um mito indígena do povo Maraguá. Já vimos as funções do mito apresentadas por Campbell (1999) e sabemos que o significado do mito para o indígena é diferente do que para o não-indígena, porque possui um valor religioso, pedagógico, entretenimento, histórico e social.

Segundo as definições de Toelken, as quatro obras do *corpus* se encaixam no segundo nível, de ensinamento moral, que é quando o *performer* atua como um “pedagogo” e enfatiza os valores e tabus expressos na narrativa (MEDEIROS, 2002, p. 21).

O povo Maraguá habita o território brasileiro do Amazonas, localizado na região de Mundurukani. Ladeada pelos rios Amazonas, Madeira e Tapajós, ficando às margens do rio Abacaxis, é considerada uma das áreas mais preservada e com diversidade da região amazonense. Os Maraguá são oriundos da etnia Aruak, sua população gira em torno de 350 pessoas (YAMÃ, 2007, p. 13)<sup>38</sup>.

Yaguarê Yamã o autor de *Yaguarãboia – a mulher onça* (2013) é um dos organizadores do exemplar *Maraguápéyára* (2014), juntamente com outros escritores indígenas, como: Elias Yaguakãg, Uziel Guaynê e Roni Wasiry Guará. Esse trabalho vem a ser o “primeiro documento escrito dando conta da vida do povo Maraguá. A obra transporta o universo indígena para o mundo da escrita” (MARAGUÁPÉYÁRA, 2014). Esses compilados de informações são muitos significativos, pois trazem um conhecimento sobre rituais, jogos, vocabulários dessa etnia, já que não se acha tão facilmente esse conteúdo em outras fontes. Dessa forma, foram utilizados em nossa pesquisa, assim como outras obras do autor, para embasar o relato sobre o povo Maraguá.

O povo Maraguá é conhecido por suas histórias de fantasmas, tem uma mitologia diversa, cheia de visajes (espectros). Suas entidades são responsáveis por protegerem as florestas, tendo as que são benignas e as malignas. Essas entidades possuem poderes e se

<sup>38</sup> Selecionado para o PNBE de 2008.

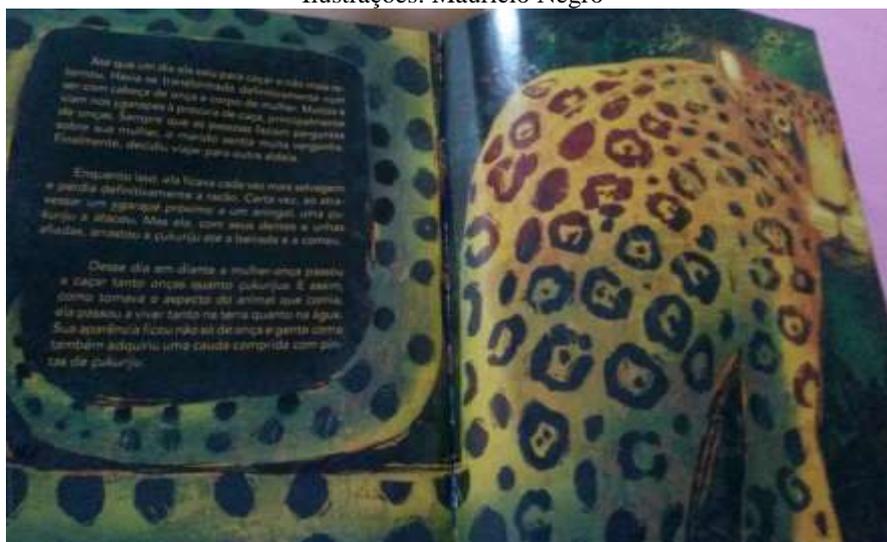
dividem de acordo com a ordem deles. É hábito dos Maraguá se reunirem *mirixawaruka*<sup>39</sup> no final da tarde, ao redor do fogo para ouvirem os mitos assombrados.

Desde a Grécia antiga que as histórias são repletas de seres que sofrem metamorfoses, como é o caso das Górgonas<sup>40</sup> (BRANDÃO, 1986), que são uma mistura de uma mulher e cobras no lugar dos cabelos. No ocidente a conhecemos como Medusa.

Os Maraguá são de origem *Aruak*, habitavam as regiões da floresta equatorial muito antes da chegada dos povos *Tupi*. Com a colonização, foram praticamente dizimados, e uma maneira de sobrevivência foi a divisão dos sobreviventes, uns uniram-se aos Mawé, outros se mesclaram com o não-indígena, sendo considerados extintos. Mas, o Sateré do Urariá, são miscigenado com o povo Mawé, e se declarou como povo Maraguá. Assim, sua cultura é uma mescla de Sateré com Maraguá, sua língua é o Maraguá, um dialeto misto de Nhengatu e Aruak, produzindo uma mescla cultural baseada na antiga cultura tapajônica (YAMÃ, 2007, p. 11).

*Yaguarãboia* – a mulher onça (YAMÃ, 2013) conta o mito do surgimento *Yaguarãboia*, animal que possui uma cabeça de onça, corpo de mulher e cauda de cobra. Além de ilustrar uma das crenças da cultura indígena, a *Yaguarãboia* fará parte da mitologia brasileira<sup>41</sup>. Para a cultura indígena esses mitos são histórias verídicas, e dão conta de explicar a criação do universo e seus seres, fazem parte da sua *cosmovisão*.

**Figura 14** –*Yaguarãboia* – a mulher onça, de Yaguarê Yamã  
Ilustrações: Mauricio Negro



Fonte: Arquivo pessoal

<sup>39</sup> Casa dos conselhos .

<sup>41</sup> No folclore, licantrópia é a capacidade ou maldição caída sobre um homem que se transforma em um lobo. Em psiquiatria, é um distúrbio onde o indivíduo pensa ser ou ter sido transformado em qualquer animal.

Percebemos ao longo de três (YAMÃ, 2013; MINÁPOTY, 2011; JEKUPÉ, KEREXU, 2011) das quatro obras analisadas a ocorrência de uma metamorfose, em que humanos se transformam em animais, ou seres divinos se materializam em forma humana ou de animal. Na cultura indígena é normal ocorrer essa transição metamórfica de misturas de tecidos e estruturas biológicas. Abaixo temos a imagem da Yaguarãboia<sup>42</sup>, desenhada por Yaguarê Yamã.

**Figura 15** – Mitologia Maraguá - Yaguarãboia - a mulher-cobra-onça  
Ilustrador: Yaguarê Yamã



Fonte: yaguareh. blogspot

Disponível em: <<http://yaguareh.blogspot.com.br/p/desenhos-de-yaguare.html>>. Acesso em 29 de janeiro de 2017.

Outro fator que propicia essa mutação nas narrativas, segundo Souza (s.d., *on-line*), é “o tempo mítico”. É ele que possibilita a transição de tempo e as estruturas dos personagens.

A lenda como propagador cultural é importante para a preservação de identidade. Vejamos como o autor inicia o seu livro, dando aspectos importantes de localização, do modo de habitação e do costume de terem criações em seus quintais. Assim, o contador de história poderá “entonar” a voz para chamar a atenção do ouvinte para o fato de os Maraguá não morarem longe um do outro:

Os Maraguá, um povo indígena que habita a região do rio Abacaxis, tem em sua cultura o costume de fazer suas casas longe uma das outras. Mas não tão

<sup>42</sup> Ser fantástico da mitologia Maraguá, parte mulher, parte onça e cobra.

distante, só o suficiente para haver quintais e criações livre, ou seja, com mais ou menos uns cem metros de distancia entre elas (YAMÃ, 2013, p. 2).

Em seguida, o autor explica o porquê do costume dos Maraguá não morarem distantes uns dos outros: “Fora isso, não é aconselhado morarem afastados de tudo e de todos, pois, segundo os *malyli*<sup>43</sup>, casas distantes atraem a malignidade das entidades e monstros das florestas” (YAMÃ, 2013, p. 2, *grifo nosso*). Desse modo, o autor explica o motivo das casas serem próximas uma das outras.

Outro detalhe importante para ser observado é quando o autor diz: “habita a região do rio Abacaxis”, porque em sua cultura o costume é fazer as casas uma ao lado da outra. Cada grupo indígena segue uma maneira de construir suas casas, os Maraguá constroem ao longo do rio, pois seu principal meio de sustento é a pesca. Observe que na citação acima o autor nomeia o rio ao qual seu povo habita, e nessa próxima ele demarca a sua localização:

Seus casas são feitas principalmente de madeira e palha de karana, elevadas e apoiadas em estacas. *As aldeias não são circulares e nem ovais: são compridas e acompanham as margens dos rios ou lagos.* Suas casas são distantes uma das outras, interligadas por um caminho denominado Irapé (YAMÃ, 2007, p. 12, *grifo nosso*).

Na cultura indígena existem três tipos de formação de suas habitações de aldeia: circulares, retangulares – ovais/ lineares – e retas (MUNDURUKU, 2010, p. 15). O autor indígena Maraguá inicia o seu livro explicando a sua etnia, a região a qual pertence e o motivo de agir de determinada maneira, como foi o caso da moradia. Também cita o motivo do povo Maraguá não poder fazer determinada coisa. Só assim, ele de fato a sua história começa, que, certamente, trará a explicação de algo que foi desobedecido e as consequências disso.

O autor inicia com “certa vez”, marca de temporalidade nas narrativas tradicionais (Certo dia; Era uma vez). O homem é chamado de acordo com sua etnia, enquanto a sua companheira apenas terá o *status* de “sua mulher”. A cultura indígena é machista, o papel da mulher sempre é visto como inferior<sup>44</sup>. A seguir, continua a contar a história e as consequências da desobediência aos *malyli*: “Certa vez, *um Maraguá e sua mulher desobedeceram aos malyli e passaram do limite* aconselhado. Aparentemente felizes, viviam numa casa de palha às margens do *ygarapé*<sup>45</sup> *Mereré*” (YAMÃ, 2013, p. 3, *grifo nosso*).

<sup>43</sup> Pajé na língua Maraguá (YAMÃ, 2013, p. 22).

<sup>44</sup> Não trataremos dessa questão de gênero neste trabalho, pois entendemos que precisamos de uma pesquisa exclusiva para esse tema.

<sup>45</sup> Rio pequeno.

Mais adiante, a história de um dia cotidiano é contada logo no início da narrativa: o marido sai para caçar, mas trouxe apenas uma onça, sem ter encontrado almoço. Quando a mulher indaga sobre o que irão comer, ele diz que irão enganar a fome comendo xibé (pirão de farinha e água). Nesse momento, o leitor pode se indagar o porquê deles não matarem a fome se alimentando de carne de onça. A onça serviria para utilizar a pele e os dentes, mas não para alimentação.

A mulher com fome desejou aquela carne vermelha: “Mesmo sendo proibido aos Maraguá comer carne de onça, acho que irei tirar um pedaço para comer e saciar minha fome” (YAMÃ, 2013, p. 5). Esse trecho explicita mais um detalhe sobre as diferenças da cultura indígena em relação à caça. Os animais tidos como possíveis encarnações dos espíritos tenebrosos são carnes proibidas, por se acreditar que são protetores da floresta. Quem dera se o não-indígena possuísse tal crença, quem sabe hoje não enfrentaríamos tantos problemas ecológicos. O indígena, com suas crenças, acaba por proteger e preservar a natureza.

Se o animal vem a ser alimento, isso não deixa de preocupar o indígena quanto ao problema dos *malefícios invisíveis que provêm dos espíritos que animam os indivíduos da fauna*, colocando na floresta categorias que encarnam ancestrais ou estão dirigidas por espíritos tenebrosos na forma de anta, veado, onça ou serpente (BASTOS, 1987, p. 107, *grifo nosso*).

Como vemos nas palavras do escritor paraense Abguar Bastos (1987), em *A Pantofagia ou as estranhas práticas alimentares na selva*: estudos na região amazônica, uma obra sobre os hábitos alimentares dos povos nativos amazônicos, a onça representa a encarnação de um espírito tenebroso.

A mulher espera o marido sair e corre para a mata para se fartar da carcaça de onça desprezada. Ele retorna de sua caçada com um *inabu-tona*<sup>46</sup> (maior galinácea), e a mulher, que já está satisfeita com a carne de onça, irá dizer que está com dor no estômago.

No dia seguinte, a mulher desejosa de mais carne de onça avisa o marido que quem fará a caçada será ela. O marido estranha, mas ela insiste: “E não perdeu tempo. Saiu e, com o comportamento claro de quem está possuído por um estranho desejo, entrou na floresta e tratou de procurar uma onça para caçar” (YAMÃ, 2013, p.10).

Após horas, ela consegue achar uma onça e matá-la. Por falta de fogo, come a carne crua mesmo. Quando está satisfeita, vai atrás de outras caças, para poder levar para o marido, conforme prometido.

<sup>46</sup> Carne muito apreciada pelos Maraguás.

Ao voltar trouxe pássaros, tatus e veados. O marido não podia acreditar. – Mas como você fez isso? Eu, que sou caçador experiente, não consigo tanta comida. A mulher manteve-se calada, guardando consigo o segredo de seu sucesso. Agradecido, o homem fez o fogo enquanto ela preparava a comida. (YAMÃ, 2013, p.11).

É próprio da cultura indígena, o homem providenciar a comida – caça e colheita - e a mulher prepará-la. No outro dia, a mulher amanheceu com um enorme desejo de caçar onça, assim ela saiu: “ao aproximar-se da mata, sentiu uma transformação no seu corpo: suas unhas começaram a crescer e aos poucos ela se transformou num terrível animal comedor de onças. Mas foi só. Ao chegar a casa, já havia voltado à sua forma normal” (YAMÃ, 2013, p.13).

E isso ocorreu constantemente, a mulher a fazer a caçada, transformando-se em animal logo que entrava na mata. Até que um dia ela não retornou mais. Mudou definitivamente de forma: “num ser com cabeça de onça e corpo de mulher” (YAMÃ, 2013, p.14). Muitos a viam aos arredores do rio e questionavam o marido, que não aguentou a vergonha e mudou para outra aldeia.

O tempo passou e a mulher foi dando mais lugar à fera. Certa vez, atacada por uma *çukuriju*<sup>47</sup>, ela revidou com seus dentes e unha e a comeu. Começou a caçar *çukuriju*, passando a ter aspecto desse animal também. Logo, a mulher com cabeça de onça, adquiriu a cauda da sucuri.

As pessoas sempre a observavam e ninguém fugia dela. Um dia, um *malyli* avisou: - Tomem cuidado, se ela comer algum ser humano, passará a devorar gente, pois é assim que ela se alimenta. Na situação em que ela estava, bastou o *malyli* falar uma vez que o povo passou a temê-lo, e nunca mais ninguém ousou se aproximar dela nem morar nas cercanias. – Graças a *Monãg*<sup>48</sup> - dizem os *malyli*. – Já pensou se a *Yaguarãboia* resolve comer carne humana? Seria o fim para os habitantes do rio Abacaxis, pois, além de sua aparência monstruosa, ela tem uma força descomunal (YAMÃ, 2013, p.18).

A narrativa se direciona para o final com a mensagem sobre a importância de ouvir o *malyli*, que é uma autoridade, fazendo referência ao antigo deus do bem dos Maraguá. Assim como explica que o ato de obediência manteve a sobrevivência do seu povo. Mas, devido à “mulher onça”, eles já não habitam mais as cabeceiras dos *ygarapés Mereré e Folharal*<sup>49</sup>.

A lenda se encerra dizendo que “esta é a história da *Yaguarãboia*, uma mulher que comeu carne de onça e passou a ser dominada por um estranho desejo” (YAMÃ, 2013, p.19).

<sup>47</sup> Maior das espécies de sucuri.

<sup>48</sup> Deus do bem na religião antiga Maraguá.

<sup>49</sup> Margem direita do rio Abacaxi.

Como vemos, o livro conta a lenda de um ser mitológico do povo Maraguá. Percebemos como a história busca mostrar a cultura de ensinamento do povo nativo. Se antes a oralidade era a grande responsável pelo repasse do conhecimento, agora, é por meio do registro escrito que esses hábitos, regras e o que poderia ocorrer com o sujeito que desobedecesse às normas da comunidade são registrados.

A mitologia tem sido interpretada pelo intelecto moderno como um primitivo e desastrado esforço para *explicar o mundo da natureza* (Frazer); como um produto da *fantasia poética* das épocas pré-históricas, mal compreendido pelas sucessivas gerações (Müller); como um repositório de instruções alegóricas, destinadas a *adaptar o indivíduo* ao seu grupo (Durkheim); como *sonho* grupai, sintomático dos impulsos arquetípicos existentes no interior das camadas profundas da psique humana (Jung); como veículo tradicional das mais profundas *percepções metafísicas* do homem (Coomaraswamy); e como a *Revelação de Deus* aos Seus filhos (a Igreja). A mitologia é tudo isso. Os vários julgamentos são determinados pelo ponto de vista dos juízes. Pois, a mitologia, quando submetida a um escrutínio que considere não o que é, *mas o modo como funciona, o modo pelo qual serviu à humanidade no passado e pode servir hoje*, revela-se tão sensível quanto a própria vida às obsessões e exigências do indivíduo, da raça e da época (CAMPBELL, 1997, p. 403, *grifo nosso*).

Mais do que falar sobre um costume ou explicar os elementos da natureza, o povo Maraguá precisa registrar seus hábitos e ritos como meio de preservação, já que a sua população é reduzida. Os mais jovens precisam de algum respaldo histórico registrado, caso os mais velhos cheguem a faltar.

Campbell (1997) discute as várias faces do mito ao redor do mundo, em *O herói de mil faces* fala que a cada geração o mito serve de uma maneira, e o que importa não é o que ele é, em si, mas o modo como ele irá operar naquele momento, a função social que irá exercer naquela sociedade.

No decorrer de *Yaguarãboia – a mulher onça* (2013) notamos vários elementos típicos do povo Maraguá, como localização, habitação, alimentação, e que são considerados modos representação de uma cultura por meio da literatura. De acordo com Hall, a relação de cultura e representação ocasiona porque: “Representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas”(HALL, 2016, p. 31). Logo, uma sociedade composta por pouco mais de 300 habitantes, tem uma necessidade urgente de representar o seu mundo para outras pessoas, e alertá-los sobre a possibilidade do desaparecimento desse grupo.

Notadamente, a obra apresenta um elemento muito importante na cultura indígena: a mulher. Que tem seu papel definido e determinado, caso busque fazer o papel do homem, ela sofre um castigo: perde a natureza humana. Ora, ela já deixou de ser mulher ao fazer o papel

do homem, mas ela não pode se tornar home, por isso, seu destino é ser animal. Mas não qualquer animal, é sim àquele que a isola do mundo humano.

A segunda obra analisada, também de uma escritora do povo Maraguá, é *Com a noite veio o sono*, de Lia Minápoty (2011). Já falamos inicialmente do hábito do escritor indígena Maraguá em contextualizar o seu leitor sobre alguns costumes do seu povo como, por exemplo, a inclusão de um glossário e um paratexto (costumes e rituais) no final da história.

*Com a noite veio o sono* se enquadra na categoria de mito e, segundo formulações de Campbell, trata da revelação do surgimento da noite para o povo Maraguá.

O mito é a revelação de uma plenitude de silêncio no interior e em torno de *todo átomo de existência*; é algo que dirige a mente e o coração, por meio de figurações cuja forma vem do plano profundo, para aquele mistério último que *preenche e cerca todas as existências* (CAMPBELL, 1997, p. 322, *grifo nosso*).

Percebemos a diferença do gênero textual do outro livro analisado (YAMÃ, 2013) em relação a esse (MINÁPOTY, 2011), logo no início: “*Nos tempos antigos, os índios Maraguá moravam na mata central, sempre distantes dos rios principais, para não serem encontrados facilmente pelos inimigos em tempo de guerra*” (MINÁPOTY, 2011, p. 2, *grifo nosso*). Aqui os significados propostos por Bascom (1984) irão se interpolar. Na sua conceitualização de formas de narrar, no mito, nos temos o “relato sagrado”, e o tempo de “passado remoto”, que se adequará as características da lenda, com o local da definição do “mundo tal como o conhecemos”, e também no conto, temos personagens que serão “seres humanos e não humanos”.

Como estamos falando de um mito, que explica o surgimento da noite, ocorrido há muito tempo atrás, então, o modelo de vivência será diferente do apresentado em *Yaguarãboia* – a mulher onça de Yaguarê Yamã (2013).

Novamente temos o termo usado por Souza (s.d., *on-line*) em que uma narrativa de autoria individual, contando sobre algo dos dias de hoje, usara o ‘presente atual’, do ‘hoje-em-dia’ da historicidade: “Sem casas, viviam ao pé das grandes árvores agrupados em buracos ou deitados em redes atadas nos galhos das árvores. Assim eram suas aldeias” (MINÁPOTY, 2011, p. 70). O tempo em que a história se passa é muito remoto, não existia uma organização de formato das moradias. Nem a noite ainda existia, os homens só conheciam o dia. A noite era conhecida apenas pelo Anhãga<sup>50</sup> (o espírito mal) e entidades da floresta, que usavam para seu próprio benefício. A comunidade indígena trabalha em unidade, pensando no bem estar de

<sup>50</sup> Os jesuítas chamavam o diabo (cristão) pelo nome de Anhãga.

todos. Essa história fala que devido à noite – *a pituna* – eles dormiam na claridade do sol – *guarasy* – eles necessitavam da noite para o descanso, pois viviam cansados e com sono.

Certo dia, um velho *malyli*, desses que conhecem os segredos do mundo e conversam com os espíritos da floresta, aquém se dá o nome de *çakaka*, lhes contou que próximo ao lago *Waruã*, havia dois *kamuty*<sup>51</sup> guardados pelo demônio *Bikoroti*<sup>52</sup>. Esses *kamuty*, além de serem pintados com grafismos de origem, eram brilhosos por fora e estavam cheios de escuridão (MINÁPOTY, 2011, p. 8).

Mais uma vez a voz da sabedoria do *malyli* avisa a sua comunidade sobre algo, observem que o os seus conselhos são executados sem discussões. Os líderes dos clãs Maraguá ouvem isso e deduzem que a tal escuridão é a noite que eles tanto procuram, pois já haviam sido alertado pelo *malyli* sobre o aspecto do que procuravam.

– Mas tomem cuidado - disse preocupado o *malyli*. – Ao quebrarem os potes, vocês deverão correr para não serem alcançados pela escuridão antes de chegarem a aldeia, se não, poderão ser transformados nos animais que cantam dentro deles (MINÁPOTY, 2011, p. 8).

Curiosos, quiseram saber que animais eram esses, que habitavam os mistérios potes: “São a coruja, a guariba<sup>53</sup>, a *makukawa*,<sup>54</sup> o bacurau<sup>55</sup>, o *yurutay*<sup>56</sup> e o macaco zoque-zoque<sup>57</sup>. Todos animais da noite e que vocês ainda não conhecem” (MINÁPOTY, 2011, p. 10).

Com esperança, reúnem seis guerreiros para procurarem pela noite, mesmo não sabendo onde, já que o tal lago é sagrado e uma das características é aparecer em lugares diferentes. Após procurarem muito, encontraram dois potes: um grande e um menor. Conseguiram ouvir os bichos piando, cantando e gritando. Os potes eram protegidos pelos demônios que dormiam. Armaram um plano para atrair o demônio, enquanto os outros se aproximaram do pote:

Chegando perto, e alegre com tanta maravilha *Azuaguáp*<sup>58</sup>, o líder do grupo, pegou uma *çararaka* e a atirou contra o pote menor. Este se quebrou em cacos e, no mesmo instante, os seis Maraguá puseram-se a correr, porque

<sup>51</sup> Pote de barro, moringa.

<sup>52</sup> Monstro da mitologia Maraguá que anda próximo as aldeias e roças a fim de abusar de meninas.

<sup>53</sup> Bugio é uma espécie de primata do Novo Mundo.

<sup>54</sup> Macuco. Espécie de pássaro.

<sup>55</sup> O bacurau é uma ave conhecida também como curiango, ju-jau, caribamba.

<sup>56</sup> O mãe-da-lua é uma ave. Conhecida também como urutau.

<sup>57</sup> Uma nova espécie de macaco zogue-zogue (*Callicebus caquetensis*), do tamanho de um gato.

<sup>58</sup> Macaco bugio em idioma Maraguá antigo. Atualmente se chama guariba. Popularmente conhecidos por bugio.

atrás deles vinha a noite se propagando, engolindo tudo (MINÁPOTY, 2011, p. 15).

Após a tarefa ser executada, os rapazes voltam correndo para aldeia, e, assim, escapando da noite, dormiram pela primeira vez sem a claridade. Mas em seguida o dia chegou. Então, reuniram-se e decidiram voltar em busca do pote maior, que duraria às doze horas necessárias para a duração da noite. Dos seis, apenas três retornaram ao lago em busca da noite: Azuaguáp, Popóga e Diãzoáp. Nos chama atenção que o nome desses três rapazes significam nos dias atuais, respectivamente: Macaco bugio, Coruja e Urutáu.

Chegando ao lago, os três rapazes se apressaram, pois os demônios ainda não tinham retornado, e atiraram sem demora no pote que continha escuridão para doze horas. Os rapazes correram, mas Diazoáp tropeçou num cipó *tityca*<sup>59</sup> e os outros dois tentaram ajudar, mas os três foram engolidos pela escuridão: “Azuaguáp ficou sendo guariba, Diãzoáp transformou-se em yurutay e Popóga transformou-se em coruja” (MINÁPOTY, 2011, p. 20).

A narrativa é encerrada com uma explicação dizendo que essa é a forma como a noite apareceu, durando doze horas, reaparecendo como disse o *malyli*: “Ela reapareceu e até hoje existe para os Maraguá e os demais indígenas e não – indígenas moradores do *Guakáp*, o planeta terra” (MINÁPOTY, 2011, p. 23).

Como o Bikoroti não tinha mais o que guardar, vagueia pela noite, sendo uma das criaturas mais temidas da mitologia Maraguá, devido às maldades que pratica contra as crianças: “De cor azulada e do tamanho de um homem, o Bikoroti tem um rabo curto e mãos de tesoura. Daí o porquê de seu nome. Quando ronda uma aldeia, ele não sossega enquanto não leva uma criança para perder-se na mata ou enfeitiçá-la” (MINÁPOTY, 2011, p. 23). O lago Waruã ainda existe e aparece e desaparece. É um lago sagrado e faz parte da mitologia indígena Maraguá.

Com um grupo tão pequeno de pessoas, os Maraguá retomam o hábito de contar histórias no final da tarde, por isso, o livro inicia e finaliza como se fosse uma narração explicativa do que será tratado na história.

Neste livro, Lia retoma a fala encantatória dos indígenas: o hábito de, ao cair da tarde, os curumins<sup>60</sup> se sentarem ao redor de um adulto para ouvirem lendas e histórias que narram um mundo mágico em que os animais e toda a natureza falam, como uma espécie de portal para o sonho em que, por meio das histórias e lendas, fantasia e realidade se misturam, aprendem e apreendem o mundo, que agora nos transmitem através de seus livros (MINÁPOTY, 2011, p. 29).

<sup>59</sup> Cipó usado em cestaria.

<sup>60</sup> É uma palavra de origem tupi, e designa, de modo geral, as crianças indígenas.

A história de Lya Minápoty se encarrega de contar a mitologia do surgimento da noite, e como surgiram três animais: Macaco bugio, Coruja e Urutáu. Os elementos da narrativa de fato existem, assim como falam de um lago Waruã, justificando o motivo dele não ser aparente, pois é mágico e mudar de lugar.

Também evidencia que o homem precisa de coisas que estão sob o domínio do mal, para alcançar uma vida plena. Mesmo que custe a vida de outros homens, o risco valerá.

A terceira obra *A mulher que virou Urutau* (2011) entra na categoria de lenda e foi escrita pelo casal de escritores Olivio Jekupé (escritor) e Maria Kerexu (contadora). Essa obra vem com o diferencial que é ser bilíngue, em uma página a versão em Guaraní e na página seguinte a versão em Português.

O autor não faz referência a sua etnia nem aos costumes do seu povo, ele utiliza o termo “Certa vez” para marcar a temporalidade indefinida.

Certa vez minha tia me contou uma história muito antiga. Ela disse que a tal história havia acontecido mesmo, e que sua mãe sempre a contava para os outros moradores da aldeia. Ela começou a história assim [...] (JEKUPE; KEREXU, 2011, p. 2).

Essa lenda conta sobre o surgimento da ave Urutau para o povo Guaraní. A ave Urutau faz parte de diversas lendas dos povos originários, como já vimos anteriormente, no mito Maraguá, em que o Urutau era uma ave que vivia aprisionada dentro do pote da noite.

Aqui o enredo é outro. “Uma índia muito bonita vivia sonhando acordada com o grande Jaxy, o Lua”<sup>61</sup>. A jovem índia nutria um amor pelo Lua e sonhava vê-lo de perto. Jaxy observava a moça e acreditou em seu profundo amor e acabou se apaixonando por ela também. Tanto que decide que quer se casar com ela, e desce a terra. Para testar o amor de sua amada, o jovem Jaxy se transforma em um velho. Vai para a casa dos pais da moça e se apresenta, assim como para ela e sua irmã. Mas Jaxy é surpreendido pela moça que o despreza por sua velhice, pois acreditava que ele fosse jovem e bonito.

A outra índia ficou triste com o desprezo da irmã e se oferece para casar com o Lua, sem se importar que ele fosse velho. Pois, ela amou a sua sinceridade, e entendeu que o que importa é o coração e não a aparência. Percebemos que a história destaca como a jovem errou em recusar o amor do velho. Na cultura indígena assim como na não-indígena é comum os homens buscarem mulheres novas para o casamento, mesmo eles sendo velhos.

<sup>61</sup> Apesar de a lua ser considerada feminina, aqui na história ela vem no gênero masculino, pois ela é contada na versão guaraní Kaiowá, e Jaxy é o encarregado de cuidar da Lua.

Pensamos que a intenção dessa história era educar as jovens a não se queixarem dos homens escolhidos para marido, pois deviam considerar suas intenções e não a sua aparência física. Esse recurso é utilizado em outras culturas também, afinal, quem não suspira nos episódios de *A bela e a Fera*<sup>62</sup>, em que o amor supera as diferenças da dualidade do belo X feio e a fera se transforma em um belo príncipe quando fica provada a existência do amor verdadeiro.

Para a cultura indígena nada mais honroso que, ao invés de um simples príncipe, a “tal fera” aqui fosse o próprio Lua. Jaxy, o lua, gostou de ouvir aquilo da jovem e percebeu que a índia estava sendo sincera em seu amor e se transforma em um jovem bonito:

- Você me olhou com o coração e não com os olhos. Levarei comigo e será minha esposa para sempre. De repente, a índia que havia desprezado o pobre velho viu-o transformado em um bonito jovem. Agora, ela queria se casar com ele, mas Jaxy, o Lua, é quem não queria mais. Ele preferiu se casar com a irmã dela, que mostrara não ser orgulhosa nem gananciosa (JEKUPE; KEREXU, 2011, p. 12).

Jaxy volta para o céu e há séculos vive lá com a sua amada, que passou a ser chamada de Jaxy Tatá (estrela), onde pode ser visto até hoje: “Se olharmos para o céu em uma noite sem nuvens e repararmos bem, iremos perceber que ao lado da lua cheia há sempre uma estrelinha brilhante” (JEKUPE; KEREXU, 2011, p. 13).

Já a bela índia que desprezou o velho recebeu um castigo. Transformou-se em urutau, uma ave de penas cinzentas muito difícil de ser vista por aí. A partir do momento em que se transformou, a índia ficou bem triste e passou a chorar muito, sempre à noite. Principalmente em noite de lua cheia, é comum a gente escutar o canto do urutau, que mais parece um choro. O urutau chora ao ver Jaxy, que ela desprezou, ao lado de sua irmã, e também por saber que terá uma vida triste para sempre. Por isso, sempre que escutar o canto do urutau lembre-se de que é um canto-choro de arrependimento e de tristeza pelo que ela fez quando ainda era índia. E, enquanto o urutau chora, Jaxy Tatá continua ao lado de Jaxy, o Lua, pois soube amá-lo sem preconceitos (JEKUPE; KEREXU, 2011, p. 16).

As narrativas indígenas auxiliam o povo a se integrarem em sua cultura enquanto seres sociais, tomando conhecimento de como as coisas surgiram, dando uma explicação às dúvidas inerentes a todos os habitantes da terra: nossa origem. Indo de encontro com a definição de mito do Campbell (1990) em que nossa mente procura significações para as

<sup>62</sup> *A Bela e a Fera* é um tradicional conto de fadas francês. Ficou mundialmente conhecida, e muito adaptada para diversas versões e formatos, por meio da Walt Disney.

coisas da nossa existência. Assim, as histórias dão conta de explicar a origem dos elementos da natureza, alimentos e entidades sagradas.

Esse mito ensina sobre o amor, e como a essência é mais importante que a aparência das pessoas. Como nos povos originários os costumes de casamento são diferentes do que o dos não-indígenas, pois os casamentos geralmente são arranjados desde cedo, talvez seja necessária uma história que advirta sobre as possíveis consequências de quem desobedecer, nesse caso, quem recusa o parceiro escolhido (MUNDURUKU, 2010).

No universo indígena onde todo ser vivo é integrado - humanos, plantas e animais – é muito comum alimentos surgirem em lugares que humanos são enterrados, ou bichos visagentos que se divertem atacando os humanos, transformando-os em algum animal ou engravidando moças virgens que geram seres metade humano e metade animal (YAMÃ, 2005, p. 31).

Essa metamorfose é muito recorrente nos mitos e lendas, e pode ser observada nos três livros que foram analisados. Vejamos o porquê da importância dessas misturas:

Assim, as personagens nestas narrações, apresentam qualidades humanas e animais, numa confusão desordenada. O papel importante que os animais desempenham na vida do índio é também ressaltado nos mitos. Os animais são considerados os donos primitivos ou os verdadeiros descobridores de valores culturais (MEDEIROS, 2002, p. 45).

Constatamos essa ocorrência em *Yaguarãboia* – a mulher onça (YAMÃ, 2013): mito explica o surgimento de um ser que se compõe de corpo de mulher misturado a onça e a cobra. Depois em *Com a noite veio o sono* (MINÁPOTY, 2011) atentamos para três rapazes que se transformam em animais: Macaco bugio, Coruja e Urutaú<sup>63</sup> [sic]. Na sequência, em *A mulher que virou Urutau* (JEKUPE; KEREXU, 2011), notamos o surgimento da ave que é símbolo do Novo Mundo, somente no Brasil são cinco espécies.

Na sequência, vimos três obras que se destacam por histórias que contemplam a criação da noite, de animais e seres metamórficos. Percebemos as diferenças estruturais e narrativas de um conto com base europeia (um padrão fixo) e a nossa narrativa nativa (padrões se interpolam).

Por fim, *Karu Taru* – o pequeno pajé (MUNDURUKU, 2013), a ser abordado a seguir, é um conto que trata de temáticas que serão desenvolvidas no próximo subitem: cosmovisão, identidade e representação nos rituais.

<sup>63</sup> Maneira que se escreve o nome da ave no conto *Yaguarãboia* – a mulher onça (YAMÃ, 2013).

### 3.4 Cosmvisão e rituais como meio de identidade e representação

Baseado na cosmvisão, todos os reinos são parenteados, céu, terra, animais e humanos. E cada etnia terá suas histórias para darem conta de explicar a formação do mundo e tudo que nele existe. De acordo com Hall, é por meio da linguagem que damos sentido as coisas:

É assim que você “toma sentido” das pessoas, dos objetos e acontecimentos, e é desta maneira que você é capaz de expressar um pensamento complexo sobre coisas para outras pessoas, ou de se comunicar a respeito delas pela linguagem de modo que outros seres humanos são capazes de entender (HALL, 2016, p. 34).

A cultura indígena se destaca pelo imbricamento dos elementos da natureza (mineral, vegetal e animal) com elementos da astrologia. Para a cultura indígena tudo está interligado com Deus (criador), e, por essa razão, plantas e animais são parentes, diferindo do significado que nós conhecemos que é o parentesco *consanguíneo*<sup>64</sup> ou por *afinidade*. Se compreendermos esse ponto sobre as sociedades indígenas, entenderemos também que para eles a questão de terra não é monetária, e sim de ordem divina. Isso é fundamental para o estudante contemporâneo entender e saber analisar as questões de demarcações com outro olhar.

A personificação de animais e plantas baseia-se na crença indígena de que a natureza é dotada de alma. Cada animal tem uma alma, que depois da morte irá juntar-se a Keimemé (MEDEIROS, 2002, p. 49).

É fundamental ao leitor compreender essa ligação entre a natureza e o homem indígena, toda a sua cultura e ensinamentos se baseiam nessa lei do parentesco entre os elementos da natureza.

Segundo o autor Munduruku, a sociedade indígena se organiza de acordo com a compreensão da repetição do recontar. Atentando para o fato que cada grupo tem a sua versão de cosmogonia.

Dizem os antigos que tudo é uma coisa só tudo está em ligação com tudo, e que nada escapa à trama da vida. Segundo o conhecimento tradicional, cada coisa existente – seja ela uma pedra, uma árvore, um rio ou um ser humano –

<sup>64</sup> Mesmo sangue, mesma origem.

é possuidora de um espírito que anima e a mantém viva e nada escapa disso. Dizem ainda que é preciso reverenciar à Terra como grande mãe que nos alimenta e acolhe e que ninguém foge ao seu destino (MUNDURUKU, 2009, p. 27).

Assim, percebemos como é contado sobre a criação da noite, do macaco bugio, da coruja, do Urutau e a do ser mitológico *Yaguarãboia* para o povo Maraguá. Assim como, sobre o surgimento da ave Urutau para o povo Guarani através de histórias que são passadas dos mais velhos para os mais novos, de maneira oral. Como os povos originários estão diminuindo, já não existe um núcleo de cada povo, pois os processos demarcatórios fazem com que essas pessoas precisem se deslocar em busca de refúgio, cria-se a necessidade da transcrição dessas histórias, não só como saída, como diz o *Pensamento Liminar* (MIGNOLO, 2003), mas como preservação cultural desse povo.

Como reconhecimento da expressão de um antepassado longínquo, essa contação, por meio da leitura da escrita, honra essa ancestralidade. A seguir, veremos como os rituais representam esse universo indígena.

A mitologia tem muito a ver com os estágios da vida, as cerimônias de iniciação, quando você passa da infância para as responsabilidades do adulto, da condição de solteiro para a de casado. Todos esses rituais são ritos mitológicos. Todos têm a ver com o novo papel que você passa a desempenhar, com o processo de atirar fora o que é velho para voltar com o novo, assumindo uma função responsável (CAMPBELL, 1990, p. 25).

O termo ritual<sup>65</sup> é oriundo do *latim ritualis* que significa ritos a serem seguidos em uma cerimônia religiosa, culto ou seita. Para a comunidade indígena é de extrema importância, pois ela está ligada ao ciclo de vida e de toda espiritualidade que a envolva. Segundo Campbell (1990), todos os rituais são ritos mitológicos. Esse ritual de cada povo indígena representa a sua identidade. Já explicamos que o valor dos mitos é diferente entre os povos indígenas, e que para eles tudo está interligado com a natureza e a espiritualidade. Para este estudo, iremos nos ater em alguns rituais das três etnias aqui trabalhadas: Maraguá, Guarani e Munduruku.

O povo Maraguá divide-se em seis clãs principais que usam um animal como símbolo de cada um: Piraguáguá (gente do boto), Aripunãguá (gente da vespa), Çukuyeguá (gente da cobra), Pirakêguá (gente do puraqué), Tawatoguá (gente do gavião) e Yaguareteguá (gente da onça). No geral, tem como símbolo o Guruguá ou peixe-boi (YAMÃ, 2007, p. 13).

<sup>65</sup> Cerimonial; etiqueta. Relativo a ritos. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ritual>>. Acesso em: 17 Maio de 2017.

A religião desse povo é uma prática muito antiga e quase esquecida por conta do contato com outras culturas, que é *Urutópiãg*, crença antiga que cultua os seres sobrenaturais da floresta, e se baseia na crença tradicional dos Sateré-Mawé, recebendo uma grande influência do Tupi regional. O *payé* é a figura religiosa mais importante, por deter conhecimento das ervas e por conseguir conversar com os espíritos. Nas duas obras do povo Maraguá analisadas (YAMÃ, 2013; MINÁPOTY, 2011) observamos como a palavra do *payé* era totalmente acatada para a solução de qualquer problema, pois ele representa a autoridade máxima.

Um ritual que notamos, apesar de não ficar muito evidente na obra *Com a noite veio o sono* (2011), é a questão do nome dos personagens que são trocados no decorrer da narrativa. Isso faz parte do ritual de batismo deles, que recebem outro nome de acordo com a escolha de uma entidade protetora. Então, cada membro do povo Maraguá tem um nome oficial, dado pelos pais, e um de batismo, escolhido pela entidade protetora, que pode ser: onça, cachorro, arara vermelha, cobra-verde, bonita-flor e cabeça de peixe. O ritual do nome ocorre por meio do pajé, que recebe a visita dos pais logo que o bebê nasce. O pajé fuma suas ervas mágicas (*pariká*)<sup>66</sup>, bebe a bebida sagrada (*kaxiry*)<sup>67</sup>, entra em transe e tem encontro com as entidades sagradas. A entidade que aparecer será a que reclamou a posse da criança. O pajé conta para os pais o nome escolhido (YAMÃ, 2005, p. 55).

O povo Guarani também pratica o canto e as rezas, no início e no final do dia. Os rituais são conduzidos pelo *ñanderu*<sup>68</sup> ou rezador, e acompanhados de cantos e o toque do maracá. Assim como os Maraguá, o povo Guarani também realiza um ritual do *mitãmongarai*, ou seja, o batismo onde a criança recebe o nome em *Guarani* (nome de mato).

Em *A mulher que virou Urutau* (JEKUPE; KEREXU, 2014), vemos a lenda de Jaxy – O lua – que pede para se casar com uma índia que acaba por desprezá-lo. Na cultura Guarani não existe um ritual específico para o casamento, mas o moço deve pedir a mão da moça para a sua família, assim como fez Jaxy (JEKUPE; KEREXU, 2014, p. 6).

Nessa narrativa, as duas índias não têm nome, mas a segunda irmã, escolhida como noiva de Jaxy, recebe o nome de Jaxy Tatá (depois de casada) e a primeira irmã que se negou a casar fica conhecida apenas como a mulher que virou Urutau.

Já Munduruku é o nome que o não-indígena – *pariwat*<sup>69</sup> – batiza os povos que moram na região do Amazonas, Pará e Mato Grosso. O significado do termo é “formiga gigante”, devido ao costume de tatuar o corpo com uma tinta de cor escura, que é extraída do jenipapo,

<sup>66</sup> Rapé Xamânico.

<sup>67</sup> Guaraná natural.

<sup>68</sup> Pai das palavras.

<sup>69</sup> Não-indígena.

assemelhando-se com a cor das formigas. Esse hábito de tatuar o corpo é um modo de representação para o povo Munduruku, pois assim eles se identificam para os povos inimigos.

Uma característica de orgulho por pertencer a esse povo é a de se considerarem *Wuy jugu*<sup>70</sup>. Relatos dizem que esse povo foi visto ainda nos meados do século XVII, mas houve contato com a sociedade brasileira somente no século XX. Ou seja, quando começa o processo de *aculturação* por parte dos indígenas Munduruku, pois começam a usar coisas industrializadas como roupas e alimentos. Esse contato também trouxe doenças devido à mudança de hábitos alimentares, e antes era um povo que se deslocava, agora passa a ter que fixar moradia em um determinado lugar.

Outro ponto essencial nesta pesquisa é o aprendizado da língua portuguesa para poder se comunicar com o não-indígena, mas os indígenas ainda preservam a língua originária do *tupi*. Pesquisadores dizem que esse povo já chegou a 40 mil, mas atualmente a sua população é de aproximadamente 13 mil pessoas (MUNDURUKU, 2012, p.27).

Uma maneira de manter a salvo sua cultura foi a ideia de construir escolas dentro das aldeias, como modo de não apagamento de seus costumes em contato com o não - indígena. Segundo Daniel Munduruku (2012, p. 24-27), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é o órgão responsável em auxiliar a manutenção da cultura do povo Munduruku.

A riqueza cultural do povo Munduruku é imensa e está repleta de muitos rituais que compõem a sua identificação. O escritor Daniel Munduruku, que faz parte desses autores com essa tal *mirada aqui e acolá*, traz em seus textos essas pistas da cultura do seu povo, como “trilha de migalhas de pão”<sup>71</sup> a serem seguidas até a compreensão de seus costumes pelo não-indígena. Vejamos uma dessas trilhas em *Um dia na aldeia* (MUNDURUKU, 2012, p.2):

Fazia parte da tradição munduruku acompanhar o caminho do *kaxi*<sup>72</sup> pelo céu. Acordar muito cedo, tomar o primeiro banho no *cabitutu*<sup>73</sup> e fazer a refeição matinal era uma sequência natural que se repetia todo dia. Manhuari perguntou para sua *ixi*<sup>74</sup> qual o significado desse ritual. – É assim mesmo, filho. Quando você crescer, vai entender: o banho matinal é para tirar da gente as coisas ruins que a noite pode trazer. Além disso, repetir as mesmas ações sempre nos ajuda a ficar atentos às coisas que podem nos surpreender-dizia ela com um riso nos lábios.

Percebemos que o narrador explica o motivo do hábito do povo Munduruku tomar banho logo que o sol nasce, quem responde a curiosidade da criança é a mãe, e ela reforça a

<sup>70</sup> Gente verdadeira.

<sup>71</sup> Metáfora do conto *João e Maria* (HANSEL; GRETEL, 1927), adaptado para a versão brasileira de Ronaldo Simões Coelho em *Joãozinho e Maria* (COELHO, 2013).

<sup>72</sup> Sol.

<sup>73</sup> Igarapé (córrego).

<sup>74</sup> Mãe.

importância da repetição desses rituais diários. Vejamos outro exemplo de representação desse povo, agora relacionado ao modo de caçar, segundo instruções do cacique:

Podem ir caçar, mas não se esqueçam de que nossa tradição nos lembra de abater apenas os seres da natureza suficientes para alimentar nosso corpo. Ninguém deve sacrificar um *baripnia* por esporte ou prazer. Cada ser é nosso *baripnia* e devemos sempre respeitá-lo (MUNDURUKU, 2011, p. 6).

O tratamento da criança indígena é diferenciado, pois as pequenas acompanham atentas as atividades dos adultos. Com efeito, a educação indígena ocorre pela observação e repetição, assim como as moças também têm seus ritos:

Muitas moças também iriam, acompanhando mulheres mais velhas, para aprender a magia da floresta. As meninas estavam se preparando para o ritual da maioridade, quando teriam que assumir outros compromissos na comunidade: casar-se, construir uma *uk'a*<sup>75</sup>, com a ajuda do marido, aprender a cuidar do próprio corpo, extrair da árvore o perfume que iriam usar no dia do casamento, aprender a preparar alimentos deliciosos para alimentar os filhos que nasceriam e, principalmente, aprender a conversar com os espíritos da floresta. A eles recorreria sempre que precisassem de ajuda e de conselhos (MUNDURUKU, 2011, p. 8-9).

Em *Karu Taru – O pequeno pajé*, o autor Daniel Munduruku inicia sua escrita falando sobre como o pajé é especial para uma comunidade indígena, porque é nele que se concentra “a responsabilidade de cura das pessoas” (MUNDURUKU, 2013, p. 1). Essas primeiras linhas já marcam a identidade de um líder espiritual na aldeia. O livro trata de contar para as crianças não-indígenas a importância desse líder para o seu povo, pois cabe a ele a função de entrar em contato com o espírito protetor das aldeias.

Na sequência, o narrador diz para a comunidade indígena que as doenças são provocadas por espíritos ruins que habitam as pessoas e são manipuladas por feiticeiros, assim precisa que o pajé tenha todo um preparo para dar conta de ajudar a pessoa doente fazendo-lhe o remédio correto:

Para ser pajé, é preciso uma grande preparação, unida ao dom que se traz no momento do nascimento. A preparação começa quando o escolhido é ainda criança, para que de tempo de aprender tudo aquilo que ele precisa para curar as pessoas (MUNDURUKU, 2013, p. 5).

<sup>75</sup> Casa.

Notamos o papel de destaque de uma criança para a comunidade indígena. Isso é muito relevante para desconstruir aquela imagem que formamos de comunidades que submetem as crianças a rituais sangrentos. O autor explica passo a passo as etapas de preparo: “É verdade que ele não é tirado do convívio das outras crianças, porque a comunidade considera bom que todos aprendam o que é importante para a vida” (MUNDURUKU, 2013, p. 5).

Após as duas páginas iniciais o narrador explica o papel do pajé para seu povo, ele apresenta o personagem principal, o garoto Karu Taru, que foi escolhido como sucessor do pajé e, agora aos nove anos, começa a se preocupar com o seu destino: “Ele já era um menino - quase - homem e dali para frente teria de passar por novos rituais até que fosse considerado maduro e pudesse casar, construir sua casa e constituir família” (MUNDURUKU, 2013, p. 7).

Ao analisarmos outras obras de Munduruku, percebemos como ele tem o cuidado de passar para o seu leitor a importância da oralidade para o seu povo, e que a escrita indígena surge para comunicar e traduzir a cultura do seu povo para o não – indígena:

Hoje, pensando naquele tempo, sinto que a sabedoria dos povos indígenas está além da compreensão dos homens e mulheres da cidade. Não apenas pelo fato de serem sociedades diferenciadas, mas por terem desenvolvido uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolve um código que precisa ser compreendido. E apenas os alfabetizados nesta linguagem são capazes de fazer esta leitura (MUNDURUKU, 2014, *online*).

Mas não eram os rituais em si que perturbava o menino, e sim o fato de ter sido escolhido ainda pequeno. É hábito levar as crianças ainda pequenas para o pajé e solicitar para que tire o poder do sonho, só que no caso de Karu Taru isso não foi possível, pois ele nasceu com um poder especial: “É que o sonho, para o povo de Karu, é capaz de ensinar as coisas que ainda irão acontecer” (MUNDURUKU, 2013, p. 8).

Para o povo munduruku, é por meio dos sonhos que eles se orientam para saber fazer escolhas, tais como: qual caminho tomar, qual caça abater e até mesmo que remédio consumir quando está enfermo. Já aqueles sonhos mais difíceis necessitarão da ajuda do pajé para desvendar. Karu pensativo sobre o futuro começa a fazer perguntas para sua mãe, querendo saber o que ele tinha de especial. A mãe explica que apenas os meninos nascem com o dom dos sonhos, mas por segurança ele é retirado ainda pequeno para o dom não ser usado de maneira errada, prejudicando a comunidade.

A explicação da mãe chama a atenção quando ela diz sobre a necessidade de se manter a tradição viva, ressaltando que todos são iguais na comunidade, e que Karu era

especial por ser escolhido, “mas não mais inteligente ou esperto” (MUNDURUKU, 2013, p. 10). Assim, Karu sempre ouvia em segredo as histórias contadas pelo pajé, mas ainda não compreendia o porquê de tanto mistério.

A confirmação do seu dom é dada para Karu quando ele vivencia a tal experiência em um ritual que será descrito no livro:

Karu taru soube que tinha o dom quando, numa tarde, após brincar com os seus amigos, foi visitar o pajé, como sempre fazia. O velho o mandou entrar e sentar-se num banco. Em seguida, passou a jogar fumaça sobre sua cabeça. *O menino fechou os olhos* e deixou que aquele ritual tomasse conta de si. O velho começou a cantar a língua dos espíritos, e isso foi deixando o menino meio tonto, até que entrou numa espécie de transe. Depois contou aos seus pais que havia viajado ao mundo dos sonhos, onde conversou com os espíritos que habitam a floresta e aprendeu coisas que jamais imaginara (MUNDURUKU, 2013, p. 13, *grifo nosso*).

Esse ato de fechar os olhos também é um ritual bem antigo e representa uma “concepção bem primitiva” (MEDEIROS, 2002, p. 51). O garoto volta a si pelo canto e ao som do maracá, e questiona o pajé para saber o que aconteceu com ele, querendo saber por que isso não pode ser compartilhado entre todos. O pajé explica que antigamente o saber era falado para todos, mas algumas pessoas começaram a manipular esse poder de maneira errada, deixando o povo doente:

Então, o grande criador inspirou nossos ancestrais para que fizessem uma escolha entre os sabedores e lhes ensinou um novo jeito de curar as pessoas através dos sonhos e das ervas medicinais. Desde essa época, os velhos pajés escolhem meninos que nascem com o dom para continuar o caminho ensinado pelo criador (MUNDURUKU, 2013, p. 16).

Assim a história continua, representando as possíveis indagações de uma criança e no caso de Karu, dúvidas sobre as escolhas ritualísticas de seu povo. Karu pergunta se pode decidir não ser pajé, e esse lhe fala sobre a liberdade de dizer sim cabe ao indivíduo do seu povo, mas ressalta a importância de se pensar na comunidade em geral ao invés de apenas em si. Um dos ensinamentos da sociedade indígena é não pensar na sua individualidade, mas o que será bom para a comunidade.

A narrativa aponta outro detalhe muito importante para educação indígena que é o ensinamento transmitido de pai para filho. Em meio aos fazeres comuns, lições são passadas. Em uma manhã, Karu Taru é despertado bem cedo para ir pescar com seu pai, ele achou estranho, pois não tinham combinado antecipadamente como era costume para poder sonhar com a pescaria. Saíram bem cedo, antes do nascer do sol nascer:

Desceram até o cais e, em silêncio, partiram rio adentro. O pai do menino remava lentamente, sem pressa, observando cada movimento da natureza e acompanhando o ritmo das batidas de asas que os passarinhos faziam. (MUNDURUKU, 2013, p. 18).

Nessa passagem, notamos a importância do silêncio, da observação. Apesar de Karu Taru não entender o que estava acontecendo, observou seu pai. Chegando a uma abertura da mata, desceram e deitaram no chão. Seu pai pediu que fechasse os olhos por um momento, depois, ao abri-los, começa a falar sobre o voo dos pássaros:

- Veja, meu filho, como os pássaros escrevem uma mensagem no céu. Eles são nossos irmãos alados e podem ver muitas coisas que nós, que habitamos o mundo do chão, não podemos ver. Eles trazem para nós notícias e mensagens. Nosso povo aprendeu isso desde cedo e essa sabedoria tem sido passada de pai para filho [...] – Você precisa saber disso, Karu. Precisa aprender a ler as mensagens de nossos irmãos alados para saber que, para nossa gente, todas as coisas possuem espírito, estão vivas e são nossos parentes. Aprender a linguagem deles é de fundamental importância para continuarmos vivos, porque eles nos avisam a respeito do futuro, do tempo, da cura e da vida (MUNDURUKU, 2013, p. 20).

Outro elemento diferencial na identidade indígena, independente da sua etnia, será a ligação com a natureza. E como o estado meditativo de “silêncio do coração e da mente” é fundamental para ouvir o que a natureza tem a nos dizer. Anos de sabedoria passada de pai para filho, sem o reconhecimento do não-indígena, para que somente no século XXI surjam estudos como do engenheiro florestal alemão Peter Wohlleben (2017), que por curiosidade inicia uma pesquisa para desvendar os mistérios das árvores, revelando suas descobertas na obra *A vida secreta das árvores*. Esse livro bateu recordes de vendas, ou seja, os não-indígenas têm tido uma necessidade de saber entender o funcionamento da natureza.

O pequeno menino Karu Taru, de apenas nove anos, entendeu a importância daquele aprendizado. Ele representa toda uma geração de crianças educadas no “modo indígena de ser”, em que respeitar a natureza é fundamental para o planeta. Chega a ser irônico que o povo que sempre foi violentado e espoliado com a desculpa de ser um selvagem e sem instrução tenha mais conhecimento de mundo, de vida, de ser do que muitos doutores em nossas universidades, que possuem uma parede repleta de quadros exibindo seus certificados, mas as paredes de sua alma continuam vazias, despidas de humanidade.

Karu fechou os olhos e sentiu as palavras de seu pai. Não quis pensar em qualquer coisa que o distraísse. Sabia que aquele momento era único e que valia a pena vivê-lo com todo o seu sabor. Dentro de si, sentia ecoar as palavras de seu pai, que lhe conduziam ao coração da tradição. Karu sentia que era muito importante aproveitar a presença de seu pai, seu melhor amigo

e conselheiro, naquele momento único e especial (MUNDURUKU, 2013, p. 20).

Com tantos problemas ambientais se agravando, percebe-se um pequeno grupo que tenta ao máximo reverter o processo de destruição ambiental, e aqueles ensinamentos tidos como “coisas de índio” têm sido cada vez mais relevantes e levados a sério. Algumas pessoas têm conseguido sobreviver ao que chamamos de geração da “modernidade líquida”<sup>76</sup> fazendo o caminho inverso, optando pelo caminho das pedras, buscando reconectar-se a natureza, ouvir o seu interior.

É comum encontrarmos nas redes sociais comunidades que buscam alimentação, exercícios e práticas que as coloquem em contato com os cosmos. Eis o surgimento dos *mindfulness*<sup>77</sup> que buscam reconectar o fio que outrora foi cortado com o advento do capitalismo, retomando a conexão do homem e os elementos naturais que o cercam.

Em *Karu Taru* - o pequeno pajé (MUNDURUKU, 2013), o narrador inicia dizendo que a idade definida para a preparação do futuro pajé será aos nove anos, momento em que a criança começa a receber instruções para a sua vida adulta. Ressalta que as mães não gostam que seus filhos se tornem pajés, pois terão muitos desafios pela frente. Dentre as funções de ser um pajé está: ouvir as pessoas, falar com os espíritos no mundo do sonho, conhecer o uso das ervas e interpretar sonhos. Apesar de todo esse aprendizado que ele receberá, tudo será feito ao seu tempo:

não deixará de viver os rituais próprios de sua idade nem deixará de conviver com seus amigos e familiares. Somente depois, quando crescer e se tornar um homem [...] Isso não acontece, porém, antes dos trinta anos, quando os seus filhos já estiverem crescidos e puderem tomar conta da mãe (MUNDURUKU, 2013, p. 2).

Ao longo da narrativa, percebemos as descrições de rituais e o que eles representa para aquele povo, marcando a identidade daquela etnia. Claro, cada comunidade terá sempre os seus ritos, uns mais extremos que outros. Segundo Campbell existe uma simbologia para os rituais mais “dolorosos”:

É exatamente isso. Eis o significado dos rituais da puberdade. Nas sociedades primitivas, dentes são arrancados, dolorosas escarificações são feitas, há circuncisões, toda sorte de coisas acontecem, para que você abdique para sempre do seu corpinho infantil e passe a ser algo inteiramente diferente (CAMPBELL, 1990, p. 21).

<sup>76</sup> Termo cunhado pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman em sua obra *Modernidade líquida* (2000).

<sup>77</sup> Consciência plena.

Quando o autor indígena descreve os afazeres diários como em *Karu Taru: o pequeno pajé* (2014), ele mostra para o não-indígena a maneira de educar a criança além das paredes de sala de aula, pois ao percorrer a aldeia, a mata, subir em árvores e escolher alimentos comestíveis<sup>78</sup> ele está aprendendo e brincando ao mesmo tempo. Essa é uma marca muito forte de representação identitária dos povos originários: “Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza: apontava para o alto e nos dizia o que o vôo [sic] dos pássaros queria nos informar” (MUNDURUKU, 2014, *online*).

Notamos também que a educação da criança indígena é de responsabilidade de todos, e a oralidade para esses povos são tão importantes quantos os livros para o não-indígena. De fato, é conversando, respondendo o questionamento dos pequenos que eles vão aprendendo, assim como os rituais são passados por meio das histórias contadas nos finais de tarde.

Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver (MUNDURUKU, 2014).

Nessa perspectiva, um grande educador brasileiro que destacava a importância de ler o mundo- compreender os elementos ao seu redor- e não apenas as palavras foi Paulo Freire (1989, p. 9): “a leitura do mundo, precede da leitura da palavra”. Palavras e imagens vêm ao nosso favor, para que possamos nos comunicar com o nosso meio. O grande mestre Freire nos convida a entender e interpretar os sinais do universo que nos cerca, dando sentido a nossa existência.

A obra *Karu Taru – o pequeno pajé* (MUNDURUKU, 2013) finaliza com um passeio do pai e filho e a convicção que a missão que ele foi destinada é importante para a sua comunidade e continuidade de sua tradição. Os rituais contribuem para o não esquecimento de uma cultura, e não seja apagada da memória do seu povo. O não-indígena não precisa saber de todos os segredos dos povos originários, mas precisa ter conhecimento que são diferentes e respeitá-los.

A cura da alma ou das doenças pelos espíritos é a parte religiosa da medicina tradicional. E essa parte religiosa exige ritual, o que não acontece com a medicina tradicional comum. Exige encontro com os espíritos, cantos sagrados e fé na defumação ou na “benzedura”, outro meio de curar no caso do “quebrante” e “mal-olhado”, com oração e reza (YAMÃ, 2005, p. 45).

<sup>78</sup> Essa descrição me faz lembrar do filme *Capitão fantástico* (2016) . (relacionar-se com a natureza, aprender com ela). Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=H\\_BdNBXErLY](https://www.youtube.com/watch?v=H_BdNBXErLY)>. Acesso em: 20 de março de 2017.

As representações dos rituais dão sentido ao modo de vida de cada povo, e isso está além da palavra escrita, envolve todo o universo de linguagens:

O conceito de representação passou a ocupar um novo e importante lugar no estudo da cultura. Afinal, a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura [...] Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (HALL, 2016, p. 31).

Por essa razão, abordamos o papel importante que o conceito de representação tem para os estudos culturais, linha que norteia nossa análise. A representação tem a capacidade de comunicar o sentido de algo para determinada cultura.

A história se encerra com Karu Taru presenciando um ritual de cura, em que uma menina é trazida ao pajé por apresentar problemas respiratórios. Assim, começa o ritual onde deitam a menina em uma rede, o pajé ferve algumas folhas e esborrifa na garota, com pena de gavião. Ele solicita a presença do cantador que ajuda no equilíbrio do ambiente com o canto de seu maracá. O pajé pede a ajuda das pessoas, pois todos precisavam estar harmonizados para manter os espíritos ruins longe, mantidos em círculo, para o espírito da menina não sair.

Deduzimos, por meio dessa descrição, elementos que representam os rituais de pajelança<sup>79</sup>. O canto em língua estranha é o pajé se comunicando com os espíritos, a fumaça borrifada serve para purificar a doente, o maracá simboliza o canto da cura. As pessoas também precisam ajudar harmonizando o ambiente e não deixando o espírito sair, por meio de um círculo, que também é muito significativo para os indígenas: “O círculo sugere imediatamente uma totalidade completa, quer no tempo, quer no espaço (CAMPBELL, 1990, p. 234)”.

Notamos que os rituais descritos representam a cultura de um povo, suas crenças e reforçam a importância da identidade de cada membro da comunidade, assim como de todos os elementos que as cercam. Escrever se torna um ato de resistência, resistir contra o esquecimento generalizado que vem atacando o povo não indígena. E, principalmente, podendo ajudar a nova geração de indígenas que já nasce inserida num sistema totalmente distante dos seus ancestrais. Assim, as práticas de contação de histórias vêm sendo esquecidas, devido aos deslocamentos constantes que contribuem para os grupos se separarem. Escrever acaba se tornando o ato “de lembrar”.

Escrever foi a forma de luta encontrada pelo indígena, no lugar de flechas, canetas. Os colonizadores deduziram que era um povo sem cultura, e agora linhas e mais linhas vem

<sup>79</sup> Série de rituais que o pajé indígena realiza em certas ocasiões com um objetivo específico de cura ou magia.

descrevendo a riqueza da diversidade cultural existente e a capacidade de persistir. Daniel Munduruku (s.d, *online*), em seu artigo “A escrita e a autoria fortalecendo a identidade”, nos fala sobre o que será eficaz com essas novos avanços, e o que não devemos fazer para não repetirmos o nosso erro.

Concluiremos esse capítulo sobre a importância e significado de representar uma cultura, por meio da escrita, pois a razão dos rituais é essencial para o entendimento da organização de cada grupo, com a fala de Daniel Munduruku acerca dos programas que se atentam para a necessidade de um fortalecimento da cultura escrita dos indígenas:

Muitos desses programas têm partido do princípio que é preciso *fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem*. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, *criar sua própria pedagogia*, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento. Só assim posso imaginar que valha a pena o esforço dos que se põem a trilhar este caminho. *Se estes grupos de fato acreditarem que estão criando pessoas para a autonomia intelectual e se abrirem espaço na sociedade para a livre expressão deste pensamento, então eles estarão, realmente, fortalecendo a autoria e apresentando um caminho novo para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas dos nossos povos indígenas*. Caso contrário, estarão levando nossa gente para o mesmo buraco em que o pensamento quadrado ocidental se meteu e, neste caso, estarão sendo piores que o regime ditatorial que almejava exterminar as identidades transformando-as numa única e cínica identidade nacional brasileira (MUNDURUKU, s.d., *online*, *grifo nosso*)

Apropriamos-nos das palavras de Daniel Munduruku, esperando de fato que todos esses programas tenham em mente a colaboração para a autonomia dos povos indígenas, daqui algum tempo eles possam desenvolver sozinhos, sem intervenção do não – indígena.

Nosso intuito com esse trabalho de pesquisa é contribuir com os povos indígenas, para que eles consigam autonomia para desenvolverem o seu próprio método de ensino, atendendo as suas necessidades intelectuais e espirituais. E, que o não – indígena, tome conhecimento da riqueza dessas histórias, pois elas são permeadas de representações genuínas de um povo que luta incansavelmente pela sua sobrevivência.

## Considerações finais

*[...] ser “índio” custa muito caro para quem traz em si a marca de uma ancestralidade. No fundo trata-se exatamente disso: compreender a diversidade que está escondida numa única palavra que alimenta o imaginário do brasileiro. Compreender a riqueza de centenas de culturas que ajudam o Brasil ser mais forte, mais rico, mais próspero. Compreender e aceitar que é preciso dar voz e vez às gentes que já estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil. Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade, precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de sua gene Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros (MUNDURUKU, s/d, online)<sup>80</sup>.*

Esta pesquisa procurou mostrar a diversidade cultural dos povos indígenas representados em histórias que marcam a identidade de cada povo em foco. Desse modo, teve como intuito o de propagar os diferentes costumes de cada etnia representada no *corpus* em questão, buscando o seu espaço de direito, onde a voz do próprio indígena seja o divulgador da sua versão de história.

Pensar sobre a análise das quatro obras (JEKUPÉ, KEREXU, 2011; MINÁPOTY, 2011, MUNDURUKU, 2013; YAMÃ, 2013) nos fez perceber a riqueza cultural descrita em cada linha. As duas primeiras obras analisadas (YAMÃ, 2013; MINÁPOTY, 2011) retrata o povo Maraguá, os autores Yaguarê Yamã e Lia Minapoty demonstram a preocupação em preservar suas cosmogonias e mitologias, afinal, seu povo está reduzido a menos de 400 pessoas. Desta forma, se faz necessária a preservação desses saberes, com a propagação da cultura desse povo, com o intermédio da escrita.

A riqueza de cada detalhe em *Yaguarãboia*<sup>81</sup> – a mulher onça (YAMÃ, 2013), assim como o significado de cada nome em *Com a noite veio o sono* (MINÁPOTY, 2011) é de um valor imenso, pois o povo Maraguá é o que mais tem histórias com visagens, e que se mesclam com histórias conhecidas como tipicamente como folclóricas. Faz-se necessário a

<sup>80</sup> Retirado do blog do autor: MUNDURUKANDO.

Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/cronicas-e-opinioes.html>>. Acesso em: 22 de maio de 2017.

<sup>81</sup> Yaguarãboia – futura onça –cobra. Jagua: onça; rã: futuro; mboi:cobra; a; caso Arg.

propagação dessas obras em nossas salas de aula, que tanto exploraram a figura do indígena de maneira caricatural.

A terceira obra analisada *A mulher que virou urutau* (JEKUPÉ; KEREXU, 2011) apresenta o grande diferencial do conto em língua Guarani com a tradução para o português. Um trabalho de Maria Kerexu, mulher indígena que não domina a arte da escrita, mas sim a do contar histórias. E o faz com clareza ao contar ao marido Olivio Jekupe o qual transcreve o que dela ouve. Acreditamos que isso precisa ser dito, para jamais ser menosprezada por não ler e escrever.

Se a escrita indígena sofre preconceito pelos mais conservadores, imaginem a escrita da mulher indígena. Esse arquétipo de mulher ser inserida como a contadora do conto, é muito importante, elas são o alvo maior dos preconceitos, dentro e fora do seu grupo. É um tema que necessita do olhar aprofundado de outros pesquisadores.

Apesar da bela versão do mito do Urutau, que é uma ave emblemática na América do Sul, percebemos nessa narrativa a maneira como a mulher é tratada. Ela é castigada por não corresponder ao amor “do Lua”, transformando-se numa ave que chora todos os dias. Essa personagem não é distinguida por um nome, e simboliza o eterno castigo de uma mulher que ousou dizer não.

Conforme pontuamos, diferenciando-se de outras lendas que trazem a lua como feminina, na versão guarani nos é apresentado “Jaxi O lua”, uma das raras versões masculinas da/do lua. Na representação cultural dessa obra fica evidente o intuito de ensinar o lugar da mulher: submissa ao homem. Ela só passa a ser “alguém” e possuir uma identidade quando se casa e adquire o nome do marido. Se for obediente ganha o respeito, se diverge das regras impostas será castigada. Como percebemos, o machismo não é uma triste realidade somente no mundo dos não-indígenas.

E, finalizamos com *Karu Taru* - o pequeno pajé (MUNDURUKU, 2013) que traz informações primordiais da figura mais respeitada dentro de uma comunidade indígena – o pajé. O escritor indígena Daniel Munduruku se adaptou a cultura do não-indígena para poder falar sobre as maneiras de representação de seu povo. Sua obra traz informações sobre os rituais praticados e, principalmente, o seu significado. A maneira que o autor aborda os deveres do escolhido para ser o sucessor do pajé possibilita ao leitor entender a importância desse líder para a comunidade indígena, e como a decisão individualista de uma pessoa pode prejudicar a todos da comunidade.

Dos quatro livros analisados, três (MINÁPOTY, 2011; MUNDURUKU, 2013; YAMÃ, 2013) trazem a figura desse líder espiritual como determinante para a sobrevivência de cada povo. Além disso, essas obras desmitificam as imagens estereotipadas que temos a

respeito da criança indígena, que são obrigadas a fazer rituais “macabros” e submetidas a atos de violência pelos próprios integrantes do seu povo. Com uma linguagem envolvente, o autor descreve todos os períodos de preparação desse futuro líder.

Essas obras mostram como é feita uma minuciosa tradução de uma tradição para que os leigos de uma cultura do *diferente* tomem conhecimento da beleza dessas histórias, e, principalmente, passem a respeitar seu povo. Temos a descrição de uma mulher que vai se transmutando em um animal mitológico, a descrição do povo Maraguá e seus hábitos em comunidade são descritos de maneira poética (YAMÃ, 2013; MINÁPOTY, 2011). A lenda que traz a ave Urutau como personagem é descrita com beleza, apesar de a temática denunciar a representação patriarcal dos povos Guaranis (JEKUPÉ; KEREXU, 2011). E, por fim, a história do menino cheio de questionamentos, que é uma característica tipicamente pueril, o de indagar, questionar, a sua preocupação em aprender sobre o seu povo, o carinho passado de pai para filhos por meios de ensinamentos que ficarão eternizados em sua memória, e repetidos nas próximas gerações (MUNDURUKU, 2013).

Tais representações – a criação da noite, o surgimento da Yaguarãboia, do Urutau, a função de um pajé – se materializam em cada linha que descreve as narrativas, permeadas de mitos, lendas, cosmogonias e rituais. O universo indígena se apresenta ricamente detalhado, numa linguagem única, que serve de passagem para o mundo das histórias dos que não foram ouvidos no passado.

Ler uma história de autoria indígena 517 anos depois da “descoberta de nosso país” é um privilégio imenso, pois é a maneira encontrada de perpetuar o material genético de uma vasta cultura que veio/vem sofrendo várias tentativas de aniquilamento. Quanto maior for o número de pessoas que tomarem conhecimento dessa outra versão, mais difícil será de apagar os rastros de um povo que se tornou cativo e estrangeiro em seu próprio território.

É na tentativa de reverter a representação indígena feita pelos portugueses que a escrita indígena chega combativa. Se outrora, esses povos foram considerados folhas em branco, sem visibilidade política ou cultural, agora eles protagonizam os seus próprios escritos e descortinam sua arte, sua cultura e seus saberes (Cf. PORTUGAL; HURTADO, 2015). A literatura indígena está além do texto escrito, ela se revela em cantos, pinturas e rituais, portanto, essa é uma das principais *razões* para não ocorrer a preocupação de um detrimento da oralidade em decorrência da escrita.

Sem adentrar em todos os campos que a pesquisa possibilitava, delimitamos três que consideramos de extrema importância para essa análise de representação indígena no material do PNBE, que são a tríade formada por cultura, identidade e representação.

Os três povos apresentados – Maraguá, Munduruku, e Guarani – deixam evidente seus costumes, como: moradia, função de um líder e as consequências de uma desobediência. Esses hábitos diferentes é o que define a cultura de cada um, delineando a sua identidade e representando-a por meio da escrita. Esta representação se justifica com legitimidade, devido a sua autoridade: a autoria indígena.

Os estudos culturais, viés metodológico escolhido, contemplam essa nova configuração de literatura do *outro*, esse sujeito que surge para defender a sua identidade.

Dessa forma, escolhemos como campo de pesquisa os acervos do PNBE, que estão disponíveis em todas as bibliotecas das escolas públicas do país, possibilitando o acesso para todos. É vital que esse material saia das caixas e dos armários, que seja trabalhado em sala de aula pelos professores. Nossa pesquisa procura tornar evidente a variedade de temas que podem ser aprofundados em sala de aula.

Teóricos como Stuart Hall, Silviano Santiago, Homi Bhabha, Joseph Campbell e Walter Mignolo, os quais foram utilizados por desenvolveram pesquisas sobre o indivíduo, o sujeito, cultura, mitos e pensamento liminar, alinhando-os filosoficamente com o objeto de estudo aqui explorado, podem auxiliarem a expandir ainda mais os estudos aqui contemplados.

No primeiro capítulo, “Do PNBE aos estudos culturais na Literatura Indígena”, apresentamos de maneira geral o Programa Nacional Biblioteca na Escola, que selecionou e comprou as obras analisadas. É vital a importância da continuidade de um programa como esse, que abrange bibliotecas escolares de todo o país, já que desde 2015 os editais para a aquisição de novas edições foram suspensos. A qualidade que esse material possui não pode ser relegada às prateleiras, pois precisa ser explorado pelos mediadores de leitura.

Ainda nos outros subitens desse capítulo, abordamos teorias essenciais para a compressão dos elementos aqui analisados, como o *entre lugar* (SANTIAGO, 1978) e o surgimento dessa nova vertente literária de escrita indígena.

A *representação* (CHARTIER, 1988) foi um tema recorrente em nossa pesquisa, pois é ela que retrata o olhar diferenciado e com autoridade dos nossos escritores. Nesse sentido, a *identidade* (HALL, 2012) de cada grupo trabalhado se destaca na concepção de cada obra, marcando o elemento principal em comum com todas as etnias, que é a comunhão do espiritual com o corpo e a natureza, e o pensar em comunidade. Essas teorias corroboram como tradutores dessa cultura do *outro* e colaboram para a formação de um pensamento de alteridade no não-indígena. Analisar obras de autoria indígena, pelo viés das teorias do pós-colonialismo permitiu revermos as versões que aprendemos em nossa vida escolar e a versão escrita pelo seu representante legal.

Dessa forma, no segundo capítulo “A narrativa nativa: a mirada estrábica da autoria indígena” tratamos sobre o *pensamento liminar* e como a escrita indígena vem como resposta e saída para o indígena. A escrita indígena, além de trazer os elementos dos mitos e o que eles significam no universo nativo, fazendo com que o nosso olhar de leitor ganhe um brilho de alteridade pelo contato do que lhe era desconhecido, as histórias de autoria indígena permite essa retratação tardia da história desses povos originários. Assim como a escrita não toma o lugar dessa cultura oral, ao contrário, auxilia a sua propagação. Por fim, esse capítulo apresenta os escritores indígenas e todos os envolvidos na produção das obras estudadas, como: ilustradores, editoras e tradutores. Ao lado disso, pincelamos alguns aspectos que se tornam conflitantes nesse universo representacional, principalmente os ilustrativos.

No terceiro capítulo, “Percurso de caminha (Vaz) aos caminhos atuais: representação indígena na escrita”, mostramos as representações de cada cultura, por meio da escrita, e como elas representam a identidade de um povo e o seu valor enquanto mito e cosmogonia por intermédio de uma história. Iniciamos falando brevemente do material que existe e se denomina literatura sobre o indígena; em seguida, introduzimos o diferencial de nosso trabalho, que é o escritor indígena, e como a sua literatura se distingue da existente até então.

Com efeito, foi possível identificar nas obras as teorias supracitadas de representação e identidade. A descrição das personagens e seu enredo nos possibilitou analisarmos cada história, e identificarmos as teorias aqui utilizadas, e como o autor marca a identidade do seu povo no decorrer do texto.

Esperamos que a leitura dessas obras cause o despertar do não-indígena em relação à noção de *alteridade* por esses povos, a escrita como rota de fuga do esquecimento nacional exerce sua função, proporcionando a compreensão desse universo.

Outro cuidado que tivemos foi o de não deixar de apresentar os próprios pesquisadores indígenas, afinal, este trabalho tem por prioridade dar o espaço que lhes pertencem por direito, dessa maneira, escritores como Daniel Munduruku, Olivio Jekupé, Yaguarê Yamã, Kaka Werá têm o seu lugar de destaque em nossa pesquisa, tanto como escritores, quanto como pesquisadores.

Em vista disso, esperamos que as obras analisadas possam contribuir para uma possível diminuição da tensão que existem entre indígenas e não-indígenas, pois abrem espaço para diálogos dentro das salas de aula. O tema pode ser debatido em diversas disciplinas, gerando conhecimento para todas as áreas do conhecimento.

Acreditamos estar propondo novas possibilidades de estudos, pois a escrita indígena na literatura ainda é pouco explorada. Assim, esperamos despertar o interesse de outros

pesquisadores sobre os autores indígenas, bem como incentivar os acadêmicos indígenas, especialmente da região da Grande Dourados a escreverem as suas próprias narrativas.

Se no passado os colonizadores tomaram como base o caminho de Caminha, hoje o caminho de salvamento será a escrita de autoria indígena. Particularmente, me encanto com o que aprendi estudando a cultura indígena, o zelo com a natureza e a preocupação em ensinar o que é importante para a vida são coisas que nos inspiram a ansiar por uma vida melhor, em nos tornamos um ser humano melhor. É uma cultura em total harmonia com elementos naturais, e que zela pelo bem estar daquele grupo, e não apenas de um indivíduo. Complemento essas reflexões com as palavras do poeta americano Henry *Thoreau* (2007, p. 5):

Com a expressão "coisas necessárias à vida" designo o que quer que seja que o homem obtém por esforço próprio, e que desde o início, ou pelo uso contínuo tornou-se tão importante para a vida humana que nenhum ou poucos até hoje tentaram viver sem elas, seja por selvageria, pobreza, ou filosofia.

Para finalizar, defendemos a visibilidade e a expansão da Literatura Indígena como uma mostra de resistência e luta por outras vivências, proporcionando uma reconexão com os elementos da natureza e aprendizagens sobre o nosso papel nesse universo. Que possamos ressignificar o que consideramos necessário à vida. E, nesse compasso, que tenhamos a alteridade de respeitar o universo de cada um. Somos seres únicos, cada qual dotado de uma especificidade, mas podemos possuir a capacidade da alteridade. É imprescindível que, diante dos argumentos expostos, todos se conscientizem de respeitar e valorizar o outro, enquanto humano, independente de qual credo ou grupo você pertença. Somos todos um, um conglomerado de diferentes que juntos formam o universo no qual habitamos e devemos co-habitar respeitosamente uns com os outros.

## REFERÊNCIAS

### **Corpus selecionado - PNBE 2014:**

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

MINÁPOTY, Lia. *Com a noite veio o sono*. Ilustrações: Mauricio Negro. São Paulo: Leya, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. *Karu Taru - o pequeno pajé*. Ilustrações: Marilda Castanha. 2 ed. São Paulo: Edelbra, 2013.

YAMÃ, Yaguarê. *Yaguarãboia - a mulher onça*. Ilustrações: Maurício Negro. São Paulo: Leya, 2013.

### **Teórico-críticas:**

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ACHUGAR, Hugo. Leões, Caçadores e Historiadores: A propósito das políticas da memória e do esquecimento. In: \_\_\_\_\_. *Planetas sem Boca: escritos efêmeros sobre arte, literatura e cultura*. Tradução: Lislely Nascimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 53-64.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução: de: RODRIGUES, Erika. In: Technology, Entertainment, Design – TED, out./2009. Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br)>. Acesso em: 14/01/2016.

ALENCAR, José de. *Iracema*. São Paulo: Ática, 2000.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa. “O racismo nos livros didáticos”. In: SILVA, Aracy Lopes (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-71.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BARBOSA, Muryatan Santana. Homi Bhabha leitor de Frantz Fanon: acerca da prerrogativa Pós- colonial. *Revista Crítica Histórica*, ano III, n. 5, pp. 217-231. jul. 2012.

BARZOTTO, Leoné Astride. *Interfaces culturais: the Ventriloquist's tale & Macunaíma*. Dourados: UFGD, 2011.

BASTOS, Abguar. *A Pantofagia ou as estranhas práticas alimentares na selva: estudos na região amazônica*. São Paulo: Nacional, 1987. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-pantofagia-ou-as-estranhas-praticas-alimentares-na-selva-estudo-na-regiao-amazonica/preambulo/5/foto>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BETTO, Frei. Prefácio. In: SILVA, Aracy Lopes da. *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987, 253p.

BHABHA, Homi K. A questão do “outro”: diferença, dis-criminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 177-204.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas... quais narrativas contam em práticas Povos indígenas na rede das temáticas escolares... 83 pedagógicas?* Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). *Estudos culturais para professor@s*. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *Currículo sem Fronteiras*. v.10, n. 1, pp. 133-146, jan.-jun. 2010.

BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, p. 36-51, 2012. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-16-Rela%C3%A7%C3%B5es-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BONIN, Iara Tatiana. Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas. Série- Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 27, p. 97-109, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11761/8390>  
[http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese\\_povosindiginas.pdf](http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_povosindiginas.pdf)>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre Povos Indígenas na Literatura Infantil e Infanto-Juvenil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2007. p. 220. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese\\_povosindiginas.pdf](http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_povosindiginas.pdf)>. Acesso em: 8 de Janeiro de 2016.

BONIN, Iara Tatiana. RIPOLL, Daniela. AGUIAR, José Vicente. A temática indígena sob as lentes dos Estudos Culturais e Educação – algumas tendências e enfoques analíticos.

*Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 59-69, jan.-abr. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/18444-81601-3-PB.pdf> . Acesso em: 8 de Janeiro de 2016.

BONIN, Iara Tatiana. RIPOLL, Daniela. Índios e natureza na literatura para crianças. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/15669/8498>. Acesso em: 8 de Janeiro de 2016.

BONNICI, Tomas. *Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais*. Bauru: Mimesis, v. 19, n. 1, 1998.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger, A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.), *Práticas da leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231- 253.

BRANDÃO, Junito de Souza . *Mitologia grega*. v. 1. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMINHA, Pêro Vaz de. *Carta a El Rei D. Manuel*. São Paulo: Dominus, 1963.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. com Bill Moyers ; org. por Betty Sue Flowers ; Tradução: de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral, São Paulo: Pensamento, 1997, 1a.edição. Ouin:< <https://projeto-phronesis.files.wordpress.com/2009/08/jose-ph-campbell-o-heroi-de-mil-faces-rev.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

CARVALHO, Bernardo. *Nove Noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estud. av. [online]. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010). Acesso em: 08 de dezembro de 2015.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução: de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 20, 2002, pp. 33-77.

DESCOLA, Philippe. “Claude Lévi-Strauss, uma apresentação”. *Estud. av.* São Paulo, v. 23, n.67,p.148-160, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php> >. Acesso em: 24 jan. 2017.

DIAS, Antônio Gonçalves. *Poesias completas de Gonçalves Dias*. V. 1. São Paulo: Ed. Científica, 1944.

DORNELLES, Kelly Mara Soares. “A leitura literária de aula: um instrumento de empoderamento”. *Madrid: Madrid: Espéculo* n° 55, p. 85-95, 2015.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2007.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. *ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA*, v. 51, p. 221-244, 2017.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Revista Educação (PUCRS. Online)*. V. 35, p. 319-328, 2012. Acesso em: 12 fev. 2016.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GOLÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra dos Santos. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 321-348. Acesso em: 10 fev. 2016.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; VIEIRA, Adriana Silene. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 107-126.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

FRANCA, Aline. SILVEIRA, Naira. Christofolletti. A representação descritiva e a produção literária indígena brasileira. *Transinformação*, v. 26, p. 67-76, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v26n1/a07.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. (Coleção polemica do nosso tempo; 4). 23. ed São Paulo: autores associados: Cortez, 1989. Disponível em: <[http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”. 2002. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Disponível em: <[http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco\\_ideias\\_equivocadas\\_sobre\\_indios\\_palestra\\_CENESCH.pdf](http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestra_CENESCH.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa (org.). *Catálogo de livros indígenas*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Estudos dos Povos Indígenas, 2005.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 107-116.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAUNA, Graça. *Literatura Indígena: da oralidade ao papel*. Correio brazieliense. 29 de fev. 2016. Brasília. Disponível em: <<http://ggrauna.blogspot.com.br/2016/03/da-oralidade-ao-papel.html>>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em <[www.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_stuart\\_centralidadecultura.doc](http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc)>. Acesso em: 05 de maio de 2017.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation Cultural Representations and Signifying Practises*. Sage/Open University: London, New Delhi, 1997. Acesso em: 10 jul. 2014. Disponível em: [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic500286.files/Representation\\_by\\_Hall\\_Pt1.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic500286.files/Representation_by_Hall_Pt1.pdf).

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. Acesso em: 10 jul. 2014.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós- modernidade*. 12 ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HARTOG, François. “O olhar distanciado: Lévi-Strauss e a história”. *TOPOI*, v. 7, n. 12, jan.-jun. 2006, pp. 9-24. Disponível em: < <http://www.revistatopoi.org>>. Acesso em 24 de janeiro de 2017.

PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado. orgs. *Representações culturais da América indígena* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

JECUPÉ, Kaka Werá. *Todas as vezes que dissemos adeus*. São Paulo: TRIOM, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e Significado*. Tradução: de: Antônio Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Tradução: de: Noelia Bastard. Buenos Aires: Paidós, 1988.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nelma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 143- 170.

MEDEIROS, Sérgio (Org.) *Makunaíma e Jurupari*. Cosmogonias ameríndias. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos*

e pensamento liminar. Tradução: de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOREIRA, Cleide de Albuquerque; FAJARDO, Hilda Carla Barbosa. *O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil*. - Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003. Disponível em <[http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/O-indio-na-literatura-infanto-juvenil-no-Brasil/O índio na literatura infanto-juvenil no Brasil.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/O-indio-na-literatura-infanto-juvenil-no-Brasil/O%20indio%20na%20literatura%20infanto-juvenil%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 53-72.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio: versão infantil*. 2 ed. São Paulo: Callis, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *Banquete dos Deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. *Um dia na aldeia*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *A Literatura Indígena, segundo Daniel Munduruku* (entrevista para o blog do Instituto Ecofuturo). Mundurukando: blog do Daniel Munduruku. 2013. Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

MUNDURUKU, Daniel. “Mitos indígenas para crianças”. *CONTI outra* - 18 abr, 2016. Disponível em: <<http://www.contioutra.com/mitos-indigenas-para-criancas-daniel-munduruku/>>. Acesso em: 20 de Março de 2017.

MUNDURUKU, Daniel. três reflexões sobre os povos indígenas E A Lei 11.645/08 1. *Moitará. 1º Encontro Brasil Indígena: A temática indígena na escola*. Edição Especial, v. 1, n. 1, Nov-Dez 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *Escrita e autoria fortalecendo a identidade*, s.d. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. *Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade*, 2008. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

NOGUEIRA, Carlos. O método editorial dos irmãos Grimm. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*. v. 10, Ano X, n. 1, jan.-jun. 2013.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. “O professor como mediador das leituras literárias”. p. 41-53: In *Literatura: Ensino Fundamental*. PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisa. COSSON, Rildo (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. II (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madri. EdíCubaEspaña, 1999.

PACHECO NETO, Manuel. *A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos*. Dourados: UFGD, 2015.

PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Unesp, 2012.

PEIXOTO, Fernanda. *Lévi-Strauss no Brasil: a formação do etnólogo*. Mana [online]. 1998, vol.4, n.1, pp.79-107. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131998000100004>>. Acesso em 25 de janeiro de 2017.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

PRYSTHON, Angela. Histórias da teoria: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. *Revista Interin* , v. 9, n 1, 2012, p. 1-25.

PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAMA, Angel. *Literatura e cultura na América Latina*. São Paulo: Edusp, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *A originalidade das línguas indígenas brasileiras* [conferência realizada na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília em 08 de julho de 1999]. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas, 1999. 17p. Disponível em: <<http://rbla.laliunb.com.br>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* [1755]; *Discurso sobre as ciências e as artes* [1750]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SANTI , Heloise Chierentin ; SANTI , Vilso Junior Chierentin. Stuart Hall e o trabalho das representações. *Revista Anagrama – Revista Interdisciplinar da Graduação Ano 2 - Edição 1 – Setembro/Novembro de 2008*, p. 1-12.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. Ensaio sobre dependência cultural. 2ª edição. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SANTIAGO, Silvano. “O entre-lugar do discurso latino americano”. In \_\_\_\_\_: *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 11-28.

SANTOS, Luzia Aparecida Oliva dos. *O percurso da indianidade na literatura brasileira: matizes da figuração*. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

SARLO, Beatriz. Conflitos e representações culturais. São Paulo: Cebrap, *Novos Estudos*, nº. 75, julho 2006, p. 81-91. Disponível em: <<http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/>>. Acesso em 14 de março de 2017.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. (Org.). *A temática indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. 1. ed. RECIFE: EDUFPE, 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. *A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões*. In: Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia*. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gala, 2003.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Tradução: M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2001. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?isbn=8579300479>>. Acesso em: 10 de Março de 2017.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. 26ª Reunião Anual da Anped., 2003. Disponível em : <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em 20/03/17.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. *As visões da anaconda: a narrativa escrita indígena no Brasil*, 2003. Revista *Semear* 7. Disponível em: < [http://www.letras.puc-rio.br/unidades;nucleos/catedra/revista/7Sem\\_16.html](http://www.letras.puc-rio.br/unidades;nucleos/catedra/revista/7Sem_16.html)> . Acesso em: 27 mai. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. 2. ed. Tradução: Beatriz Perrone Mo. SP: Martins Fontes, 1999.

THOREAU, Henry David. *Walden ou a Vida nos Bosques*. Tradução: Astrid Cabral. 7. ed.. São Paulo: Novo Século, 2007.

TUCHMAN, Bárbara W. *A Prática da História*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1991.

VALOURA, Leila de Castro. *Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento em seu sentido transformador*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006. Disponível: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo Freire e o conceito de empoderamento.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000120/Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf)>. Acesso em: 8 de Janeiro de 2015.

WAAPA. Direção: David Reeks, Paula Mendonça e Renata Meirelles, Produção: Maria Farinha Films, Brasil, 2017.

WOHLLEBEN, Peter. *A vida secreta das árvores*. Tradução: Petê Rissati. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YAMÃ, Yaguarê. *Urutópiãg - a Religião dos pajés e dos espíritos da Selva*. São Paulo: Ibrasa, 2005.

YAMÃ, Yaguarê. *Murugawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá*. Editora: WMF Martins, 2007.

YAMÃ, Yaguarê. “Literatura Indígena no Brasil – o guerreiro sem armas”. In: *Escritos Indígenas — uma antologia*. São Paulo, Editora Cintra, 2013 b.

ZAVAGLIA, Claudia. Dictionary and colors. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, 2006. p. 25-41

ZEA, Leopoldo. *Discurso desde a marginalização e à barbárie*. RJ: Gramond, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## **ENTREVISTAS E ÓRGÃOS PESQUISADOS.**

BRASIL. *Lei nº 11.645 de 15 de abril de 2008*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm)>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003. Acesso em: 24 Jan. 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: [s.n.], 2004. Acesso em: 24 Jan. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp)>. Acesso em: 20 de abril de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva*. –Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em 25 Jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em: 23 de fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. SEB. SECADI. Edital de Convocação 01/2012 – CGPLI. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF,

25 mai. 2012. Seção 3, p. 37. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe...>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. [PNBE Temático 2013]. FNDE. SEB. SECADI. Edital de Convocação 01/2012 – CGPLI. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático 2013. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 mai. 2012. Seção 3, p. 37. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/109-editais?download...edital-pnbe...>>. Acesso em: 08/02/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. *Os indígenas no Censo demográfico 2010*. Indígena. 2013. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 29 de Março de 2016.

IBGE. Instituto de Geografia e Estatística. *O Brasil Indígena*. 2013. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1851131>>. Acesso em: 20/10/2014.

IPEA. PNAD 2011 – Dinâmica demográfica da população negra brasileira. *Comunicados do IPEA*, n. 91. IPEA, outubro, 2011. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925\\_comunicadodoipea155\\_v5.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf)>. Acesso em: 29 de Junho de 2015.

IPEA. *Igualdade racial no Brasil: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes*/ Tatiana Dias Silva, Fernanda Lira Goes, organizadoras. – Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=19034](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19034)>. Acesso em: 29 de Junho de 2015.

MARAGUÁPÉYÁRA: um documento da vida do povo Maraguá. *Amazonas atual*. Manaus, 27 mai. 2014. Disponível em: <<http://amazonasatual.com.br/maraguapeyara-um-documento-da-vida-do-povo-maragua/>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

MUNDURUKU, Daniel. Escritor indígena é destaque no Ambiente É o Meio: entrevista [mai. 2017]. Entrevistador Paulo Henrique Moreno. São Paulo: Rádio agência Usp/ SP. 2017. Entrevista cedida ao programa Ambiente é o meio. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/radioagencia-usp/escritor-indigena-e-destaque-no-ambiente-e-o-meio/>>. Acesso em 26 de maio de 2017.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org>>. Acesso em: 20 de Fev. de 2016.

PROLER: Programa Nacional de Incentivo à Leitura. Disponível em: <<http://www.biblioteca.planejamento.gov.br/.../texto-14-proler-programa-nacional-de-.....>>. Acesso em: 28 out. 2014.

## DISSERTAÇÕES E BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ARAUJO, Débora Cristina de. O que já disseram a respeito da diversidade Étnico-Racial No Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)? Um estudo em andamento. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt21\\_trabalhos\\_pdfs/gt21\\_2670\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2670_texto.pdf)>. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

CAMPAGNON, Antoine. *O Demônio da Teoria. Literatura e Senso Comum*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. (revista pelo autor). Rio de Janeiro. Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo. USP, 1972, p. 803-809.

CARVALHO. Bárbara Vasconcelos de, *Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal*. 3.ed. São Paulo: Ibep, 1959.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. - Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. *Leitura, literatura, biblioteca e políticas públicas: um estudo de caso em Dourados/MS*. 2013. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DORNELLES, Kelly Mara Soares. “Refletindo o sujeito”. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, Ano 15, n. 22, jan.-jun. 2016, p. 23-43. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/40284583-Refletindo-o-sujeito.html>>. Acesso em: 18 de Março de 2017.

GEHLEN, Rejane Seitenfuss. Identidade De Eliane: A Face Potiguara, A Máscara Indígena E O Eco De Vozes Silenciadas. Boitátá – *Revista Do Gt De Literatura Oral E Popular Da Anpoll*. p. 81-103.

HOKI, Erica de Assis Pereira. *Representações de escrita nas obras de Lygia Bojunga: um estudo sobre o PNBE*. 2013. Exame de qualificação (Mestrando em Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados.

IGUMA, Andréia de Oliveira Alencar. *Representações de leitura na literatura infantojuvenil: um estudo do PNBE-2009*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2012.

KONDO, Rosana Hass. FRAGA, Leticia. Índio só é índio se fala língua indígena: representações de identidade indígena. *Revista Língua; Literatura FW*. v. 15, n. 25, p. 1-352. Dez. 2013.

KRISTIUK, Marcia Rejane. *A cultura indígena nas páginas da literatura*. e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.6, Número 2, p. 157-170, maio-agosto, 2015. Disponível em: <[http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/2042/pdf\\_409](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/2042/pdf_409)>. Acesso em: 8 de Janeiro de 2016.

LIMA, Marcos Falco de. *Representações de escrita e leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola ? PNBE/2013*. 2016. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nelma Lino. *Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual*. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 143- 170.

MOTA, Clarice Novaes. *Ser Indígena No Brasil Contemporâneo: Novos Rumos Para Um Velho Dilema*. *Cienc. Cult.* vol.60 no.4 São Paulo Oct. 2008.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. *Olhares Poderosos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, Verediane Cintia De Souza. *Educação Das Relações Étnico-Raciais E Estratégias Ideológicas No Acervo Do Pnbe 2008 Para Educação Infantil*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Do Paraná. Curitiba, 2010.

POLASTRINI, Leandro Faustino. LEITE, Mario Cezar Silva. *Literatura indígena: questões de identidades numa perspectiva engajada em Daniel Monduruku*. *Revista Graffia* Vol. 9 - enero-diciembre 2012 - pp. 43-59. Acesso em 20 Jun. 2015.

RAMA, Angel. *Literatura e cultura na América Latina*. AGUIAR, Flavio, VASCONCELOS, Sandra Guardini T. (Orgs.) LA CORTE, Raquel, GAPAROTTO, Elza (Trads.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SOUZA, Jéssica Aparecida Escolarte de. *A poesia infantojuvenil do PNBE 2013 para o Ensino Fundamental II*. 2016. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. TEIXEIRA, Rozana. Pacifico, Tânia Mara. *Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos*. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013. Acesso em 08 de Janeiro de 2016. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a09.pdf>.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. BONIN, Iara Tatiana. *A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões*. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, set./dez. 2012. Acesso em 08 de Janeiro de 2016.

THIÉLI, Janice Multicultural. *Educação ; Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em 20 Jun. 2015.

Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor

---

## **ANEXOS**

---

## ANEXO I

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008<sup>82</sup>.**

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

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

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

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

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

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

<sup>82</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) (Acesso em: 15/03/2017).

## ANEXO II

### FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA - PNBE

#### Critério de Atendimento do PNBE 2014 e 2013

Ano de aquisição	Segmento de Ensino	Quantidade de Obras	Quantidade de Obras por Acervo	Critério de Atendimento
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 40 alunos: 1 acervo
	Educação Infantil Pré-Escola	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas com mais de 40 alunos: 2 acervos
	Fundamental do 1º ao 5º ano	100	4 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 50 alunos: 1 acervo
				Escolas de 51 a 150 alunos: 2 acervos diferentes
				Escolas de 151 a 300 alunos: 3 acervos diferentes
Educação de Jovens e Adultos - EJA	50	2 tipos de acervos com 25 títulos diferentes cada	Escolas com mais de 300 alunos: 4 acervos diferentes	
PNBE 2013	Anos Finais do Ensino Fundamental	180	3 tipos de acervos com 60 títulos diferentes cada	Escolas de 1 a 50 alunos: 1 acervo
				Escolas com mais de 50 alunos: 2 acervos diferentes
	Ensino Médio	180	3 tipos de acervos com 60 títulos diferentes cada	Escolas com até 250 alunos: 1 acervo Escolas com 251 a 500 alunos: 2 acervos diferentes Escolas com mais de 500 alunos: 3 acervos diferentes