



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

UFGD
Universidade Federal
da Grande Dourados

ENILZE DE SOUZA BREGUEDO

**LITERATURA INDÍGENA NAS OBRAS COMPLEMENTARES DO PNLD DE
2010 E 2013**

Dourados (MS)
2020



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

UFGD
Universidade Federal
da Grande Dourados

ENILZE DE SOUZA BREGUEDO

**LITERATURA INDÍGENA NAS OBRAS COMPLEMENTARES DO PNLD DE
2010 E 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, área de concentração “Literatura e práticas culturais” e linha de pesquisa “Literatura, cultura e fronteiras do saber”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes.

Dourados (MS)

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B8331 Breguedo, Enilze De Souza
LITERATURA INDÍGENA NAS OBRAS COMPLEMENTARES DO PNLD DE 2010 E 2013
[recurso eletrônico] / Enilze De Souza Breguedo. -- 2020.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Célia Regina Delácio Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Literatura infantojuvenil. 2. Escritores indígenas. 3. Acervos complementares do PNLD. 4. Literatura indígena. I. Fernandes, Célia Regina Delácio. II. 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.



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

UFGD
Universidade Federal
da Grande Dourados

ENILZE DE SOUZA BREGUEDO

**LITERATURA INDÍGENA NAS OBRAS COMPLEMENTARES
DO PNLD DE 2010 E 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, área de concentração “Literatura e práticas culturais” e linha de pesquisa “Literatura, cultura e fronteiras do saber”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes.

BANCA DE DEFESA

**Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes (FACALE-UFGD) –
Presidente/Orientadora**

Profa. Dra. Aline Castilho Crespe Lutti (FCH-UFGD) – Membro Titular

Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez (FAED-UFGD) – Membro Titular

Dourados (MS)

2020

Dedico esse trabalho a todos os meus professores do PPG – Letras que, mesmo sem saber, me ajudaram a concretizar esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, minha fortaleza, que sempre esteve comigo em todos os momentos, fazendo de cada derrota uma vitória, de cada fraqueza uma força.

Aos meus pais, que sempre compreenderam e apoiaram minha distância no decorrer dessa jornada. A eles, que me educaram para a vida, ensinando-me, mesmo sem estudo, que o conhecimento dignifica o homem e torna-o visível.

Aos meus familiares, que me apoiaram a seguir em frente, a lutar pelos meus ideais e que hoje comemoram comigo esta alegria. Em especial, ao meu namorado Fernando, que mesmo angustiado com minha ausência, compreendeu a necessidade deste para mim.

Agradeço, especialmente, a minha professora orientadora, Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes, que acreditou no meu projeto e por me receber como orientanda. Nas orientações se mostrou atenciosa, compreendeu meus medos, esclareceu dúvidas e indicou fontes bibliográficas para o desenvolvimento da presente pesquisa. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio.

À banca de qualificação, Profa. Dra. Aline Castilho Crespe Lutti e Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez, pelos pertinentes apontamentos que guiaram a confecção final deste trabalho.

A todos os amigos que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram na elaboração do presente estudo, pela paciência, atenção e força que prestaram em momentos menos fáceis.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação, pela amizade, companheirismo e o carinho que sempre me depositaram. Em especial ao Danilo Bernardes, que juntos choramos e rimos nessa caminhada.

Enfim, obrigada a todos que de uma maneira ou de outra me ajudaram a concretizar mais um sonho, a cumprir mais uma etapa da minha vida.

BREGUEDO, Enilze de Souza. *Literatura indígena nas obras complementares do PNLD de 2010 e 2013*. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras – Área de Concentração Literatura e Práticas Culturais) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RESUMO:

Esta dissertação propõe um estudo sobre literatura indígena nas obras complementares do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2010 e 2013, e tem por objetivo analisar como os indígenas se autorrepresentam em suas obras, considerando a contribuição da literatura infantojuvenil para evidenciar as culturas desses povos no ambiente escolar. Para tanto, o *corpus* da pesquisa constitui-se de três obras literárias infantojuvenis que compuseram os acervos do PNLD do ano de 2010 e 2013, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental: *Kabá Darebu* de Daniel Munduruku (2002), *As fabulosas fábulas de Iauaretê* de Kaká Werá Jecupé (2007) e *Txopai e Itôhã* de Kanátyo Pataxó (2000). A seleção dessas obras considerou primordialmente as narrativas que retratam as culturas indígenas sob o olhar do próprio indígena. O recorte fundamenta-se pela necessidade de abordar a história e a cultura indígena no ambiente escolar, porque desde a promulgação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, torna-se obrigatório trabalhar essa temática em sala de aula. Assim, por estarem presentes em todas as escolas públicas brasileiras, essas obras precisam ser divulgadas e estudadas para que não se perpetuem estereótipos e preconceitos. Nessa perspectiva, esta pesquisa busca realizar uma análise qualitativa da literatura indígena, haja vista que os estudos acerca da literatura infantojuvenil de autoria indígena ainda são bastante incipientes. Portanto, para auxiliar na construção epistemológica dessa investigação utilizou fontes literárias que dialogam com questões referentes a autoria indígena e sua visibilidade na literatura brasileira infantojuvenil. Dessa forma, foram selecionados estudos com abordagens coerentes com as perspectivas desta pesquisa. Nesse trajeto, no campo da identidade utilizou as contribuições de alguns autores como Hall (2014); Dubar (1997); Cunha (2012); Munduruku (2012; 2018) e Jekupé (2009; 2012); no contexto da teoria da literatura e da literatura infantil e juvenil consultou os trabalhos de Candido (1995); Lajolo (2001); Coelho (1983; 1991; 2000) e Fernandes (2013; 2017) e na área da literatura indígena, temática central dessa pesquisa, dialogou com alguns textos de Eliade (2016) e Thiél (2012; 2013). Nas análises realizadas, observou-se que os autores registram, por meio de mitos, fábulas e contos, os conteúdos das culturas indígenas, como possibilidade de trazer à tona o conhecimento acerca desses povos. À vista disso, esta pesquisa pretende contribuir para uma reflexão acerca da relevância de ler a literatura infantojuvenil de autores indígenas, para conhecer, compreender e valorizar a cultura dos povos indígenas.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Escritores indígenas; Acervos complementares do PNLD; Literatura indígena.

ABSTRACT:

This dissertation proposes a study on indigenous literature in the complementary works of the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) of 2010 and 2013, and aims to analyze how indigenous people represent themselves in their works, considering the contribution of children's literature to highlight the cultures of these peoples in the school context. For this purpose, the research corpus consists of three children's literary works that composed the collections of the PNLD for 2010 and 2013, destined for the initial years of elementary school: *Kabá Darebu* by Daniel Munduruku (2002), *The fabulous fables of Iauaretê* by Kaká Werá Jecupé (2007) and *Txopai and Itôhã* by Kanátyo Pataxó (2000). The selection of these works considered primordially the narratives that portray the indigenous culture under the perspective of the indigenous themselves. The cut-off is based on the need to approach indigenous history and culture in the school context, because since the enactment of Law n°. 11,645 of March 10th, 2008, it has become mandatory to work on this subject in the classroom. Thus, because they are present in all Brazilian public schools, these works need to be disseminated and studied so that stereotypes and prejudices are not perpetuated. From this perspective, this research seeks to realize a qualitative analysis of indigenous literature, knowing that studies on children's and youth literature of indigenous authorship are still incipient. Therefore, to assist in the epistemological construction of this investigation, it has used literary sources that dialogue with issues related to indigenous authorship and its visibility in Brazilian infantojuvenile literature. Thus, studies with approaches coherent with the perspectives of this research were selected. In this journey, in the area of identity it used the contributions of some authors such as Hall (2014); Dubar (1997); Cunha (2012); Munduruku (2012; 2018) and Jekupé (2009; 2012); in the context of the theory of literature and children's and youth literature it consulted the works of Candido (1995); Lajolo (2001); Coelho (1983; 1991; 2000) and Fernandes (2013; 2017) and in the area of indigenous literature, the central theme of this research, it dialogue with some texts by Eliade (2016) and Thiél (2012; 2013). In the carried out analyses, it was observed that the authors record, through myths, fables and tales, the contents of indigenous cultures, as a possibility of bringing to light knowledge about these peoples. In view of this, this research aims to contribute to a reflection on the relevance of reading the literature of indigenous authors, to know, understand and value the culture of indigenous peoples.

Keywords: Children's and youth literature; Indigenous writers; Complementary collections of the PNLD; Indigenous literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro <i>Aventuras de Hans Staden</i>	28
Figura 2: <i>História do Brasil para crianças</i>	30
Figura 3: Tininim e Tuiuiú	33
Figura 4: Menino Poti.....	35
Figura 5: <i>Faz muito tempo</i>	37
Figura 6: <i>O coco que guardava a noite</i>	53
Figura 7: Imagem de Txopai	72
Figura 8: Ilustração de Sawara	73
Figura 9: Iauaretê-mirim encontra o pajé	74
Figura 10: Mãe de Kabá Darebu.....	76
Figura 11: Kaká Werá Jecupé.....	88
Figura 12: Ilustradora Sawara.....	90
Figura 13: Capa do livro <i>As fabulosas fábulas de Iauaretê</i>	92
Figura 14: Iauaretê-mirim em busca do pajé	93
Figura 15: Iauaretê-mirim e a pena mágica	94
Figura 16: Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá	95
Figura 17: Localização da aldeia Kamaiurá das Águas Claras da Lagoa do Morená	98
Figura 18: Autor Daniel Munduruku, em foto de apresentação de seu <i>blog</i>	102
Figura 19: Ilustradora Maté	104
Figura 20: Capa do livro <i>Kabá Darebu</i>	105
Figura 21: Imagem do protagonista Kabá Darebu.....	107
Figura 22: Imagem da casa de Kabá Darebu	108
Figura 23: Imagem das pinturas corporais reproduzidas por Maté	110
Figura 24: Marcadores diferenciais no modo de vida indígena	112
Figura 25: Autor e ilustrador Kanátyo Pataxó.....	115
Figura 26: Capa do livro <i>Txopai e Itôhã</i>	117
Figura 27: O surgimento da humanidade (indígena).....	119
Figura 28: Imagem de Txopai e Itôhã – Coqueiro.....	121
Figura 29: Arquétipo indígena - Símbolo.....	122
Figura 30: Imagem de Txopai e Itôhã – Símbolo.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	16
OS INDÍGENAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: PERCURSO HISTÓRICO	16
1.1. Literatura infantojuvenil: conceitos e reflexões.....	16
1.2 Mapeamento da literatura infantojuvenil brasileira de temática indígena..	20
1.3. Fatos políticos e educacionais de alteridade indígena	40
1.4 Literatura infantojuvenil de escritores indígenas.....	47
CAPÍTULO 2.....	55
AS TEXTUALIDADES DA LITERATURA INDÍGENA.....	55
2.1. Identidades e culturas indígenas: reconfigurações da memória e da tradição	55
2.2 A arte de contar, escrever e ilustrar histórias	64
2.3 Contação de histórias: mitos, lendas e fábulas.....	77
CAPÍTULO 3.....	86
AUTORREPRESENTAÇÃO INDÍGENA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL	86
3.1 O contar e o recontar em <i>As fabulosas fábulas de Iauaretê</i>	87
3.2 Os ensinamentos ancestrais em <i>Kabá Darebu</i>	101
3.3 O princípio da vida em <i>Txopai e Itôhã</i>	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
CORPUS DA PESQUISA.....	129
REFERÊNCIAS	130

INTRODUÇÃO

A proposta de escrever sobre a literatura indígena é uma forma de reflexão sobre o outro e a diferença na sociedade, tendo em vista que os povos indígenas pertencem a culturas diferentes da estabelecida no mundo não indígena. Partindo desse escopo, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os escritores indígenas se autorrepresentam nas obras selecionadas para compor os acervos complementares do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2010 e 2013, considerando a contribuição da literatura infantojuvenil para evidenciar as culturas desses povos no ambiente escolar

Tendo em vista que a maioria das crianças e jovens só tem acesso às obras literárias na escola, isso porque, segundo Fernandes (2013, p. 19), a posse de livros apresenta dinâmica idêntica à distribuição de renda no país, onde poucos têm muito e muitos têm pouco, ou seja, o baixo poder de compra associa-se à baixa posse de livros em casa, é de suma importância, refletir sobre os livros de literatura, comprados e distribuídos pelo Governo Federal, por meio aos programas de incentivo à leitura.

Assim, em 2008, o Governo Federal, com o intuito de atender às especificidades dos três primeiros anos do ensino fundamental, lançou edital a fim de selecionar exemplares paradidáticos para formar acervos que compreendessem os principais componentes curriculares previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esses acervos são complementares ao PNLD, surgiram em detrimento à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em classes de alfabetização. Com essa nova forma de organizar o ensino, foi necessária a adaptação do material didático, visando ao processo de letramento.

As obras selecionadas, além de diversificadas do ponto de vista temático, de gêneros e formato, têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para aprimorar as práticas de letramento no âmbito da escola.

Nesse sentido, em 2010, o acervo contou com 150 obras selecionadas e distribuídas e, em 2013, com 180. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2012, p. 14), são exemplares que possibilitam ao aluno o acesso ao mundo da escrita, à cultura letrada e à aprendizagem dos conteúdos curriculares nas diferentes áreas de conhecimento.

Levando em conta as propostas apresentadas pelo programa, de legislar a respeito das diferentes identidades e culturas dos povos brasileiros, o tema do presente trabalho busca analisar o modo como os indígenas se autorrepresentam na literatura infantojuvenil, ou seja,

compreender de que maneira os autores indígenas retratam seus povos na literatura. Nesse sentido, este estudo se configura pela análise dos seguintes focos norteadores: o que os textos da literatura indígena contam desses grupos étnicos? Como as culturas e as identidades indígenas são mostradas nas obras selecionadas? De que forma as obras analisadas contribuem para dar visibilidade positiva às identidades e às culturas dos indígenas?

Frente a relevância das questões apresentadas, utilizamos as três obras de autoria indígena presentes nos acervos complementares do PNLD de 2010 e 2013: dos acervos de 2010, as obras – *Kabá Darebu* de Daniel Munduruku e *As fabulosas fábulas de Iauaretê* de Kaká Werá Jecupé; e dos acervos de 2013, a obra – *Txopai e Itôhã* de Kanátyo Pataxó.

Dessa forma, nessa pesquisa trabalhar com obras literárias indígenas permite a construção de um repertório calcado em valores e visões diferentes das narradas a partir de outras concepções de tempo e espaço, a exemplo, as construídas pelos romancistas indianistas, que utilizavam como fontes inspiradoras o modo sintético de representar os povos indígenas.

A partir da invenção de um passado mítico, escritores brasileiros, como Gonçalves Dias, José de Alencar, e norte-americanos, como Washington Irving e James Fenimore Cooper, criam personagens como o *bom selvagem*, na literatura, para refletir ideias nacionalistas, idealizar a natureza e criticar a civilização. (THIEL, 2012, p. 21-22, grifo da autora).

Sob a proposta de visualizar o novo indianismo literário do século XXI, que narra uma literatura diferente da escrita pelos povos não indígenas, que compreendemos a necessidade de estudar a história indígena construída pelo próprio indígena, pois, segundo Lutti (2015, p. 26), “na história indígena interessa o tempo anterior ao contato com os europeus, a história do contato, as transformações ocorridas dentro das sociedades indígenas após o contato e a visão histórica dos próprios grupos estudados”. Para o propósito desta dissertação, deve-se entender que as narrativas indígenas escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, a partir das inúmeras situações vividas pelos povos indígenas.

Desse modo, o ato de pesquisar pressupõe inquietações sobre temas que envolvem o interesse do pesquisador. Por isso, a investigação proposta nesta dissertação está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita” (CEELLE)¹. Esse grupo de pesquisa desenvolve diferentes estudos sobre as políticas públicas para a leitura no Brasil, principalmente na escola, que é o berço para a formação de leitores. Dessa forma,

¹ O CEELLE está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq e certificado pela UFGD em 2012, sob a coordenação da Profa. Dra. Célia Regina Delácio Fernandes, da qual faço parte como pesquisadora desde abril de 2018.

após avaliarmos as linhas de pesquisa do grupo, escolhemos estudar a literatura brasileira de autoria indígena nas políticas públicas do governo.

A perspectiva de pesquisar como as produções indígenas dos acervos complementares do PNLD contribuem para o conhecimento das referidas culturas surgiu por conta da urgência em verificar, por meio das políticas públicas, a inclusão e o reconhecimento de tal literatura nas escolas. Assim, após a promulgação da Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade de estudar a história e a cultura indígena no ambiente escolar, o professor precisaria incluir essa temática nos conteúdos programáticos.

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 história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Por consequência, a Lei, ao tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, reitera que os conteúdos devem contemplar todo o currículo escolar. Mas é importante mencionar que antes da utilização de tais materiais em sala de aula, os docentes precisam ser capazes de conhecer, analisar, interpretar e compreender todos os elementos presentes nas obras de tais povos. Pesquisas recentes, em especial, as desenvolvidas pelo CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), já discutem tais problemáticas, principalmente, tendo como foco o processo de alfabetização e letramento dos alunos (FERNANDES, 2017). Contudo, a presente dissertação busca contribuir, especificamente, com as discussões que antecedem o planejamento didático-pedagógico e sua efetiva aplicação no ambiente escolar, visando compreender a identidade dos indígenas em produções de sua própria autoria.

Isso porque, a necessidade de estudar a realidade dos povos indígenas se objetiva com o rompimento do modelo imposto pelo branco europeu (eurocêntrico). Desse modo, atrelado à Lei, que surgiu em resposta a várias mobilizações políticas e sociais, em defesa dos direitos indígenas, o Governo Federal se viu obrigado a incluir no PNLD, por meio da seleção e compra de acervos, obras que abordam diversos aspectos históricos e culturais dos povos indígenas.

Para compreender a dimensão histórica da autoria indígena nas compras governamentais do século XXI, observa-se que as obras de literatura para jovens leitores, no geral, surgiram no Brasil apenas no século XIX e, conseqüentemente, a literatura de temática indígena só se tornou

“visível” há poucas décadas, pois no seu início apresentava-se na perspectiva subalterna do homem não indígena, uma vez que o ele estava “sempre do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos”. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 131).

Nas últimas décadas, no entanto, esse cenário vem se modificando e é possível verificar o grande número de obras com títulos que falam de povos indígenas. Como expõe Bonin (2009), são obras escritas a partir de vários olhares e ênfases variadas. São produções literárias que discutem representações de personagens diferentes, saindo dos padrões estabelecidos pela literatura europeia, ou seja, são universos narrativos em que o escritor indígena decide o que deve ser narrado. Existe uma relevância tanto do ponto de vista social quanto acadêmico, conhecer e trabalhar as obras que chegam à escola, para contribuir na desconstrução dos preconceitos e estereótipos estabelecidos pela sociedade brasileira acerca dos povos indígenas.

Entendemos que pensar a temática indígena na Educação é abrir caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade, em nosso entorno. É abrir caminho também para o respeito a estas diferenças é, sobretudo, um compromisso ético com “o mundo presente” – nossa realidade local, regional e nacional. (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 183).

Nesse sentido, pesquisar a representatividade indígena na literatura infantojuvenil coabita com a percepção da presença das vozes indígenas na literatura. A pesquisadora Thiél (2012), ao questionar sobre a existência ou não da literatura indígena, pondera que por muito tempo o colonizador europeu silenciou ou ignorou as vozes dos indígenas, mas a arte narrativa manteve sua expressão na América. No final do século XX, precisamente no ano de 1990, a autora cita que esse cenário mudou. Vários escritores indígenas brasileiros alcançaram maior visibilidade e divulgação. Portanto, Thiél responde que não há mais o que discutir: existe, sim, literatura indígena brasileira.

[...] se há alguma dúvida com relação a haver ou não uma literatura indígena, acredito que esta possa ser respondida pelo fato de que há leitores que leem essa produção como literatura. Isso significa ver na junção de texto, textura e contexto das obras indígenas critérios que lhes conferem validade literária. (THIÉL, 2012, p. 72).

Na literatura indígena não há apenas uma textualidade narrativa, mas sim várias textualidades construídas segundo a diversidade cultural das nações indígenas, seus contextos e formas de utilização de multimodalidades discursivas. Assim, a maneira como a elite literária

tende a classificar obras da tradição ocidental torna-se imprópria para a análise das obras indígenas.

Por isso, o estudo da literatura indígena é de suma importância, pois ajuda a romper estereótipos e a perceber os povos originários como capazes de produzir textos com valor estético e literário, em outras palavras, promove o respeito à diversidade, reconhece e valoriza a contribuição de diferentes etnias que constitui a identidade brasileira.

Nessa direção, cabe a nós, pesquisadores, verificarmos como a literatura indígena pode contribuir na formação do leitor. Como afirma Lajolo e Zilberman (1985), a literatura infantil faz parte da formação da criança, assim como a família e a escola, pois produz uma representação de infância e de leitor singular, que o distingue do adulto. Desse modo, torna-se importante que a criança tenha a chance de ter contato com as culturas dos indígenas contadas por eles mesmos. Por isso, nós pesquisadores somos conscientes do papel da literatura para o fomento das culturas indígenas, para a sociedade brasileira não indígena.

Então, os objetivos da realização desta dissertação foram, a partir das obras selecionadas, pesquisar as representações das culturas e das identidades indígenas; investigar se as obras analisadas contribuem para dar visibilidade positiva às identidades e às culturas dos povos indígenas envolvidos; discutir a importância de os indígenas escreverem suas próprias literaturas e analisar o diálogo entre texto verbal e visual na construção de narrativas indígenas.

Frente a esses objetivos levantados, a escolha metodológica caracterizou como sendo uma pesquisa bibliográfica; trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que utiliza como objeto algumas obras literárias dos acervos complementares do PNLD de 2010 e 2013, destinada ao público do Ensino Fundamental. Nas obras selecionadas analisaram-se as concepções de cultura e identidade nelas presentes. Em seguida, embora escassos os trabalhos que investigam a contribuição da literatura infantojuvenil na divulgação da cultura indígena no ambiente escolar², foram realizadas leituras de documentos, artigos e livros que, como aportes teóricos, serviram para fundamentar e aprofundar a reflexão acerca do assunto em questão.

O referencial teórico contou com autores que discutem questões referentes à autoria indígena e sua visibilidade na literatura brasileira infantojuvenil: campo da identidade (HALL, 2014; DUBAR, 1997; CUNHA, 2012; MUNDURUKU 2012, 2018; JEKUPÉ 2012); da teoria da literatura e da literatura infantil e juvenil (LAJOLO, 2001; ZILBERMAN e LAJOLO 1985, 1986; COELHO, 1983, 1991 e 2000; FERNANDES, 2013, 2017; CANDIDO, 1995) e da literatura indígena (ELIADE, 2016; THIÉL, 2012, 2013).

² Informação obtida após realizar um levantamento bibliográfico acerca de trabalhos de pesquisa que abordam as contribuições dos livros de literatura infantojuvenil para a divulgação da cultura indígena no ambiente escolar.

Diante dos caminhos propostos, entendemos que a disposição textual ficaria melhor organizada por meio da apresentação de três capítulos. No primeiro capítulo iniciamos com uma discussão introdutória sobre o que é literatura infantojuvenil, visando compreender o que a diferencia das demais. Na sequência, discutimos o percurso histórico da temática indígena na literatura infantojuvenil brasileira, apontando as influências ideológicas do não indígena. Outro desdobramento desse capítulo refere-se à importância da implantação e da efetivação de políticas públicas para que haja o desenvolvimento da literatura indígena. Ainda, mostramos a inserção de autores indígenas na literatura para crianças e jovens.

No segundo capítulo, abordamos as textualidades das literaturas indígenas. Nessa direção, discutimos sobre a identidade do indígena no universo literário. Depois enfatizamos a relevância da escrita para registrar a memória desses povos e, por último, apresentamos reflexões sobre as especificidades dos textos indígenas na construção da narrativa literária.

No terceiro e último capítulo, abarcamos a análise do *corpus*. Nele discorreremos sobre os elementos da narrativa na construção dos sentidos dos textos e avaliamos o que a literatura indígena fala dos indígenas. Nesse sentido, encontramos as vozes indígenas presentes nas obras, não apenas como personagem, mas participando da narrativa, como portadores de suas próprias histórias, buscando um lugar de visibilidade na sociedade brasileira.

Dessa forma, apresentamos nossa perspectiva de análise das obras indígenas, tendo a identidade como centro ordenador na narrativa. Portanto, discutimos como as literaturas indígenas, presente no PNLB do ano de 2010 e 2013, podem subsidiar o professor tanto nas escolas indígenas quanto nas não indígenas, na desconstrução dos equívocos geradores de preconceitos reproduzidos historicamente na sociedade brasileira.

CAPÍTULO 1

OS INDÍGENAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: PERCURSO HISTÓRICO

A literatura indígena demorou alguns séculos, após a colonização, para ser inserida nas estantes das bibliotecas brasileiras, embora a literatura oral já existisse antes da chegada dos europeus, somente vieram a ser veiculadas pelos meios de produção e distribuição ocidentais, segundo esclarece Lajolo e Zilberman (2017), no final do século XX. Isso aconteceu estimulada pelas discussões acerca dos direitos humanos ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, que em decorrência, surgiu movimentos indígenas voltados para lutas políticas que atende aos seus interesses, como a luta por direitos de terra, educação e saúde. Esses movimentos resultaram em várias leis que, por sua vez, promulgou a Lei 11. 645, de 10 de março de 2008, que valoriza e obriga o estudo da história e da cultura indígena nos estabelecimentos de ensino.

Para discutir a presença da literatura indígena no universo literário infantojuvenil, traçaremos um percurso histórico da temática indígena nas obras destinadas a crianças e jovens no Brasil. Partimos das primeiras obras que abordam a temática indígena na literatura para esse público, até a inclusão de escritores indígenas.

Diante disso, utilizamos autores que trazem na bibliografia teórica uma contribuição para a construção desse percurso histórico, como: Marisa Lajolo (2001), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1985 e 2017), Nelly Novaes Coelho (1983, 1991 e 2000), Lucia Pimentel Góes (1984), Barbara Vasconcelos de Carvalho (1982), Leonardo Arroyo (2011), entre outros. Também apresentamos algumas leis que apontam fatos políticos e educacionais sobre a alteridade indígena.

1.1 Literatura infantojuvenil: conceitos e reflexões

Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura? Por que não incluir num conceito de literatura as linhas que cada um rabisca em momentos especiais [...]? Porque não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos? [...] Estes textos não têm a mesma cidadania literária que o romance famoso de Gustave Flaubert ou José de Alencar? (LAJOLO, 2001, p. 12-13).

As questões propostas por Marisa Lajolo nos motivam a refletir sobre o que é literatura. A resposta é simples segundo ela mesma, “tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura.

Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura”. (2001, p. 16). Para a escritora, a obra literária não está ligada somente a valores sociais, mas pessoais também, uma vez que cada leitor constrói um significado para a palavra literatura.

Antonio Candido (1995), que também discute essa temática, complementa:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (1995, p. 174).

Nesse universo significativo expresso por Candido, a literatura é considerada como uma manifestação universal de todos os homens, em qualquer lugar e, em qualquer tempo. Assim, definir a literatura que chamamos hoje de literatura infantojuvenil é tão complexo quanto definir toda ou qualquer produção que merece ser chamada de literatura. O caminho para sua redescoberta ocorreu a partir da psicologia experimental, no século passado, que revela que a inteligência de cada indivíduo constrói dentro de si, e por isso, “chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto”. (COELHO, 2000, p. 30).

Desse momento em diante, na visão da escritora, o sujeito é reconhecido em suas diferentes fases de desenvolvimento e, nesse sentido, a literatura deve adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários. Portanto, o que determina a natureza da literatura infantojuvenil é a interação entre o autor (adulto) e o leitor (crianças e adolescentes). É o que coloca Jouve, “todo texto dirige-se necessariamente a alguém. Mediante o que diz e do modo como diz, um texto supõe sempre um tipo de leitor – um ‘narratário’ – relativamente definido”. (2002, p. 36).

No entanto, não é possível pautar-se somente pela recepção para determinar o gênero da obra, haja vista que, segundo Góes (1984), mesmo destinada especificamente para o público infantil e juvenil, nada impede, pelo contrário, que possa agradar ao adulto. É necessário olhar para o mercado editorial, posto que muitas vezes é ele que determina o destino de uma obra.

A partir do momento que o mercado percebe que a criança e o adolescente se tornam consumidores potenciais de obras literárias, investe em livros que dialogam com esse público. Com isso, lançam obras no mercado catalogadas como infantojuvenis e, conseqüentemente, escritores começam a publicar livros que atraiam o interesse desse leitor em formação.

As escritoras Lajolo e Zilberman (2017), organizaram a partir de levantamentos da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL), um quadro sobre o aumento do número de obras dirigidas ao público infantojuvenil nas últimas décadas.

	1990	1995	2000	2005	2010
Infantil	31.941.520	39.916.745	26.125.767	14.205.773	26.500.755
Juvenil	-	13.169.185	7.964.627	8.172.365	43.790.281
Infantojuvenil	31.941.520	53.085.930	34.090.394	22.378.138	70.291.036
Adulta	28.896.440	-	8.568.078	24.906.597	39.652.617
Didáticos	104.308.640	193.736.323	196.223.729	171.531.776	230.208.962

	2012	2013	2014	2015
Infantil	32.030.337	39.269.715	37.259.612	12.499.466
Juvenil	15.383.065	20.315.473	20.085.348	11.277.437
Infantojuvenil	47.413.402	59.585.188	57.544.960	23.776.903
Adulta	37.870.478	43.342.414	48.491.769	31.649.010
Didáticos	214.250.244	195.575.296	211.518.868	219.390.259

Quadro 1 – Exemplos editados por categorias

Fonte: Lajolo; Zilberman (2017, p. 60)

As análises das pesquisadoras mostram o processo de encorpamento da literatura infantojuvenil, a partir dos anos de 1990, quando os livros para esse público passaram a representar uma fatia cada vez maior no mercado editorial. No entanto, como podemos observar nesses dados, a partir do ano de 2015 houve uma brusca queda na produção de livros impressos, para os diferentes públicos, principalmente para o infantojuvenil. Tal fato ocorre, segundo Lajolo e Zilberman (2017), devido o número decrescente de projetos públicos de incentivo à leitura, a exemplo, o PNBE, que foi suspenso em 2015, segundo informa a pesquisadora

Fernandes, (2017, p. 239). Diferente desse cenário, o livro didático continua liderando, em ampla vantagem, o mercado editorial, resultado “da estreita relação entre literatura infantojuvenil, livro didático e governo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 68). Portanto, as categorias distribuídas, são gerenciadas de acordo com os interesses governamentais.

Para o reconhecimento e a legitimação desse gênero, várias ações de fomento são instauradas.

Em 1968, por exemplo, foi criada, no Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, uma instituição privada, não-governamental, sem fins lucrativos, seção brasileira do International Board on Books for Young People – IBBY – órgão consultivo da UNESCO. A instituição começou a desenvolver, a partir de 1974, a avaliação crítica da literatura infantil e juvenil: a ‘Seleção Anual da FNLIJ’, criando prêmios para os melhores livros publicados no Brasil, com o objetivo de promover e divulgar tais obras. (FERNANDES, 2013, p. 24).

Com expansão a partir da década de 1970, a literatura infantojuvenil é considerada um campo novo e, por isso, ainda não ganhou o mesmo *status* da literatura não infantil. Daí faz-se necessário uma organização e conscientização de uma crítica literária para esse ramo da literatura e, para tanto, que pesquise de forma mais metódica as tendências da produção literária voltada para esse leitor. Coelho (2000, p. 60-61) afirma que o processo de análise de uma obra, de maneira geral, apresenta uma série de questões:

- a. O que a obra transmite? qual seu enredo, assunto, trama, efabulação?
- b. Como isso é expresso em escritura literária? quais os recursos de linguagem ou de estrutura escolhidos pelo autor? Qual a intenção que predomina nessa escolha: a estética ou a ética? (a primeira dá ênfase ao fazer literário; a segunda, aos padrões de comportamento ...).
- c. Qual a consciência de mundo (ou sistema de valores) ali presente ou latente? Há ou não coerência orgânica na construção da obra entre estilo, recursos expressivos, problemática e consciência de mundo? (é essa organicidade que lhe dá o valor de obra literária).
- d. Qual a intencionalidade do autor que pode ser percebida na obra? qual seria sua finalidade em relação ao leitor? Divertir, instruir, educar, emocionar, conscientizar...?

Comprendemos que essas séries de questões colocadas pela pesquisadora vão abrindo caminhos para uma reflexão acerca da finalidade ou intenção expressa nas obras literárias, mas é apenas o caminho, haja vista que são as respostas a essas preocupações que vão decidindo os elementos constituintes da obra propriamente dita.

Preocupada com a definição acerca do que é considerada literatura infantojuvenil, infantil e adulta, Cecília Meireles em 1979, escreveu:

Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria pois, uma Literatura Infantil a priori, mas 'a posteriori'. (MEIRELES, 1984, p. 20).

Para a autora quem classifica a literatura é o leitor, isto pode ser percebido pelo interesse que o mesmo coloca na obra, ou seja, a própria resposta do leitor, ao sentir prazer lendo. Desse modo, a preocupação do leitor (criança ou adolescente) não é conceituar literatura, mas, sim ter acesso a ela como um direito básico do ser humano:

[...] por que ela é uma necessidade universal imperiosa, e por que fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos fluentes de um poema hermético. (CANDIDO, 1995, p. 179-180).

Nas perspectivas de Antonio Candido, a literatura tem a função de enriquecer e humanizar o indivíduo, na medida em que o torna mais compreensivo e aberto para si e para o outro. Posto isto, a literatura pode ser planejada intencionalmente, na medida em que ela atua para conhecer a sociedade, ajudando-nos a tomar posição frente às abordagens.

Nessa função, destacamos a literatura indígena, no amplo leque de temas e assuntos que, articulados, como veremos, a movimentos políticos e sociais, e incentivados por distintos discursos institucionais, políticos e estéticos marcam a produção brasileira para crianças e jovens.

1.2 Mapeamento da literatura infantojuvenil brasileira de temática indígena

Vi muitas pessoas postarem-se diante de mim, um índio, e ficarem horas e horas a olhar-me. Além de lançarem uma série de perguntas, entre elas, se não existe mais índio brabo. Penso comigo: que estarão elas pensando? Esforço-me para penetrar em seus pensamentos. Afinal, um descendente de índios selvagens, descendentes de seres mitológicos, índios, está postado diante deles, de calças, camisa e sapatos. Neste momento, a imaginação desse povo simples voa pelo mundo da fantasia. (CABIXI, 2000, p. 89).

Ler uma obra literária destinada ao público infantil e juvenil não era algo comum como podemos verificar na atualidade. Ela foi construída historicamente, seu início ocorreu na França, no século XVII, durante o reinado de Luís XIV, o Rei Sol, que manifesta abertamente a sua preocupação com uma literatura para crianças e jovens. Tudo isso levou o francês Jean de La Fontaine a escrever uma coletânea de fábula para as crianças da corte e para o filho de Luís XIV, o pequeno Luís de França, então com seis anos de idade. A descoberta dessa literatura, no século XVII, tomou forma no mundo europeu e as primeiras publicações surgiram:

[...] foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da mamãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 15).

Para Lajolo e Zilberman, esses três escritores foram os responsáveis pela entrada dos primeiros textos literários para o público infantil e juvenil no Ocidente. Mas foi o escritor francês Charles Perrault o responsável pelo primeiro surto da literatura para o público não adulto. Os *Contos da mamãe Gansa* foi sua primeira obra, uma coletânea de contos de fadas, recolhida das histórias populares de tradição oral. Segundo Góes (1984, p. 67), os contos de fadas “nasceram na alma do povo, a sua representação brota da concepção mais íntima da alma humana.

No século XVIII, período em que a Revolução Industrial é deflagrada, em substituição aos grandes senhores feudais, a burguesia se firma como classe social urbana, o que incentiva o fortalecimento familiar. Nesse cenário, a criança passa a ser o maior beneficiário, e segundo Lajolo e Zilberman, (1985, p. 17), “a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro)”, ou seja, um ser com interesses próprios e necessidades específicas. Nesse sentido, com o advento da burguesia, a criança passa também a ser consumidora, e a literatura infantil, que surge no século XVII, com Perrault, firma-se no século XVIII. Além do sucesso dos contos de fadas de Perrault “somou-se também das adaptações de romances de aventuras, como os já clássicos *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, autores que asseguraram a assiduidade de criação e consumo de obras (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 20, grifo do autor).

No Brasil observa-se que as obras de literatura infantil só surgiram no século XIX, quando na Europa o gênero já estava definido e consolidado. Segundo Lajolo e Zilberman

(1985, p. 21), “por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns”. Não diferente do início da literatura infantil na Europa, no Brasil, a mesma surgiu em decorrência da acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do século XX.

Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 21).

A literatura voltada para crianças e jovens no Brasil, em seu início, foi tecida por diversos fios. As primeiras manifestações deram-se a partir das traduções e adaptações dos clássicos infantis europeus, geralmente vindas através de Portugal. Os encarregados de traduzir e adaptar as obras estrangeiras para crianças foram: Carlos Jansen, Figueiredo Pimentel, João Ribeiro e Arnaldo de Oliveira Barreto. Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p. 29) “eram adaptações e traduções que não tinham, com os pequenos leitores brasileiros, sequer as simplicidades do idioma. Editadas em Portugal, eram escritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros”.

Na transição do século XIX para o XX, surge a literatura infantil brasileira, emanada das reformas políticas e econômicas. Com o novo cenário, valorizou a imagem nacional e a criação de uma literatura com característica própria.

Como o tema dominante consiste no nacionalismo, a literatura lança mão para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador. Conceitos que se manifestam por meio da exaltação da natureza, da grandeza nacional, dos vultos e episódios históricos e do culto à língua pátria. Lajolo e Zilberman (1985) lembram que essas obras, todavia, não representavam as diferentes realidades culturais do Brasil.

O produto de circulação desta literatura infantil era apoiado numa visão patriótica e ufanista, inspiradas em obras similares europeias, ou seja, a produção literária deste período foi marcada por traduções e adaptações de livros estrangeiros.

Por essa razão, encontrar na literatura infantojuvenil questões e representações dos indígenas, como deparamos nos dias de hoje, era quase impossível no século XIX. Isto porque a produção literária deste período refletia uma condição de subalternidade ao homem branco, uma vez que o indígena estava “sempre do lado errado, a não ser quando se civiliza,

convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos”. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 131).

Notamos que, nesse período, pouco se explorou a temática indígena como literatura infantil e juvenil, a abordagem era feita com intuito moralista e pedagógico nos manuais de literatura e gramática. Segundo Arroyo (2011, p. 43), foi uma época em que “os leitores se limitavam aos livros religiosos e, quanto ao profano, à literatura oral, que veio naturalmente com os primeiros marinheiros portugueses e, aqui, foi acrescida da mitologia e das tradições indígenas [...]”.

Ao nos debruçarmos sobre a trajetória do indígena na literatura infantojuvenil dessa época, encontramos, a princípio, textos que foram recolhidos da oralidade da cultura de um povo, sendo contados de uma geração para a outra como veículo de transmissão de valores e tradições. Como exemplo desse aporte literário, citamos o escritor José Vieira Couto de Magalhães (1837-1898), com sua obra narrativa *O Selvagem*, publicado em 1876. O livro é composto por duas partes distintas. Na primeira, Couto de Magalhães apresenta um “Curso de língua Tupí viva ou Nheengatú”, cujo objetivo é que todas as pessoas, que saibam ler e que estiverem em contato com o “selvagem”, possam ensiná-lo a falar o português.

A segunda parte do livro *O Selvagem*, intitulada “Origens, costumes e região selvagem”, foi publicada originalmente, segundo os dados do próprio livro (1876), em sessão do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1874, nele o escritor procurou transformar toda sua experiência de contato com o indígena tupi, seu idioma, costumes e tradições, em conhecimento científico, o que deu a ele o título de precursor dos estudos folclóricos no Brasil. Carvalho (1982, p. 34) comenta que não é possível o conhecimento de um povo, sem conhecer sua cultura e suas raízes, pois é na tradição de um povo que está a força de sua nacionalidade. No texto introdutório de *Mitologia zoológica*, Couto de Magalhães expressa o valor da coleta de dados nas diferentes regiões do Brasil:

Pude assim conseguir parte da preciosa mythologia zoológica da família tupi. Confrontando depois essas lendas com outras que eu ouvira em Matto-Grosso, como direi adiante, firmei o juízo de que ellas eram communs à família tupi-guaraní, e além de conter um código de moral, são preciosos documentos para investigar-se o que é que constituía o fundo geral do pensamento humano, quando o homem atravessava o período da idade de pedra. (MAGALHÃES, 1876, p. 145-146).

Quando Couto de Magalhães publicou o livro *O Selvagem*, ele chamou a atenção do leitor para o sistema de civilização dos “índios bravios”, demonstrando sem cautela o método

empregado pelas colônias militares para amansá-los, numa transformação, do selvagem ao estado civilizado. No texto *Raças selvagens*, presente na segunda parte da obra, o autor desvaloriza os aspectos culturais dos indígenas, e retrata-os como animais no processo de formação da raça, um representante da origem da humanidade.

Os cruzamentos modernos tornaram diversas denominações segundo os troncos progenitores. O índio e branco produziram uma raça mestiça, excelente pela sua energia, coragem, sobriedade, espírito de iniciativa, constância e resignação em soffer trabalhos e privações; é o *mameluco*, tão justamente celebre na história colonial da capitania de S. Vicente. Infelizmente estas boas qualidades moraes são compensadas por um defeito quase constante: o da imprevidência ou indiferença pelo futuro, [...] não capitalista, nada poupa. [...]. Será falta de educação, ou falta de uma faculdade? É falta de educação porque, para esses pobres, a pátria tem sido madrasta. (MAGALHÃES, 1876, p. 74-75).

Couto de Magalhães manteve a mesma estrutura temática da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, uma literatura de informação em que, de maneira deslumbrada e imaginativa, descreve detalhadamente as primeiras impressões que o colonizador tem do indígena. De acordo com Thiél (2012), essa compreensão do nativo pelo colonizador é sempre de observador e analisador, assim como a fauna e a flora locais, portanto, um novo objeto de estudo apresentase aos olhos dos colonizadores.

Em 1894, Olavo Bilac (1866-1918) e Coelho Neto (1864-1934) publicam um livro para circular nas escolas, intitulado *Contos Pátrios*, com 23 contos de temáticas variadas. Alguns desses contos fazem referência ao indígena, como: “O Bandeirante”, “O tesouro”, “A civilização” e “Sumé”. Nos contos, os escritores reproduzem a visão do colonialismo, o indígena é representado em forma de bárbaro, selvagem, primitivo e não civilizado. “Neles estão vivas todas as exigências temáticas e estilísticas da época”. (COELHO, 1983, p. 766).

No conto *A civilização*, de Olavo Bilac, quando o pai é questionado pelo filho sobre o que significa civilização, ele responde fazendo uma comparação com o passado:

Lembra-te, primeiro, da antiga bruteza deste solo: as selvas espessas e impenetráveis sucediam-se, como enormes muralhas; os rios, largos e acachoeirados, opunham novas barreiras ao passo humano; toda a natureza se mostrava concertada para repelir outros habitantes que não fossem os que ela já possuía, **rudes e selvagens como ela**. (1932, p. 269, grifo nosso).

Pelo título já se percebe o posicionamento de Bilac sobre as lutas pelas mudanças sociais e políticas da época, o que levou o escritor a viabilizar a realização da civilização em terras

brasileiras. Nesse contexto, o conto enfatizou a importância de civilizar os indígenas em homens europeus (brancos). Ou seja, tirar os povos indígenas da posição de “feroz e atrasado”, para a posição de “evoluído”.

Não diferente da literatura infantojuvenil apresentada no século anterior, no século XX, praticamente até as últimas décadas, as narrativas sobre indígenas referendavam certo sentido de nacionalidade, em que estabelecia a ordem hierárquica, na qual cada etnia ocupa um lugar dado pelos colonizadores.

Em 1907, Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) publicou o livro *Histórias da nossa terra*, com várias historietas. A escritora, como escreve Coelho (1983), segue a linha nacionalista da época, mostrando claramente o ideal da civilização que propagava no Brasil. É o que escreve no conto *A pobre cega*, presente na coletânea:

Que eram os selvagens, ou os índios, como impropriamente chamamos? Homens impetuosos, guerreiros com instintos de animal feroz. [...]. Sem cuidar da terra e sem amor ao lar, abandonavam as suas aldeias [...]. As mulheres eram como escravas, submissas, mas igualmente sanguinárias. Não seriam muito feios se não achatassem os narizes e não deformassem a boca, furando os beijos. (apud ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 36).

Como vemos, a publicação de Julia Almeida não destoa da ideologia conservadora da época, haja vista que o ano datado foi um período que ainda mantinha as antigas ideias baseadas em uma ideologia etnocêntrica e nas teorias raciais características da passagem do século XIX para o XX. Segundo Darcy Ribeiro (1979), nos primeiros vinte anos de vida republicana nada se fez para regulamentar as relações com os indígenas, houve muitas frentes de luta contra eles, liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência autônoma de diversos grupos “tribais” até então independentes. Portanto, “a construção da identidade é indissociável da narrativa e consequentemente da literatura” (BERND, 2011, p. 19).

Em décadas posteriores, precisamente na década de 1920, a literatura infantil se consagra em nosso país, em decorrência das obras de Monteiro Lobato (1882-1948), que rompe com os moldes e padrões europeus e se volta para a realidade e o contexto nacional. O escritor paulista Edgard Cavalheiro, em um comentário citado por Coelho (1991, p. 223) coloca que no período anterior a Lobato “a literatura infantil praticamente não existia entre nós. [...] Havia tão somente o conto com fundo folclórico”. Isso porque:

Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações, desprezando, frequentemente as lendas e tradições

aparecidas aqui, para apanharem nas tradições europeias o assunto de suas historietas. (COELHO, 1991, p. 223).

Monteiro Lobato, com a publicação de seu primeiro livro *Narizinho arrebitado*, em 1921, foi o divisor de águas que separa a literatura do Brasil de ontem, do de hoje. Ele, “ao contrário dos clássicos estrangeiros, não recriou seus contos de outros; ele os criou. Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da literatura clássica infantil de todo o mundo, a inspiração maior de Lobato foi a própria criança”. (CARVALHO, 1982, p. 133). Ele também se inspirou em Purezinha, sua esposa, quando observava ela contar histórias aos filhos. É o que relata Lobato em um trecho de sua carta a G. Rangel: “Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo de La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha conta [...]”.³

É possível chamar de modernista a literatura escrita por Lobato, pois toda a literatura infantil publicada entre os anos de 1920 a 1940 era considerada contemporânea. A literatura para crianças e para adultos, permeável aos efeitos de várias alterações que, neste período, afetam a economia, a política, a educação e as artes, economicamente é o tipo de implantação do capitalismo industrial e desenvolvimentista no Brasil que permite a expansão editorial. Assim, ao escrever para crianças, Monteiro Lobato revoluciona e cria um mercado, tanto editorial como de público, com obras que retratam a realidade vivida no dia a dia e, seus personagens são reconhecidos em sua brasilidade, o que ainda não havia acontecido. Sobre as características desse escritor, salientam Zilberman e Lajolo (1986, p. 63):

[...] o Modernismo favoreceu a representação do contemporâneo, no qual todas as liberdades eram permitidas. Monteiro Lobato soube aproveitar a sugestão e atualizou personagens (como as do conto de fadas tradicionais), cenários (ao situar a ação em potências emergentes, como os Estados Unidos), temas (como a Segunda Guerra, assunto de *A chave do tamanho*), ideias (as de desenvolvimento industrial e emancipação econômica), tanto quanto pode, além de incorporar a seu universo imaginário o que considerava de mais avançado, como a tecnologia, o cinema, a história em quadrinhos e o rádio.

Lobato, diferente de seus predecessores, escreve com traços de inovação, porém, “observava-se o mesmo questionamento e inquietação intelectual, a preocupação com as questões nacionais ou os grandes problemas mundiais” (CUNHA, 2003, p. 24). Com um

³ Este é um trecho da carta de 1916, em que Lobato comenta seus planos de criação de uma obra infantil brasileira. *A barca de Gleyre*, V. 2 p. 104.

discurso de preservação dos elementos nacionais, de questionamentos das convenções impostas na época, Lobato escreve suas obras e personagens marcantes, tais como: Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Narizinho, Emília, Visconde de Sabugosa, Quindim e Rabicó, obras de exploração folclórica e com características da cultura de nosso país.

Sobre a temática indígena nas obras de Lobato, em 1927, ele publicou *As Aventuras de Hans Staden*. A narrativa infantojuvenil é uma adaptação de Monteiro Lobato do livro escrito pelo europeu Hans Staden, relatando o período em que havia sido prisioneiro dos indígenas tupinambás, no início do século XVI, no ano de 1547.

A obra é narrada pela personagem Dona Benta, proprietária do sítio do pica-pau amarelo, que conta para Emília, Narizinho e Pedrinho, as aventuras de Hans Staden, um marinheiro alemão que esteve na costa brasileira por duas vezes, a serviço de Portugal.

Dona Benta começa a contar:

Hans Staden era natural de Homberg, pequena cidade do estado de Hesse, na Alemanha. Era aventureiro e gostava de viajar [...]. Em sua segunda viagem, enfrentou um naufrágio em alto mar, quase foi morto em combates, se tornou membro da artilharia portuguesa, mas acabou tornando-se prisioneiro da tribo dos tupinambás, ocasião em que colheu elementos para escrever sua famosa obra *Viagem ao Brasil*, que constitui documento importante sobre os costumes e usos dos índios do Brasil. (LOBATO, 2009, p. 12).

A ideia de superioridade do branco é retratada pelo autor na narrativa. O indígena, caracterizado como um grande guerreiro nas obras literárias, é vencido pela inteligência dos europeus (portugueses e espanhóis), que os dominou no período da colonização. Por conta disso, Hans Staden conseguiu se salvar “por ser superior” ao povo tupinambá. Observamos uma passagem da obra que confirma esse pensamento do escritor:

_ Os selvagens, afinal de contas, não passavam de uns coitados, disse Narizinho. Hans embaçou-os de uma vez.
_ É que possuíam um grau de inteligência muito inferior ao dos brancos. Daí a facilidade com que os pêros e os espanhóis, em muito menor número, conseguiram dominá-los. Neste caso de Hans, por exemplo, assistimos à luta da inteligência contra a bruteza. A inteligência com suas manhas e artimanhas, acabou vencendo a força bronca do número. (LOBATO, 2009, p. 64).

Assim, ao tratar da figura dos indígenas, Lobato não diferencia sua narrativa da visão eurocêntrica e nacionalista, isso por dois motivos distintos: o momento histórico e político que o Brasil vivia na época e; obra oriunda de uma adaptação europeia, que mantém características orgânicas de um sistema. Para esse último, podemos colocar segundo Thiél (2012, p. 17), que

o indígena “enquanto ocupante de um espaço visto como selvagem, por ainda não ser cultivado de acordo com os modelos europeus, o colonizador legitima sua posse do Novo Mundo ao lavrá-lo e explorá-lo [...]”, portanto, em nome da civilização, Hans Staden não respeitou os costumes dos Tupinambás.

As ilustrações de Luiz Maia, da edição de 2009, complementa o texto verbal da obra, pois mesmo contemporâneo, mantém o mesmo estilo dos desenhos que fundamentava os livros didáticos, pois apresenta uma função didática. A capa (figura 1) exhibe imagens que ilustram a narrativa do livro, com desenhos inspirados naqueles feitos na escola, em que utiliza o lápis como instrumento gráfico.

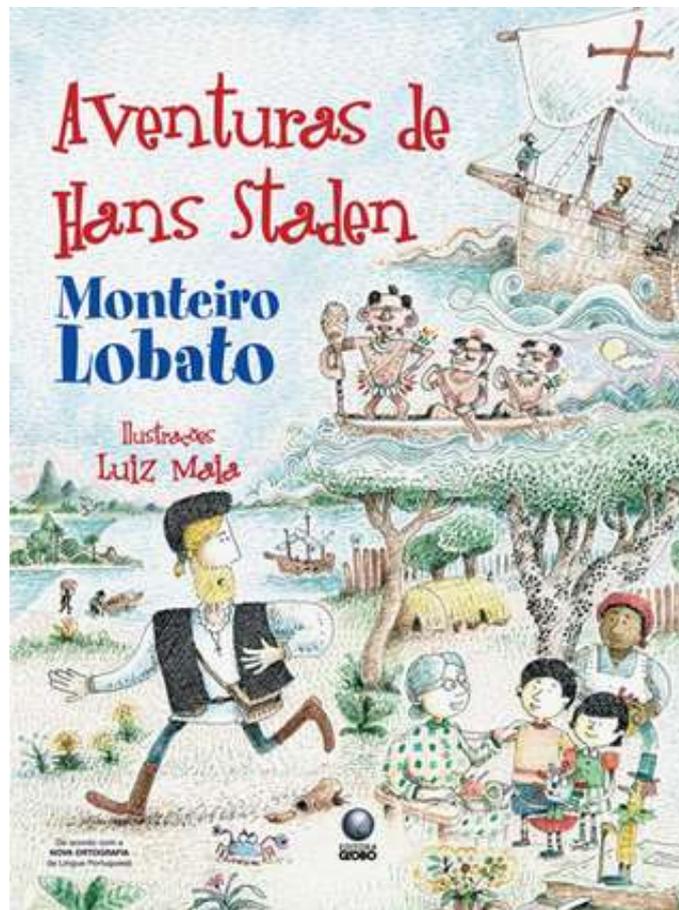


Figura 1: Capa do livro *Aventuras de Hans Staden*

Fonte: Lobato (2009).

A exemplo de Lobato, o que estava em voga na literatura brasileira era a história do Brasil, por isso, vários escritores, como ele, abordaram na época a temática indígena. Entre esses, citamos Viriato Corrêa (1884-1967), contemporâneo de Lobato que, segundo Lajolo e Zilberman (1985), publicou as seguintes obras nessa vertente: *Contos da história do Brasil*

(1928), *História do Brasil para crianças* (1934), *Meu torrão* (1935), *A descoberta do Brasil* (1940), *Histórias da história brasileira* (1942), *A bandeira das esmeraldas* (1945) e *As belas histórias da história do Brasil* (1948), entre outras.

Conforme afirma Lajolo e Zilberman (1985):

Com efeito, Corrêa narra a história que consagra o nacionalismo colonizado, segundo o qual os heróis mais destacados são os portugueses. Justifica o processo de ocupação da terra americana e aprova os distintos sistemas administrativos impostos pela coroa lusitana para assegurar o modelo econômico baseado na monocultura e na extração de matérias primas, agrícolas e minerais. [...] Não por acaso os livros de Viriato enfatizam a narração da fase colonial e rejeitam o contemporâneo. (1985, p. 78-79).

Segundo as autoras, Viriato considera nossa história a partir da chegada dos portugueses, antes só havia selvagens. Assim, para mostrar como o escritor tratou esse sujeito histórico, destacamos para conhecimento o livro *História do Brasil para crianças*, publicado em 1934. A obra narra a história do Brasil, do “descobrimento”, em 1500, até a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. A forma como o indígena é representado na narrativa, veicula a uma concepção eurocêntrica de nossa história, isso porque ele é visto como: “selvagem, inferior, desculturado e exótico”.

Por ser uma história relatada a partir da chegada dos portugueses, considerados símbolos da civilização, são portadores de uma cultura superior à dos indígenas. Desse modo, por meio das lições narradas pelo personagem vovô, Viriato transfere ao seu leitor a sua visão ufanista do País. Vejamos:

Antes do descobrimento, já eu disse a vocês, não havia Brasil, havia a Pindorama indígena. Não havia brasileiros, havia selvagens. O Brasil começou com a chegada dos civilizados. Os primeiros brasileiros já não são selvagens, são filhos da gente da Europa com a gente da antiga Pindorama. (CORRÊA, 1946, p. 45).

O escritor, movido pelo reflexo da sociedade, reforça os preconceitos contra os indígenas, que “apesar de ser selvagem, os nossos índios tinham virtudes raras. Uma delas – a hospitalidade –, hospitalidade mais bela que a dos próprios civilizados” (CORRÊA, 1946, p. 33).

No livro *Histórias da história brasileira*, publicado em 1942, Viriato também dissemina essa visão eurocêntrica do outro, além de fazer referência à imagem de bom-selvagem.

Os povos da Pindorama eram selvagens e os selvagens não sabem o que é instrução. [...]. Não nos envergonhemos dos nossos antepassados indígenas. Eles não tinham culpa do estado selvagem em que viviam. E, apesar de selvagens, possuíam virtudes que nós hoje, com a nossa civilização, não possuímos. (CORRÊA, 1983, p. 29-37).

Outro aspecto notório presente na narrativa é a forma como o indígena é representado nas ilustrações de Belmonte (figura 2). Ele evidencia nas imagens a concepção de um indígena genérico, exótico com sua tanga e cocar, entre outras representações que a força das ilustrações pode despertar no leitor.

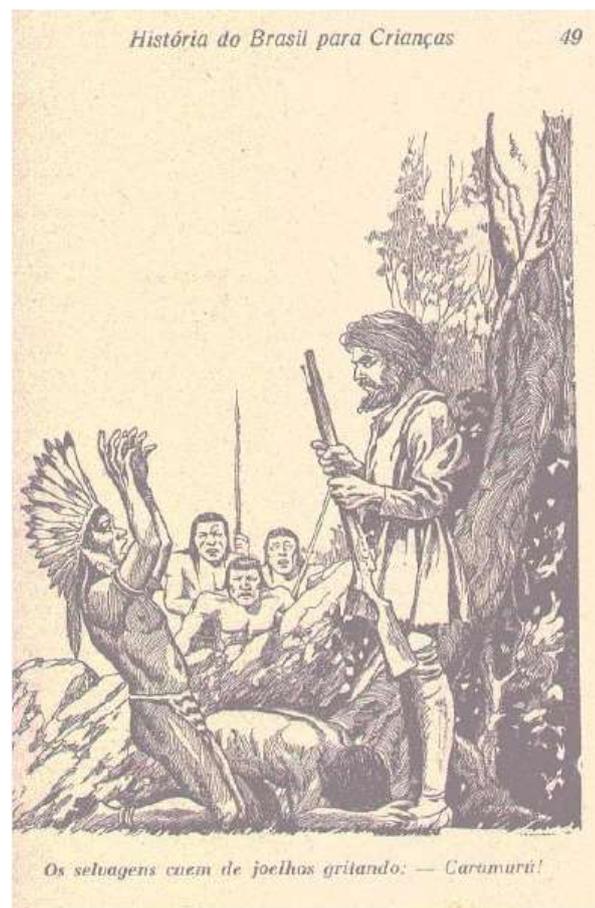


Figura 2: *História do Brasil para crianças*

Fonte: Corrêa (1946, p. 49).

Ainda na década de 1930, temos um importante escritor que aborda a temática indígena na literatura infantojuvenil, Érico Veríssimo (1905-1975) que, em 1937, produziu *As aventuras de Tibicuera*, narrativa verossímil das anteriores, pois conserva o mesmo padrão de construção, porém menos ufanista.

A criação de Érico é menos ufanista que as de Viriato, assumindo, contudo, os mesmos juízos legados pela visão portuguesa da história brasileira. Ainda que narrada por um índio, este endossa seguidamente os preconceitos relativos à caracterização de seu povo; e não se constrange em justificar procedimentos desumanos, a escravidão negra e guerras, como a do Paraguai a serviço do imperialismo inglês. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 79).

A obra narra as aventuras de Tibicuera, um pequeno índio, que traz no enredo a história do Brasil ocorrida num período histórico “que começou numa taba tupinambá, antes de 1500, e terminou num arranha-céu de Copacabana em 1942.” (VERÍSSIMO, 2005, p. 11). Tibicuera, além de narrar os fatos ocorridos nesses quatrocentos e poucos anos, participa ativamente dos mesmos, como uma dor de dente que o leva a conhecer o alferes Joaquim José da Silva Xavier. Mas, com todas essas riquezas historiográficas do autor/narrador, Érico Veríssimo não colocou na obra uma visão crítica dos fatos ocorridos, que é um encadeamento de opressões e injustiças sociais produzidas pelos colonizadores. Desse modo, mesmo apresentando a voz indígena, mantém a intencionalidade cívica, além de conservar os estereótipos já apontados na representação literária dessa etnia nessa época.

Procuro vencer o delicioso espanto que me imobiliza. Faço meia volta. Precipito-me para fora de meu apartamento. [...]. Impaciente, não espero o elevador. Lanço-me escadas abaixo. De novo me sinto ágil como o índio que corria na taba. Vou apertar a mão de meu amigo Anchieta! Vou pedir-lhe notícias de Nóbrega e dos outros. Vou pedir-lhes que voltem, pois ainda há trabalho, muito trabalho a fazer. Ainda há alguns selvagens a catequizar. Sim, apesar dos arranha-céus, dos aviões, do rádio. (VERÍSSIMO, 2005, p. 188-189).

O período que abarca a década de 1940 e 1950, foi um momento que a literatura infantil permaneceu latente e, por essa razão, muitos temas foram resgatados, em especial a época da colonização. Esse assunto não apenas fornece material de cunho histórico, como também fortaleceu os laços entre a literatura e o ensino. Nesse contexto, o bandeirante se torna o modelo para a construção dos heróis brasileiro e o indígena o vilão.

Mas o índio pode ser também o auxiliar do aventureiro branco, ajudando-o, com grande lealdade, e atingir seus objetivos. Em tal caso, o índio é bom, como Pixuíra no Roteiro dos Martírios, ou Sapoaté, em *Curumim sem nome*, de Baltazar de Godói Moreira. Além destes, outros índios meninos aliam-se aos portugueses, como os que estão nas obras de Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, *O curumim do Araguaia* e *Araci e Moacir*. Catequizados, todos mantiveram contatos com a civilização branca, que os domesticou e tornou-os melhores [...]. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 107, grifo das autoras).

Segundo as autoras supracitadas, apenas Jeronymo Monteiro (1908-1970) foge a esse estereótipo. Em *Corumi, o menino selvagem* publicado em 1956, o herói do título é um menino branco adotado pelos indígenas, com os quais aprende a conhecer e a dominar a natureza. Monteiro promove outras mudanças: situa a ação em outra época o presente, e em outro cenário, a Amazônia, território desconhecido e misterioso.

Outro autor deste período, em que a literatura infantil está alinhada ao nacionalismo, de diferentes formas, é Ziraldo Alves Pinto (1932), com a obra *a Turma do Pererê*. A obra foi produzida em quadrinhos, através de revistas lançadas mensalmente, que compreendeu o período entre 1960 e 1964, sendo reeditada por eixo, nesse início do século XXI. As histórias da revista em quadrinho se passam na floresta fictícia *Mata do Fundão*, e é enredada por 14 personagens, tendo o Pererê (saci) como protagonista. Nesse grupo de personagens, temos dois que representam os indígenas, o Tininim da tribo Parakatoka e o melhor amigo do Pererê e, a Tuiuíú, uma menina indígena, melhor amiga da Boneca de Pixe e namorada de Tininim.

Silveira e Bonin (2012), no ensaio intitulado “A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões”, analisam a revista *A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão* (2006), selecionada pelo PNBE (2012) para os anos iniciais do ensino fundamental. Ao discutirem as narrativas que envolvem Tininim e Tuiuíú, elas pontuam:

Em relação aos personagens, parece possível interpretá-los como buscando representar os componentes de uma identidade nacional que, no período em que a Turma do Fundão foi criada, desejava-se constituir como unificada e coesa, mas forjada no encontro de três raças – brancos, negros e índios. Além disso, Ziraldo utiliza personagens animais que também contribuiriam para marcar esta identidade brasileira, à exceção do coelho, tradicional personagem de obras para crianças: Moacir, um jabuti, Alan, um macaco, Geraldinho, um coelho, Pedro Vieira, um tatu, Galileu, a onça. (SILVEIRA; BONIN, 2012, p. 333).

Tininim é um personagem que, mesmo vivendo na sua aldeia, transita em diversos ambientes da área que compõe a Mata do Fundão e seu entorno, bem como participa de diferentes situações sociais junto com a turma, o que caracteriza o processo de socialização entre as diferentes culturas. É um adolescente “que tem mania de doença, mas quando está ‘bom’ é um valente guerreiro da paz”. (ZIRALDO, 2009, p. 6).

Por se tratar de uma história em quadrinho, as ilustrações compõem o discurso narrativo das historietas, que traduz algumas marcas próprias dos desenhos de Ziraldo.

A tendência principal caracterizou-se pela projeção de uma imagem ideal da criança, pautada pelas expectativas do adulto, que a reduziu à condição pueril

e à indignância afetiva e intelectual. Disso resulta o reforço da dependência aos mais velhos, casualmente aqueles que geraram a imagem motivadora de identificação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 116).

Assim, a ilustração de Tininim (figura 3) é marcada por traços da tradição eurocêntrica. São marcas que identifica o indígena construído por uma falsa representação de uma realidade, como: a cor da pele, o corte do cabelo, em formato de cuia, um colar de dentes de animais no pescoço, uma tanga e fios de algodão envolvendo braços e pernas.

Tuiuíú, suposta “menina de origem indígena” (ZIRALDO, 2009, p. 6), representa os componentes de uma identidade nacional, resultado de uma confluência de pessoas de origens étnicas diferentes, que desejava constituir no período em que a *Turma do Pererê* foi criada.



Figura 3: Tininim e Tuiuíú

Fonte: Ziraldo (2009, p. 74).

Num balanço geral, os anos 1960 e 1970, segundo Lajolo e Zilberman (1985), assistem à implantação de uma nova etapa da sociedade brasileira em direção a um modelo capitalista mais avançado, e as questões culturais adquiriram maior importância dentro da política cultural

do Estado. Nessa circunstância, a literatura infantil, na fragilidade de sua recente e irregular tradição têm traços tanto da manutenção de velhas tendências, quanto de um esforço renovador.

Nesse contexto, novamente ocorre a repetição das antigas fórmulas de produção literária e, com isso, o reaproveitamento dos assuntos regionais e das lendas brasileiras. Mas o que são lendas? Segundo Casemiro (2013, p. 539), são “histórias que falam sobre a tradição de um povo e que fazem parte de sua cultura”, ou seja, são narrativas orais com o objetivo de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. A exemplo disso, temos as lendas indígenas que, além do papel de educar, ecoam as descobertas de várias coisas através de histórias envoltas em mistério e fantasia. “A contribuição do indígena para a triangulação (branca-negra-vermelha) formadora do folclore brasileiro é pelo menos tão rica e generosa, e muito mais pura porque original, do que a fornecida pela Europa e a África.” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 344).

Na esteira dessa onda, Antonieta Dias de Moraes (1916-1999) lança, em 1970, *Contos e lendas dos índios do Brasil* e, em 1973, *Três garotos na Amazônia*. A primeira é uma coletânea de doze contos baseados em lendas indígenas, especialmente voltados para crianças. São eles: *Como a noite apareceu*; *Os dois papagaios*; *Japim cantava bonito*; *Veado-pardo e onça*; *Mauari e o sono*; *O papagaio que faz crá-crá*; *O jogo dos olhos*; *Juruva salvou o fogo*; *Ciuci*; *O roubo do fogo*; *Astúcias do Jaboti* e *Caru-Sacaibê e Rairu*. Já a segunda obra, *Três garotos na Amazônia*, narra a história do jovem Iraí, que tem perfeito conhecimento dos costumes de seu país como, por exemplo, ensina-nos sobre a vida dos indígenas amazonenses e suas superstições.

Na obra *Contos e lendas dos índios do Brasil* (1979), Antonieta reconta ao público infantil e juvenil lendas que falam da cultura indígena. São contos literários que tratam da natureza e da origem das coisas, como a lenda cósmica: *Como a noite apareceu*. Segundo Coelho (1983), a intenção dessa coletânea foi tornar conhecida a literatura que faz parte das origens do nosso país, ou do povo a que pertence.

Ainda nesta vertente de produção literária, vários escritores contemporâneos tiveram títulos com temática indígena, entre eles, destacamos, uma das grandes produtoras da literatura infantil e juvenil, Ana Maria Machado, com as obras *Menino Poti* e *Uma arara e sete papagaios* da mesma coleção de Poti, uma continuidade da história, ambos publicados em 1979. Ana Maria Machado não diferenciou das escritas até então apresentadas, haja vista que Poti é um representante genérico dos indígenas brasileiros. As ilustrações de Claudius Ceccon, com traços infantis, complementam essa representação de reafirmação de estereótipos na composição dos personagens indígenas.

Poti é bonito, com pena de tucano no peito.



Figura 4: Menino Poti

Fonte: Machado (2011, p. 5)

Nessa linha manifesta de contemporaneidade, que na literatura, segundo Coelho (2000, p.151), sua intenção é de “estimular a consciência crítica do leitor; [...] e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade [...]”, que os estudiosos da literatura infantil e juvenil da década de 1980 devem analisar o que precisa ser produzido.

Portanto, por meio das experiências vividas entre os diferentes povos indígenas, os irmãos Cláudio e Orlando Villas-Bôas escreveram na década de 1980 uma série composta de livros infantis de temática indígena. São eles: *Coleção Xingu* (1984), composta pelos livros: *Xingu: Os contos do Tamoin*; *Xingu: Os índios, seus mitos*; *Xingu: O velho káia*; *Coleção Pacháchá* (1986), composta pelos livros: *Coeviaçã: o índio incendiário*; *Kanassa: o grande pajé*; *Morená a praia sagrada*; *Pacháchá e o peixinho*; *O rei e o menino índio*; *Tamacavi: o gigante*; *A conquista do Fogo*; *O Tamoin e a onça*; *O menino e o jacaré*. Em 1988, eles publicaram *Os naufragos do Rio das mortes* e, em 1990, as *Lendas e Mitos dos índios brasileiros*, entre outras.

Nessas obras, os autores Cláudio e Orlando Villas-Bôas, utilizando de uma literatura documental, recontaram a experiência que eles tiveram por mais de mais de 40 anos em convívio com diferentes povos indígenas. Assim, suas narrativas resultam dos ritos, crenças, costumes e tradições desses povos.

Joel Rufino dos Santos foi um historiador, professor e escritor brasileiro, tendo sido um dos nomes de referência sobre o estudo povos explorados, negros e indígenas, que ajudaram a construir o país, mas que foram calados pela história oficial. Sua produção de temática indígena concentra-se na década de 1980: *Cururu virou pajé* (1984), *Ipupiara* (1986), *O curumim que virou gigante* (1988), *O saci e o curupira* (1998). O livro mais relevante deste autor é *O curumim que virou gigante*, narrativa metafórica que conta a trajetória de Tarumã, um curumim que desejava ter uma irmã. Após mentir inúmeras vezes, porque os pais nunca realizaram o seu desejo, o garoto envergonhado foge da aldeia, andando pelo mundo. Até que chega no Rio de Janeiro, e na beira do mar deita-se de costas e vira o gigante do Corcovado.

Joel Rufino dá um destaque interessante sobre o uso da oralidade. Na obra, a linguagem opera de forma coloquial, procurando imitar o falar indígena.

Essa oralização do discurso nos textos para crianças torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantis o heterogêneo universo de crianças marginalizadas, de pobres, de índios. Da mesma forma que suas personagens e enredos deixaram de ser exemplares do ponto de vista dos valores dominantes, também a linguagem se distanciou do padrão formal culto, indo buscar na gíria de rua, em falares regionais e em dialetos sociais a dicção adequada aos novos conteúdos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 151).

Dentre os escritores reconhecidos pela crítica literária, os cânones da literatura infantil, temos Clarice Lispector (1920-1977) que, em 1987, publicou a obra: *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*, que reúne 12 narrativas, uma para cada mês do ano. Os mitos de criação e as lendas pertencem a várias regiões do país e de culturas diferenciadas, e recontadas à sua maneira. Em suas narrativas, predomina a expressão aparentemente simples, e constante interferência do narrador e, acima de tudo, um modo peculiar de olhar a infância.

Como exemplo do volume, citamos o episódio folclórico: “A perigosa Yara”. A narrativa é uma lenda para ser contada no mês de maio, e tem o fecho moralizante, comum a textos com caráter de lenda e fábulas. Assim, na voz do narrador, Clarice conclui: “Esta história não admite brincadeiras. Que se cuidem certos homens”. (2011, p. 35). Sobre a escritora, Coelho (2006) comenta:

Quanto à matéria folclórica que serviu a essa reinvenção, evidentemente foi alterada pela criatividade e visão poética da escritora. Um confronto entre essas versões e as originais levaria, sem dúvida, a descobertas significativas para a avaliação do texto lispectoriano. (COELHO, 2006, p. 174).

Complementando os comentários de Nely Coelho, Clarice Lispector coloca características literárias no conto "A perigosa Yara". Nessa obra, a personagem Yara representa na realidade uma mulher traiçoeira e insubordinável, que não se contenta apenas com um só noivo, sempre quer mais. Por isso, não é à toa que Clarice escolhe o mês de maio para contar a história de Iara, considerando que maio é o “mês das noivas”, o mês em que as noivas encantam seus noivos para o casamento. É como expõe o narrador: “No mês de maio, ela aparece ao pôr do sol para arranjar noivo. [...] É a medida que Iara canta, mais inquietos e atraídos ficam os moços”. (LISPECTOR, 2011, p. 33).

Outra escritora canônica que produziu literatura indianista é Ruth Rocha. Ela, em 1996, publicou o livro *Faz muito tempo*, no qual conta a história do “descobrimento do Brasil”, tendo como personagem principal Pedrinho, um garoto português que junto com seu padrinho descobre o Brasil. Nessa obra, ela não fugiu da visão eurocêntrica da colonização, uma vez que consciência social e política não se faz presente, já que há uma visão do contato entre colonizador e colonizado bastante amistosa.

No decorrer da narrativa são mostradas as marcas de dominação do colonizador: imposição da língua e religião. A linguagem utilizada é coloquial com o predomínio de frases curtas que facilita a leitura do leitor iniciante. As ilustrações são de Eva Furnari, feitas com lápis de cor e ocupando páginas inteiras ou em posições alternadas.



Figura 5: *Faz muito tempo*

Fonte: Rocha (2000, p. 19-20).

No final da década de 1990, na mesma linha literária dos irmãos Villas-Bôas, o antropólogo Luis Donisete Benzi Grupioni produziu duas obras infantojuvenis: *Juntos na aldeia*, publicado em 1997, e *Viagem ao mundo indígena*, em 2004. Como o próprio escritor relata na apresentação do livro *Juntos na aldeia*, as obras são para aproximar as crianças da cidade ao universo cultural dos indígenas brasileiros. Assim, quando o leitor entra em contato com a narrativa, passa a conhecer os povos indígenas e, talvez, aprenda mais sobre si mesmo e sobre a sociedade a qual pertence.

Nessa perspectiva, o escritor formula um discurso por meio de uma linguagem simples para abordar a temática indígena de uma forma que emociona o leitor infantil e juvenil. Nas narrativas, o autor descreve os indígenas como autores de suas histórias, porque coletou as informações em situações cotidianas vividas por povos indígenas diferentes: no livro *Juntos na aldeia*, escreveu sobre os povos: Kamayurá, Zoé, Tiriyó e Waiãpi; no livro *Viagem ao mundo indígena*, escreveu sobre os povos: Bororo, Xikrin, Xavantes, Nambiquara e Kadiwéu. Os desenhos que ilustram as obras foram feitos pelos indígenas das nações correspondentes e recolhidos por pessoas que viveram algum tempo entre eles.

Em 2007, José Roberto Torero e Marcus Aurélius Pimenta publicam *Naná descobre o céu*. A narrativa é uma metaficção que relata a vida de Naná, uma jovem indígena que viveu no século XVII. A história começa no sul do Brasil, os autores estavam andando perto das ruínas de uma igreja e avistaram um velho muro de barro com cerca de dois metros de altura por quatro de comprimento. Logo, eles transformam o muro histórico em um gol e com uma bolada muito forte derruba-o. Quando a poeira abaixa, eles descobrem que dentro do muro havia uma sacola de couro, cheia de papéis e nesses papéis estava escrita a história de Naná.

O tema central do livro é o choque de culturas, entre os brancos e os indígenas de etnias guaranis. Com a chegada do padre Inácio, jesuíta que tem o papel de converter os indígenas ao cristianismo, a dupla de indiozinhos Naná e Tatá acaba sendo separada. Padre Inácio impõe sua crença e nega completamente a dos indígenas, isso provoca uma revolução na aldeia que fica dividida pelo tal muro do início da história.

Naná fica de um lado, na defesa das crenças de seu povo, enquanto Tatá fica do lado dos jesuítas porque acredita ter ouvido Jesus falar com ele. O que aconteceu, na realidade, foi uma das muitas brincadeiras da indiazinha.

Era um paredão de barro, de altura de duas pessoas, uma em cima da outra, e da grossura de um tronco de pitangueira. Ela nascia perto rio, cortava a aldeia

em duas partes e seguia pela mata até dar numa montanha. De um lado do muro ficaram os guaranis e do outro os cristãos. (TORERO; PIMENTA, 2011, p. 74).

Os dois lados se unem novamente para defender os indígenas que estão sendo caçados pelos bandeirantes, para servirem de escravos na nova colônia portuguesa. Naná e Tatá reatam a velha amizade e realizam uma artimanha decisiva para a libertação do seu povo.

A escrita dos autores, mesmo estando no século do advento da literatura da visibilidade, século XXI, eles continuam mantendo a escrita dos séculos anteriores, perspectiva de uma identidade nacional construída sob matrizes importadas da visão europeia.

Como observamos, as obras indigenistas, produzida a partir de uma expectativa ocidental e escrita ou traduzida pelo não indígena, ignoraram os elementos que compõe a cosmovisão e a textualidade indígena, salientavam apenas características negativas. De fato, por muitos anos, a literatura infantojuvenil, manteve um estilo tradicional, com reflexo do romantismo, em que focava na construção de uma literatura nacional, onde o indígena era traçado como o “bom selvagem” que vivia em comunhão com a natureza e até com o colonizador.

Mas, com o passar dos anos, a literatura infantojuvenil torna-se mais comprometida com o outro e, por isso, a partir da década de 1980, o indígena torna protagonista e narrador da sua própria história. “A conquista dessa condição leva-o a assinar os livros com sua identidade indígena, expressa em um sobrenome”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 79).

Portanto, esse novo indianismo, como expressa Lajolo e Zilberman (2017) deixam para trás representações estereotipadas, submissas, desculturadas e exóticas, como as que estiveram presentes em *As Aventuras de Hans Staden* (1927), de Monteiro Lobato, em *As aventuras de Tibicuera* (1937), de Erico Verissimo, ou no *Papa Capim* (1960), de Mauricio de Souza, obras essas ainda presentes nos catálogos das editoras.

A alteração desse lugar de fala que, segundo Ribeiro (2017), é autorizar o acesso de múltiplas vozes, de forma a quebrar com o discurso autorizado e único, expressado por meio da literatura, só foi possível devido os acontecimentos históricos das últimas décadas, que apontam para novos horizontes de relação entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas. Como mencionaremos na sequência, são fatos, em processo, de fortalecimento da identidade indígena.

1.3 Fatos políticos e educacionais de alteridade indígena

Para o governo, para todos os governos que se sucederam na história deste país, o problema está resolvido: ignora-se o direito à existência dos índios. A própria imagem que nos é passada na escola conta-nos a seguinte história: “Quando Cabral chegou, o Brasil era habitado por índios”. Aí fecha rápido a cortina e pronto: “não há mais índios!”. Acontece que há. O Estado prefere continuar ignorando o direito à existência de índios no Brasil, mas eles começam a se fazer representar junto às instituições. (KRENAK, 2015, p. 23).

Conforme abordamos, no decorrer do século XX, a literatura infantojuvenil reforma sua identidade, e no século XXI novos escritores despontam, tornam-se grandes nomes de representação desse gênero no cenário literário brasileiro. De acordo com Lajolo, “na literatura do século XX, o Brasil é plural, recortado em histórias que falam diferentes línguas. Que falam por diferentes vozes, repartidas por diferentes códigos e linguagens, unificados todos na linguagem literária” (2001, p. 107).

Mas alterar esse lugar de fala, na literatura não foi algo democrático e súbito, correspondeu a profundas mudanças políticas na sociedade brasileira. Os movimentos sociais, pedagógicos, políticos e intelectuais gerados nas últimas décadas viabilizaram leis de inclusão dos cidadãos indígenas na sociedade. Em decorrência das muitas lutas travadas, eles passam a figurar nas leis.

Nesse aspecto, convém lembrarmos dos movimentos indígenas, ocorridos na década de 1970, em defesa de seu protagonismo, mobilizando-os por meio de grupos organizados na defesa dos seus direitos. Os primeiros passos para o surgimento dos movimentos indígenas ainda foram dados na década de 1960, mas, segundo a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012), a organização das assembleias efetivamente ocorreu no início de 1970, em 1974, quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), passou a assessorar as assembleias indígenas. As assembleias reuniram líderes indígenas de diferentes comunidades do país, do Norte ao Sul.

Desde então, deixou para trás “o estatuto da relativa incapacidade”, inscrito no Código Civil de 1916, Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que dava ao Estado o poder sobre os povos indígenas e a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que, mesmo dispondo sobre o Estatuto do Índio, não deixou de seguir os mesmos princípios do Código Civil, em que o indígena é considerado relativamente incapaz e deveria ser tutelado por um órgão indigenista estatal (o Serviço de Proteção ao Índio - SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI) até que eles estivessem integrados à sociedade brasileira.

Na qualidade de tutor, incumbiu-se a Funai de prover as necessidades de seus tutelados, mediante a adoção de uma política paternalista e assistencialista que não se sustentou, em face de progressiva escassez de recursos por parte de governo para sua manutenção. Isso se deu em razão da diminuição de repasses financeiros e do tratamento dispensado a políticas indigenista, [...]. (MUNDURUKU, 2012, p. 35).

Nesse processo de garantia de direitos dos indígenas, nos meados da década de 1970, segundo a autora Troquez (2012), houve intensa mobilização no campo indigenista brasileiro que envolveu agentes indígenas (caciques, professores, agentes de saúde) e não indígenas, em favor da garantia de direitos dos indígenas, entre eles o direito à diferença. Fazia parte das reivindicações do movimento a proposição e efetivação de processos de escolaridade diferenciados para os indígenas. Com isso, surge a “Educação Escolar Indígena (EEI), que constitui no processo de escolaridade diferenciada para os povos indígenas” (TROQUEZ, 2012, p. 15).

Portanto, com a EEI foram implantadas escolas nas comunidades indígenas de maneira que, cada etnia tem direito a uma escola específica, na área indígena onde reside, com ensino em sua própria língua, material didático específico, com professores da própria etnia com formação em cursos específicos. Sobre a implantação das escolas indígenas, Jekupé (2009) afirma que sempre almejou ter escolas nas aldeias, porque só assim surgirão os escritores indígenas.

A mobilização de indígenas e não indígenas em prol da garantia de direitos dos indígenas, culminou com as prerrogativas da Constituição Federal Brasileira de 1988, Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988, que inaugura um novo tempo para as ações relativas aos povos indígenas, rompe com a tradição secular, de um indígena incapaz, e a ele é reconhecido o direito de manter a sua própria cultura. E, portanto, fixa uma nova era entre os povos indígenas e o Estado brasileiro:

Art. 206 - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988, p. 121);

Art. 210 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 122);

Art. 215 - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988, p. 124);

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de

referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, [...]. (BRASIL, 1988, p. 124);
Art. 232 - Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988, p. 130);
Art. 242 - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988, p. 133).

Após a aprovação da Constituição Federal, na década de 1990, com o novo cenário brasileiro, os indígenas começaram a frequentar as escolas, ter diplomas universitários, a fazer cursos técnicos, a realizar cursos de formação profissional e a sociedade brasileira passa a olhá-los um pouco mais diferenciado. Entre os maiores nomes nas últimas décadas, para fazer valer os direitos de seus povos, Pucci e Almeida (2017) destacam os seguintes líderes indígenas: Mário Juruna, Raoni Metuktire, Megaron Txucarramãe, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Marcos Terena, Eliana Potiguara, Sônia Guajajara, Alvaro Tukano, Kaká Werá, Daniel Munduruku, entre outros.

A respeito da educação escolar indígena, em 1996, o Governo Federal estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seus artigos 78 e 79, objetivam que a União, em colaboração com entidades de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Para que isso ocorra, é necessário, com a participação das comunidades indígenas, desenvolver currículos específicos, que contemplem conteúdos culturais correspondentes às diversas comunidades.

Por consequência a LDBEN (9.394/96) foi modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Porém, a lei não abordava o indígena e, desde modo, em 2008, a Lei nº 10.639 foi alterada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, na qual modifica o artigo 26-A da LDBEN, incluindo o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, especificamente nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

Dentro desta realidade, a tarefa das instituições de ensino foi incluir nos currículos escolares conteúdos relacionados às minorias, como o estudo da história e da cultura indígena. A escola, por sua vez, é um lugar propício de promoção de saberes e atitudes sociais, assim cabe a ela proporcionar informações e possibilitar meios de compreensão e valorização do indígena. As autoras Mancini e Troquez (2009) explicam com mais clareza:

Entendemos que pensar a temática indígena na Educação é abrir caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nossa sociedade, em nosso entorno. É abrir caminho também para o respeito a estas diferenças é, sobretudo, um compromisso ético com ‘o mundo presente’ – nossa realidade local, regional e nacional. (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 183).

Por compreender que a literatura pode fornecer uma verdadeira mudança de olhar em relação aos povos indígenas, que os programas governamentais de incentivo à leitura incluíram nos acervos literários, embora em número insignificante, obras literárias indígenas, executadas por indígenas, e obras literárias não indígenas, mas com personagens e temáticas indígenas.

Nessa direção, é válido informar que a década de 1980 foi marcada pelo início de programas de incentivo à leitura. Como registra Fernandes (2013), foi um período em que o MEC mudou radicalmente as políticas públicas de incentivo à leitura, com uma nova política para a compra do livro didático, a formulação e ampla distribuição dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a criação da Biblioteca da Escola. Podemos considerar, a partir desses pressupostos, que o livro didático deixa de ser o único a ocupar lugar de destaque nas políticas de distribuição de livro, e os livros de literatura começam a serem distribuídos nas escolas públicas brasileiras.

Em 1982, de acordo com o *site*⁴ da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), o projeto “Ciranda dos Livros” cria o primeiro projeto nacional de incentivo à leitura, realizado com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Hoescht, de 1982 a 1985, que foi pioneiro na distribuição de livros em escolas públicas de todo o País.

Após a iniciativa do projeto “Ciranda dos Livros”, em 1984, surge o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), através da resolução nº 14 de 26 de julho de 1984, do conselho de deliberação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Com sua existência no período de 1984 a 1996, o PNSL, segundo Fernandes (2013), tinha como objetivo enviar livros de literatura para as salas de leitura das escolas públicas que não possuía biblioteca escolar e, também, capacitar professores a utilizarem os livros de forma mais criativa. Ainda segundo a autora (2007), em 1988, o programa foi alterado para Salas de Leitura/Biblioteca Escolares, por meio da Portaria Ministerial nº 490, de 19 de setembro de 1988, que firmou convênios com prefeituras para promover a criação de bibliotecas escolares.

⁴ FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Projetos de leitura. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html>> Acesso em: 20 de jul. de 2019.

Em 1992, de acordo com o *site*⁵ do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), foi lançado o Proler, pertencente ao Ministério da cultura, criado pelo Decreto nº 519/1992, de 13 de maio de 1992. O mesmo tem por finalidade contribuir para a ampliação do direito à leitura, possibilitando a população em geral o acesso a diversos materiais de leitura. Tem como órgão responsável pelas suas ações a Fundação Biblioteca Nacional (FBN).

Na mesma época de surgimento do Proler, o MEC (Ministério da Educação) em parceria com o governo Francês lança o Pró-Leitura. Com duração de 1992 a 1996, tinha como meta formar professores para estimularem a prática de leitura entre os alunos do Ensino Fundamental.

Ainda com os programas Proler e Pró-Leitura em funcionamento é difundido, em 1994, o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP). Com a duração de dois anos, o propósito do programa era distribuir acervos de livros e materiais teóricos, de capacitação, para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com início em 1997 e término em 2014, temos um dos mais importantes e efetivos programas de incentivo à leitura do país, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído pela Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997, do Ministério da Educação. “O objetivo do programa era a promoção da leitura e a difusão do conhecimento entre alunos, professores e comunidade” (FERNANDES, 2013, p. 62). Por meio do programa, as crianças e os jovens carentes têm a possibilidade de acesso a livros de diferentes temáticas, pois levam para casa um kit de livros com obras que são escolhidas anualmente, segundo critérios pedagógicos educacionais.

Em 1998, o MEC pensando na produção de material didático específico para a construção da EEI, conforme notado por Troquez (2012, p. 20), “financiou a publicação da coleção de livros didáticos do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI⁶), a qual foi distribuída nas escolas indígenas juntamente com cópias do RCNEI”. Essas coleções de livros foram elaboradas por professores de diferentes etnias, para os leitores indígenas. No total foram 11 (onze) obras publicadas, entre elas, *Txopai e Itôhã* (1997), de Kanátio Pataxó, uma das narrativas do *corpus* desta pesquisa.

Atualmente, embora seja um dos mais antigos, temos o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Iniciado em 1937, com outra denominação, pois ao longo

⁵ PROLER. Programa Nacional de incentivo à leitura. Disponível em: <http://proler.culturadigital.br/>. Acesso em 25 de jul. de 2019.

⁶ Segundo Marta Troquez (2012), o RCNEI foi elaborado por uma equipe composta de especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas.

de sua existência teve diferentes nomes e formas de execução, o PNLD surgiu com o objetivo de reduzir os gastos da família com educação. Assim, segundo Cassiano (2004), desde a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937, o Estado vem buscando aprimorar e normatizar projetos para controlar a produção e distribuição gratuita de materiais didáticos para as escolas públicas do Brasil, decretando em 1985 uma política que foi denominada e promulgada como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 2013, o PNLD lança obras complementares ao programa. De acordo com o Portal do MEC⁷, as obras são destinadas para os anos iniciais do ensino fundamental e têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. Essas obras configuram-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada.

Datas	Acontecimentos	Transformações estruturais
1960	Surgimento dos movimentos indígenas	Primeiros passos para organização dos movimentos indígenas – manifestos de intelectuais e militantes indígenas.
1970	Realização de assembleias	Formação de uma frente indígena, institucionalizada, burocratizada, centralizada e personalizada, em defesa dos seus direitos.
1970/1980	Implantação da Educação Escolar Indígena (EEI)	Educação diferenciada para os indígenas, com a implantação da EEI.
1980	Programas de incentivo à leitura.	Aconteceu mudanças radicais nas políticas públicas de incentivo à leitura, como a compra e distribuição de livros literários nas escolas.
1982	O Governo Federal cria o primeiro projeto nacional de incentivo à leitura.	Com o apoio da Fundação Roberto Marinho e da Hoescht é lançado o projeto “Ciranda dos Livros”, pioneiro na distribuição de livros em escolas públicas de todo o País.

⁷ BRASIL. Acervos Complementares. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>>. Acesso em: 26 de jul. de 2019.

1984	Implantação do Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL)	O objetivo era enviar livros de literatura para as salas de leitura das escolas públicas que não possuía biblioteca escolar e, também, capacitar professores a utilizarem os livros de forma mais criativa.
1988	Aprovação da Constituição Federal	De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira.
1996	O Governo Federal estabelece a LDBEN	Garante aos indígenas uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.
1997	O Governo Federal lança o PNBE	Mesmo com o seu término em 2015, possibilitou alunos e professores, por meio dos acervos distribuídos, o acesso à cultura dos povos indígenas.
1998	Publicação da Coleção de livros didáticos do <i>Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas</i>	Construção de material didático de qualidade e adequado a cada comunidade indígena.
2008	A Lei nº 10.639 foi alterada pela Lei nº 11.645	Agrega a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena nas escolas públicas e privadas.
2013	PNLD – Obras complementares	Ampliou o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.
2015	O Governo Federal lança o PNBE Indígena	Obras de literatura que divulguem e valorizem a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros chegam em escolas indígenas.

Quadro 2 – Sumário das políticas públicas de visibilidade aos indígenas

Fonte: O autor (2019)

Tais programas são basilares para a visibilidade da figura do indígena, nas mais variadas nuances. Afinal, “conhecer a literatura nacional implica conhecer não só os textos considerados

canônicos, mas também textos provenientes da diversidade cultural do país”. (THIÉL, 2013, p. 1176). Desse modo, o contato das crianças e jovens com a literatura brasileira favorece aceitar as culturas e as vozes dos povos indígenas.

Cabe-nos destacar que a literatura indígena toma impulso a partir das propostas de leis, que passam a ouvir e reconhecer a legitimidade das vozes indígenas, bem como os programas de incentivo à leitura, que proporcionam aos estudantes de escolas públicas o contato com obras literárias. Sabemos que a temática indígena sempre foi abordada na literatura brasileira por autores não indígenas, no entanto, o amparo das leis contribuiu para o surgimento de uma produção de autoria indígena diversa, tanto em matéria de quantidade quanto de qualidade. E com isso é possível vermos, nas últimas décadas, um número crescente de escritores e de obras indígenas na literatura brasileira.

1.4 Literatura infantojuvenil de escritores indígenas

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas. (MUNDURUKU, 2018, p. 81).

Aproximar da literatura infantojuvenil de autoria indígena só foi possível a partir da década de 1980, devido os fatos políticos e educacionais que influenciaram as produções literárias desse grupo. Brandão coloca que os anos 80 evidencia o “princípio de uma conscientização sobre as minorias étnicas e sociais como a cultura indígena [...]”. (1998, p. 57).

A diversidade é a palavra que melhor caracteriza esse momento histórico da literatura, pois os excluídos da tradição mais conservadora dos estudos literários têm agora seus próprios livros. A novidade então é a produção da literatura indígena que, de acordo com Wapichana (2018, p. 75), “surgiu timidamente, não oficialmente, em 1998, com a publicação da narrativa *A terra de mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*, escrito por Kaká Werá Jecupé. Antes disso, na década de 1980, Eliane Potiguara escrevia um jornalzinho que tinha algo sobre texto, ou alguma coisa nesse sentido”.

Para o autor, esse foi o surgimento oficial, no sentido mais amplo, da literatura indígena para a sociedade brasileira, pois a publicação de Kaká Werá rendeu uma matéria no programa “Fantástico” e foi tomada como um evento extraordinário, por ser um escrito indígena. A partir

daí, “sobretudo a partir de 1988, inaugura o novo indianismo, sujeito e narrador de sua própria história, e esse, por sua vez, torna-se visível entre os leitores de diferentes públicos e idades” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 80).

Assim, despido do exotismo que desde o século XVIII revestia a imagem do indígena na literatura, os indígenas que protagonizam a literatura infantojuvenil contemporânea são diferentes, são escritores indígenas que vivem nas aldeias e alguns nas cidades, mas fruto de uma educação indígena. Essas produções escritas pelos próprios indígenas, Jekupé (2009) chamou de literatura indígena, e também de literatura nativa, termo inicialmente defendido por ele. É uma escrita, que segundo Thiél (2012), segue os meios e códigos que lhe são peculiares, podendo expressar uma voz individual ou coletiva.

Eles afirmam, em diferentes momentos, a relevância de se escutar a voz indígena, destacam o valor de suas tradições, a atualidade de seus saberes apostando, possivelmente, numa outra sensibilidade a ser desenvolvida nas gerações de pequenos leitores, para quem as obras de literatura infantil são endereçadas. E as formas de estabelecer a diferença indígena (aquilo que distinguiria cada povo e que os diferenciaria da sociedade majoritária) também são variáveis. (BONIN, 2012, p. 43).

A literatura indígena é, em consequência, instrumento político aliado aos movimentos indígenas, sobretudo do movimento dos professores indígenas nas escolas diferenciadas, como base para conceder a esses povos o protagonismo social, cultural, epistemológico e político. Nesse sentido, na literatura indígena, os autores procuram informar sobre a situação do indígena no século XXI. Essas obras investem em uma caracterização mais específica, como aspectos referentes a identidade indígena, de forma a desmistificar o que muitos acreditam, de que os indígenas devem permanecer do mesmo jeito de centenas de anos atrás. “Nesta direção, uma ‘nova história’ sobre os povos indígenas começa a ser escrita. Esta perspectiva histórica específica busca recuperar a visão temporal em que o índio não é mais visto como um ser ‘parado no tempo’ ou sem historicidade”. (MANCINI; TROQUEZ, 2009, p. 188).

No conjunto das produções realizadas por sujeitos indígenas, há um número considerável de autores pertencentes a várias etnias (mundurukus, pataxós, guaranis, xavantes, terenas, potiguaras, ticunas, entre outras). Dos escritores dessa vertente, tentaremos traçar um panorama cronológico, porém, tênue, dos representantes da literatura indígena no Brasil.

O índio aviador é o primeiro registro de literatura infantil de escritor indígena. A obra foi publicada pela editora Moderna, em 1994, e escrita por Marcos Terena e Atenéia Feijó. A narrativa é uma autoficção de Marcos Terena no qual virou o índio aviador, que, segundo

Figueiredo (2017, p. 65), “seria uma ficção sobre acontecimentos e fatos estritamente reais, ou seja, um romance autobiográfico pós-moderno”. Dessa forma, com humor e suspense, descreve sua busca por um lugar na sociedade brasileira.

A ficção infantojuvenil narra a história do pequeno indígena terena que sonhava cruzar os céus. Atrás desse sonho, serve a Aeronáutica, tira o brevê e se torna piloto da FUNAI. É desse modo que assiste de perto aos conflitos por terras no Araguaia e às lutas dos Txucarramãe contra os fazendeiros que se instalam às margens da BR-080. Para sobreviver fora da aldeia, e lutar em defesa dos direitos indígenas, teve de aprender muitas coisas como, por exemplo, compreender as armadilhas da política.

Também em 1994, publicado pela editora Fundação Phytoervas, temos a obra *Oré Awe Roiru 'A Ma: todas as vezes que dissemos adeus*, de Kaka Werá Jecupé. Como a obra de Marcos Terena, são memórias contadas pelo próprio indígena, na tentativa de dizer o que aconteceu para as pessoas, de maneira que não se repita o acontecido.

À vista disso, Jecupé, filho de pais tapuias, ou txucarramães, numa escrita de manifestação autobiográfica, traz a sua história reportando-se ao passado, num diálogo entre culturas. Ao inventariar o que foi vivido, ele recorda seu caminho, desde a diáspora do povo de sua mãe e sua chegada à aldeia Krukutu, em São Paulo, até sua caminhada de conscientização dos indígenas e dos brancos, no ritual do Anhangabaú-Opá.

Fico pensando como as coisas mudaram por aqui. Penso isso olhando a água escurecida do rio. Ali adiante termina os limites da aldeia e começa uma estrada. Ao meu lado está o rio, que na verdade é uma represa. [...] aqui é a área guarani. Ela inicia a Mata Atlântica paulista, fazendo divisa com São Bernardo do Campo e desce em direção ao mar, a muitos quilômetros daqui. Nem sempre foi assim. A cidade de São Paulo, quando eu era menino, não chegava até aqui. Aquele bairro adiante já foi a mata da minha infância. [...] As casas e indústrias só não chegam até aqui por causa de uma placa a mais ou menos dois quilômetros em torno destas terras onde está escrito: ‘Governo Federal – Fundação Nacional do Índio – Área Indígena’. É aqui que os mundos se separam. (JECUPÉ, 2002, p. 25).

Kaká Werá, logo de início, no título, *Oré Awe Roiru 'A Ma: todas as vezes que dissemos adeus*, relata o sofrimento dele e de seu povo quando se viram expulsos de seus territórios, pela sociedade branca, sem qualquer justificativa.

Um dia chegou um senhor com uns papéis na mão dizendo que o lugar onde morávamos era dele, doado por D. Pedro II. - Filho, procure esse tal d. Pedro que eu quero falar com ele – disse o pai. Estou procurando até hoje. - Como? Não havia nada aqui quando chegamos, além dos nossos parentes guaranis do outro lado da represa – pensava o pai. Fomos expulsos. Anos depois descobri

que aquela região onde morávamos fora doada no século XVIII pelo então imperador do Brasil para imigrantes alemães. (JECUPÉ, 2002, p. 34).

Essa discussão acerca da demarcação de terras, abordada por Kaká Werá, amplamente debatida nos dias de hoje, é a marca de luta desses povos, num processo por condições de sobrevivência, atrelado a autorrepresentação e ruptura do silenciamento social que, por muito tempo, calou seus direitos. Assim, através dos ensinamentos que o narrador-personagem transpõe o leitor para dentro de seu universo biográfico, é possível conhecer sua cultura, identidade e lutas políticas.

Além da obra acima citada, o autor publicou, *A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio* (1998), *Tupã Tenondé* (2001), e *As Fabulosas Fábulas de Iauaretê*⁸ (2007), todas pela editora Peirópolis.

Outra presença constante na literatura indígena, com mais de 50 livros publicados para o público infantojuvenil, é o escritor Daniel Munduruku. Daniel Monteiro Costa, como vários outros escritores indígenas, recorreu ao nome de seu povo, Munduruku, para sua identidade autoral.

Sua estreia na literatura infantojuvenil data de 1996, quando publicou o livro *Histórias de Índio*, pela editora Cia das Letras. A obra foi um marco na tentativa de diminuir o preconceito e o desconhecimento da sociedade brasileira a respeito das culturas indígenas. Munduruku, como indígena, buscou através de elementos da literatura, mostrar a vida e as tradições das populações indígenas à sociedade não indígena. Trata-se de uma literatura de militância.

Conta Munduruku ao jornal *O Estado de S. Paulo*⁹ em passagem por São Paulo, que não deslumbrava uma carreira de escritor, a mesma encerraria em um único título, e na condição de indígena, já seria um grande feito. Mas foi diferente, ele criou uma demanda na editora e passou a ser convidado para muitas escolas para contar histórias, e com isso foram surgindo outras ideias de livros. Porém, só se reconheceu como escritor a partir do seu 20º lançamento, atitude provida do reflexo do não reconhecimento da escrita indígena, que aceirava até a década de 1980.

Algumas de suas obras: *Kabá Darebu*¹⁰ (2002), *O sinal do pajé* (2003), *O segredo da chuva* (2003), *Sabedoria das águas* (2004), *Um estranho sonho de futuro* (2004), *Os filhos do*

⁸ Para esta obra, reservamos uma seção, no capítulo 3, para uma abordagem mais aprofundada.

⁹ Depois de 50 obras para crianças, Daniel Munduruku lança livro de reflexões. *Folha de S. Paulo*, São Paulo. Disponível em: < <https://istoe.com.br/depois-de-50-obras-para-criancas-daniel-munduruku-lanca-livro-de-reflexoes/>>. Acesso em: 06 ago. de 2019.

¹⁰ Obra discutida com ênfase, em uma seção do terceiro capítulo.

sangue do céu (2004), *Tempo de histórias* (2004), *Contos indígenas brasileiros* (2005), *Um sonho que não parecia sonho* (2004), *Histórias que eu vivi e gosto de contar* (2008), *Karú Tarú - O pequeno pajé* (2009), *Coisas de onça* (2011).

Outro autor com destaque na produção infantil, com várias obras publicadas, é o indígena Olívio Jekupé. De origem guarani, Jekupé (2012, p. 34-35) acredita que através da literatura, o não indígena conhecerá melhor o seu povo, e com isso valorizará suas culturas. Ele dissemina entre os indígenas, a importância e o valor da escrita, pois por meio da literatura os indígenas podem mostrar que são um povo capacitado, sem deixar de ser indígena. Desse modo, nas suas obras há alternância de autobiografia e fantasia.

Por exemplo, no livro *Verá o contador de histórias*, publicado em 1997, Jekupé (narrador-personagem) é um curumim que tem o dom de criar e contar histórias. Um paralelo, entre a oralidade da cultura indígena e a escrita da cultura ocidental.

Para nós, da aldeia, um contador de histórias é como se fosse um livro que nós não temos e por meio dele ficamos sabendo muitas coisas.

Escrevi este texto para todos saberem como é nossa vida. Prestem muita atenção quando lerem as minhas palavras. (JEKUPÉ, 2003, p. 08-09).

Jekupé também escreveu: *Iarandu o cão falante* (2002), *Arandu Ymanguare: sabedoria antiga* (2003), *O saci verdadeiro* (2003), *Xerekó Arandu: a morte de Kretã* (2003), *Ajuda do saci* (2007), *A mulher que virou urutau* (2011), *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (2011), *As queixadas e outros contos guaranis* (2013), em que ele organizou a antologia e escreveu um conto e *O presente de Jaxy Jaterê* (2017).

Para as autoras Lajolo e Zilberman (2018, p. 88), “Olívio Jekupé, além de escritor, participa institucionalmente da defesa de direitos indígenas, sendo fundador da Associação Guarani Nae’em Porã”.

Yaguarê Yamã, militante de causas indígenas e representante das etnias indígenas Sateré-Mawé e Maraguá, se apresenta com os livros: *Puratig: o remo sagrado* (2001), *O Caçador de histórias* (2004), *Kurumi Guaré no coração da Amazônia* (2007), *Murugawa: mitos, contos e fábulas do Povo Maraguá* (2007), *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê Mawé* (2007), *As pegadas do Curupyra* (2009), *O totem do rio Kawera e outros contos fantásticos* (2011), *Wirapurus e Miurakitãs: histórias mágicas dos amuletos amazônicos* (2011), *Urutópiag, a religião dos pajés e dos espíritos da selva*, *A origem do beija-flor* (2012), *A árvore de carne e outros contos* (2012), *Contos da floresta* (2012).

Em suas obras, o autor narra elementos ancestrais do seu povo, como no livro *Sehaypóri*: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. A narrativa é uma homenagem aos pajés de sua nação, que buscam no espírito natural a resposta para as dúvidas da alma. Como seus antepassados, Yaguarê narra as memórias de sua gente para preservar a tradição de uma geração para outra.

Há muito tempo havia um homem chamado Ykawy'poty, que vivia sozinho na floresta. Ele não podia ir para longe porque não existiam caminhos, e tinha medo de ser perder. Por isso, um dia resolveu procurar a mãe dos caminhos, a Jiboia-Grande. Por meio dela poderia achar os caminhos e assim nunca mais teria medo de andar na floresta. (YAMÃ, 2007, p.92).

Segundo Lajolo e Zilberman (2017, p. 90), é possível notar no texto *Sehaypóri*: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé, “a presença de grafia estranha à língua portuguesa, manifestada no nome da personagem, ao lado da sugestão de uma temporalidade arcaica, insinuada na indicação de que não existiam caminhos”.

Em 1997, a literatura infantojuvenil indígena lança o escritor Kanaty Pataxó, com a obra *Txopai e Itohã*¹¹, e depois em sequência: *Cada dia é uma história* (2001), *O povo pataxó e suas Histórias* (2002), *O machado, a abelha e o Rio* (2005).

Educador e lutador em defesa do fortalecimento da cultura, identidade e tradição dos povos pataxós, Kanaty Pataxó utiliza o poder da caneta para a visibilidade do seu povo pataxó e conseguinte, outras etnias indígenas. Desse modo, sua literatura é a fala de um pataxó, para os povos pataxós, e ao mesmo tempo conhecida e apreciada por não indígenas.

Igualmente, com destaque na literatura indígena, incluímos Eliane Lima dos Santos Potiguara, a primeira mulher indígena escritora do Brasil, e idealizadora da primeira organização de mulheres indígenas no país (GRUMIN). Descendente dos potiguaras, de onde vem seu sobrenome, é efetiva nos movimentos indígenas, desempenhando várias responsabilidades.

Na literatura infantojuvenil, a autora publicou: *A cura da terra* (2011), *O coco que guardava a noite* (2012), *O pássaro encantado* (2014). São obras que buscam afirmações identitárias da indianidade e, para cumprir tais objetivos, instaura, problematiza o processo histórico e a diversidade cultural que envolve os povos indígenas.

O livro *O coco que guardava a noite* é um reconto, originário de um mito indígena dos povos Karajá, sob a forma de um diálogo de uma mãe com seus curumins, ela relata que precisam enfrentar o mistério da descoberta da noite, mas para cumprir esse propósito seguem

¹¹ Obra estudada em seção do capítulo 3.

um caminho mágico, de realidades e fantasias desse povo. É construída para levar o leitor a reconhecer a importância do mito de criação para o indígena e entender o conceito de diversidade cultural.



Figura 6: *O coco que guardava a noite*

Fonte: Potiguara (2012, p. 5)

A ilustração de Suryara Bernardi representa visualmente, por meio dos personagens retratados (noite, mãe e curumim), a identidade indígena nos dias de hoje, desconstruindo estereótipos sobre como vivem as populações indígenas.

O número de escritores indígenas da literatura infantojuvenil não se resume nos apresentados, atualmente temos umas dezenas deles. O escritor indígena Wapichana (2018) coloca que embora não consegue ter um número preciso de autores indígenas, ele acredita que tem cerca de cinquenta que publicam por editoras, pois existem aqueles que publicam dentro das comunidades, junto à prefeitura, à Secretaria de Educação, com o Governo Federal, ONGs, por isso não tem ideia de quantos autores têm. Mas os exibidos dão um panorama geral dessa literatura.

Como notamos através dos textos e escritores apontados, há alguns traços temáticos comuns a todos eles, como: reconhecimento; fortalecimento da identidade; autorrepresentação; construção de imagens e cultura.

Thiél comenta sobre a importância do estudo da produção indígena considerando-se algumas especificidades como: textura, texto e contexto de produção, que significa uma composição multimodal discursiva.

A textura da obra indígena pode estar vinculada aos elementos linguísticos utilizados para construí-la, ao(s) idioma(s) e às estruturas originadas na tradição oral.

O *contexto* envolve a localização sociopolítico-cultural do narrador/autor e do ouvinte/leitor.

O *texto* refere-se à narrativa, à história contada. (THIÉL, 2012, p. 42-43, grifo da autora).

Na perspectiva apresentada, até os anos de 1970, não se conhecia autores indígenas, com livros publicados, mas atualmente esse cenário está muito diferente, porque o número de obras publicadas e de escritores indígenas vem crescendo visivelmente. São narrativas que estão atreladas a própria história de vida. Seja ela, individual, coletiva, escrita ou oral, narrar para o indígena é exercer poder. Então, ler suas obras promove reflexões sobre a presença dos indígenas na história brasileira e proporciona abertura para outras tradições literárias construídas por meio de um discurso multimodal.

CAPÍTULO 2

AS TEXTUALIDADES DA LITERATURA INDÍGENA

A literatura indígena impressa e publicada no Brasil, como já explanado no capítulo anterior, é algo bem recente, uma vez que os indígenas tiveram por muito tempo a predominância da literatura oral. A literatura escrita pelos indígenas, se difundiu lentamente, por meio de movimentos organizados e principalmente através das escolas indígenas, e, quando surgiu foi constituída como forma de sobrevivência, algo imposto pela sociedade grafocêntrica.

Hoje, pensar na escrita indígena é pensar no lugar que o indígena ocupa no cenário brasileiro, e, quiçá, mundial, pois é uma oportunidade para reafirmar a contra-história na luta pela terra, pela preservação da cultura, da identidade, da memória e do imaginário.

Desse modo, pretendemos discutir o que os indígenas expressam por meio das suas produções literárias, para tanto enfatizaremos em cada uma das seções deste capítulo a importância da história escrita para a conservação da memória e da tradição, a passagem do oral para a escrita, as representações imagéticas, as relações entre o tempo mítico e o histórico. Para isso, utilizaremos estudos teóricos que abordam concepções de identidade e cultura, elaboradas por autores como: Stuart Hall (2014), Claude Dubar (1997), Janice Thiél (2012), Tatiana Bonin (2008 e 2009), Daniel Munduruku (2012 e 2018), Olívio Jekupé (2012); que discutem a linguagem literária vinculada à tradição oral e multimodal e o papel no narrador na literatura, apresentadas por estudiosos como: Janice Thiél (2013), Walter Benjamin (1987), Lous-Jean Calvet (2011); que refletem sobre gêneros literários e as especificidades dos textos indígenas brasileiros, escritas por pesquisadores como: Ricoeur (1994), Mircea Eliade (2006), Câmara Cascudo (2012), Barbara Carvalho (1982)

2.1 Identidades e culturas indígenas: reconfigurações da memória e da tradição

A memória é, pois, parte fundamental na formação de um corpo que resiste. Também por isso precisa ser atualizada constantemente num movimento cíclico que acompanha o tempo cronológico do qual somos vítimas preferenciais. [...] Ela se desdobra sobre si mesma para se compor e se oferecer para os viventes. [...] A memória é, assim, um convite à unidade pessoal e social. (MUNDURUKU, 2012, p. 19).

A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o estudo de história e cultura indígenas (além da africana e afro-brasileira) nos estabelecimentos de ensino

fundamental e médio, público e privado, deixa claro uma questão importante sobre o ensino desse conteúdo em sala de aula: o fato de a cultura indígena não ser reconhecida e, tampouco visualizada em nossa sociedade.

Dessa forma, o indígena que não se apresenta sob os estigmas classificatórios desse “outro”, nesse caso, o estado puro de reconhecimento dos portugueses no encobrimento do Brasil, será considerado aculturado, não indígena, sem identidade e sem tradição. “Passam a ser referidos [...] como índios ‘misturados’, agregando-se-lhes uma série de atributos negativos que os desqualificam e os opõem aos índios ‘puros’ do passado, idealizados e apresentados como antepassados míticos”. (DANTAS; SAMPAIO; CARVALHO, 1992, p. 451). Quando da chegada dos portugueses nas terras brasileiras compreenderam e classificaram que os indígenas não constituem um único grupo étnico, muito menos raça, conforme classifica Thiél (2012, p.118): “muitos como muitos, e não mais muitos como um”. Portanto, desde sua primeira classificação (índio), não podemos qualificar como apenas uma etnia, haja vista que existiam diferentes culturas entre eles, pois estima-se que, à época do “descobrimento”, viviam no Brasil cerca de cinco milhões de indígenas.

Sobre a formação identitária destes grupos, Caleffi esclarece:

Podemos afirmar que índio além de referir-se a pessoas integrantes de diferentes grupos étnicos com um longo histórico de luta contra a marginalização imposta pelas políticas coloniais e depois nacionais, e pelos próprios integrantes da cultura ocidental, foi inicialmente uma identidade atribuída. (2003, p. 21).

Na concepção de Caleffi (2003), a denominação “índio” foi o resultado de um mero erro náutico. Cristóvão Colombo, acreditando haver chegado à Índia, mas, na verdade, era o Brasil, atribuiu aos habitantes encontrados o apelido genérico de “índio”. Segundo Ely Ribeiro de Souza (2018, p. 53), escritor indígena da etnia Macuxi, “índio” significa “gente do lugar”, ou seja, “os ‘índios’ são designados como povos aborígenes, autóctones, nativos, ou indígenas, aqueles que viviam numa área geográfica antes da sua colonização por outro povo ou que, após a colonização, não se identificam com o povo que os colonizou”. Com isso, o termo “índio” criado pelos portugueses, além de refletir a visão do colonizador, construiu uma identidade generalizada e uniformizada dos povos indígenas, apagando por muito tempo as especificidades de cada etnia.

Dubar (1997, p. XXV) ressalta que a “identidade humana não é dada [...], constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. [...] É um produto de sucessivas socializações” que, segundo o escritor (2006), compreende dupla fase: as primeiras são

biográficas (para Si), produzidas pelas trajetórias dos indivíduos e pelas experiências de vida que lhe estão associadas. As segundas, pelo contrário, são relacionais (para o “outro”), em grande parte, herdadas pela pertença à tribo, ao grupo étnico, à nação ou à classe social. De acordo com denominação do pesquisador, a identidade confirma-se no decorrer do tempo, a partir de culturas, crenças e hábitos de determinados grupos sociais. Segundo a escritora Manuela Carneiro da Cunha,

A identidade consistiria em, pelo menos como um horizonte almejado, ser idêntica a um modelo, e supõe assim uma essência, enquanto a cultura seria um conjunto de itens, regras, valores, posições etc. previamente dados. Como alternativa a esta perspectiva, pode-se entender a identidade como sendo simplesmente a percepção de uma continuidade, de um processo, de um fluxo, em suma, uma memória. A cultura não seria, nessa visão, um conjunto de traços dados e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes. (CUNHA, 2012, p. 121).

Nas palavras da autora, a identidade não é estática e uniformizada, mas sim, sujeita a posicionamentos, deslocamentos, e de uma continuidade, em suma, uma memória. Nesse sentido, a cultura é entendida, não como um conjunto de traços dados, e sim, gerado em um processo essencialmente dinâmico, sendo permanentemente reelaborada pelo grupo, enquanto sujeito coletivo, ou seja, são entidades vivas, em constante transformações.

Sob a ótica desse modelo “platônico”, que segundo Cunha (2012), consiste em perceber a identidade e a cultura como coisas, ou seja, como um modelo imposto pelo ideário do colonizador ao entrar em contato com os povos indígenas, perpetua até os dias atuais. Essas identificações postas aos indígenas, desde a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, são dominações pejorativas, que representam seres sem civilizações, sem culturas, incapazes, selvagens, preguiçosos e traiçoeiros. Para outros, são seres gentis, naturais, simples, bons, ingênuos, espontâneos, protetores das florestas e pagãos. Caminha, em alguns trechos da carta, expressa suas impressões sobre os indígenas:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. (CAMINHA, 1963, p. 10).

Os relatos de Caminha e os que sucederam, por escritores não indígenas, foram capazes de criar até os dias de hoje, imagens profundamente ambíguas e negativas dos povos indígenas. A exemplo, no período da colonização retrataram as diferenças de costumes dos indígenas diante dos europeus, que passam de gentis a brutalizados, e pela exigência não atendida ao trabalho forçado, passam rapidamente a serem representados como bárbaros e canibais. Como bem lembra Manuela Carneiro da Cunha,

No século XVI, os índios eram ou *bons selvagens* para uso na filosofia moral europeia, ou abomináveis antropófagos para uso na colônia. No século XIX, eram, quando extintos, os símbolos nobres do Brasil independente e, quando de carne e osso, os ferozes obstáculos à penetração que convinha precisamente extinguir. Hoje, eles são, seja os puros paladinos da natureza seja os inimigos internos, instrumentos da cobiça internacional sobre a Amazônia. (CUNHA, 2012, p. 123).

Nesse sentido, é necessário entender que identidade indígena só foi construída a partir da existência do não indígena. É somente em relação à diferença que a identidade pode ser compreendida, pois segundo Hall (2014, p. 110), “as identidades são construídas por meio das diferenças e não fora delas”, isso significa, embora perturbador, na concepção do autor, que a identidade acontece a partir de uma interação com o outro. É como coloca Bonin,

As fronteiras entre identidades e diferenças são, então, constitutivas e necessárias a qualquer cultura. Contudo, ao marcar a diferença, o está em jogo não é somente uma operação linguística, como também uma disputa por recursos, por espaços, por possibilidades de acesso a bens simbólicos e materiais. (BONIN, 2012, p. 37)

Nessa perspectiva, as diferenças são vistas, como “marcas” culturais que se estabelecem em processos. Dessa maneira, a construção da identidade, “é tanto simbólica quanto social e a luta para afirmar uma ou outra identidade ou as diferenças que os cercam tem causas e consequências materiais” (WOODWARD, 2000, p. 10), como, por exemplo, os conflitos gerados entre os indígenas e os não indígenas, pela posse de terras.

Com a perda de território para os colonizadores, os indígenas lutaram por sobrevivência numa terra que era sua por direito. Esse território está atrelado àquilo que lhe pertence, desse modo, representa a sua identidade, haja vista que resulta da relação do sujeito com o espaço. Nessa situação, Raffestin (1993, p. 153) afirma que quando se fala em território faz-se “uma referência implícita a noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre,

exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço. A ação desse grupo gera, de imediato, a delimitação”.

Assim, podemos afirmar que o território é o resultado da relação da humanidade com o espaço. Então, para os indígenas garantir seus territórios devem-se às relações intrínsecas que tem com a terra, porque ela é um espaço de construção cultural edificada a partir de experiências coletivas, em que constroem seus conhecimentos fundamentados em cosmologias próprias. Essa necessidade de ter o controle sobre suas terras são seus principais objetivos, uma vez que “a terra é muito mais do que simples meio de subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural – é tão importante quanto este – é um recurso sociocultural”. (RAMOS, 1986, p. 45).

O território mostra a força dos nativos, e com esse garantido, eles podem se manter unidos, preservando suas comunidades e a cultura local. No entanto, no Brasil muitos indígenas foram afastados de suas terras tradicionais, o que resultou na dispersão de muitos. É o que Bonnici chama de diáspora, que “refere-se ao trauma coletivo de um povo que voluntária ou involuntariamente saiu ou foi banido da sua terra e vivendo num lugar estranho, sente-se desenraizado de sua cultura e de seu lar” (BONNICI, 2009, p. 30). Hall complementa: “o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um ‘Outro’ e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora” (2003, p. 33).

Sem esse lugar onde realiza o seu “modo de ser”, o colonizador tenta impor de forma cruel uma nova cultura e o indígena, por sua vez, se apropria de partes desse conhecimento. Tais manipulações alteraram suas identidades pessoais e resultou em “múltiplas carteiras de identidade”, haja vista que, “as identidades dos indígenas, como todas as identidades, são híbridas, construídas na des/reterritorialização e no imbricamento de um mundo globalizado” (THIÉL, 2012, p. 116). Ou seja, é uma identidade que representa a pluralidade interior dos indígenas contemporâneos, que, ora optam por uma construção identitária, ora por outra, pois são indivíduos que pertencem a grupos minoritários, marginalizados e periféricos. Como afirma o antropólogo João Pacheco de Oliveira:

Diferentemente do indigenismo oficial, a nova forma de pensar o problema indígena, rompe com o senso comum e procura dar conta de fenômenos históricos atuais, como os processos de revitalização existentes em muitas sociedades indígenas, a emergência de novos grupos étnicos e possibilitando ainda compreender o surgimento de novas identidades (panindígenas, pluriétnicas ou ainda regionais). (OLIVEIRA, 1995, p. 79).

É uma identidade construída de várias identidades, que deixa de ser fixa e única para ser vista como móvel e múltipla. No entanto, nesse processo mutável de formação identitária, “há várias maneiras de se considerar índio: por um reconhecimento da comunidade indígena, por um reconhecimento do não índio, por uma decisão governamental, ou por uma decisão individual”. (THIÉL, 2012, p. 117). Para a autora, um indígena é considerado indígena pelo seu lugar de origem, de sua família, sua visão de mundo, suas crenças, e assim por diante.

Já para os antropólogos o que conta efetivamente é que uma dada coletividade se auto-identifique como indígena, sendo índios todos os indivíduos que são por ela reconhecidos enquanto membros desse grupo étnico [...]. Para essa conceituação, que se **reflete no plano jurídico-administrativo**, não têm importância alguma saber se tal população apresenta características ‘primitivas’, se mantém os traços físicos ou a carga genética de populações pré-colombianas, ou ainda se preserva os elementos de sua cultura original. (OLIVEIRA, 1995, p. 79, grifo nosso).

Não importa qual denominação se utiliza para identificar as populações indígenas, o importante é que, a partir da década de 1980, em virtude de ganhos sociais na esfera internacional e nacional, os povos indígenas começaram a ser valorizados. Dessa forma, identifica-se atualmente que o indígena passou a valorizar e reafirmar sua identidade étnica e cultural.

O índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. [...] Que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro. (LUCIANO, 2006, p. 33).

Segundo o autor, junto com essa identidade recobrada, os indígenas representam hoje o segmento mais ativo e mais combativo na busca por reconhecimento e visibilidade política, e como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história do país. Desse modo, após 500 anos de dominação e repressão cultural, vivem um período pós-modernidade, com possibilidades de se fazerem ser ouvidos e conseguinte, revalidado seus direitos.

Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras. (LUCIANO, 2006, p. 39).

Nessa busca por “identificação” identitária, Zilá Bernd coloca que a “literatura deve assumir plenamente sua fisionomia literária, sem deixar de incorporar os problemas universais que permitem que qualquer ser humano neles se reconheça”. (2011, p. 13). Conseqüentemente, o universo literário, da literatura indígena, produz narrativas relacionadas ao seu povo e sua cultura, sempre se valendo de *corpus* da própria identidade cultural. Portanto, as histórias podem ser delineadas em torno dos rituais, costumes, tradições e crenças, partilhadas em meio a comunidade, pois, identidade é memória.

Assim Ricoeur afirma que a

identidade não poderia ter outra forma do que a narrativa, pois definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto, através de histórias que ela narra a si mesma sobre si mesma e, destas narrativas, poder-se-ia extrair a própria essência da definição implícita na qual está coletividade se encontra. (RICOEUR, 1985, apud BERND, 2011, p. 19).

Desse modo, a construção de uma identidade é indissociável da narrativa, ou seja, a identidade associa o sentimento de pertencimento à determinada territorialidade e faz com que o sujeito se veja nas histórias narradas. Contudo,

quer a identidade seja construída em sua relação com o tempo, com o espaço, com a alteridade, quer seja construída com qualquer outro fator, esta é sempre elaborada pela linguagem, pelo discurso que tece todas as nossas relações com os mundos interior e exterior, pela narração de histórias pessoais e coletivas. (THIÉL, 2012, p. 121).

Segundo a autora, as línguas nativas exercem um papel essencial na construção identitária das coletividades indígenas, uma vez que, ao narrar no idioma nativo, a textualidade indígena se destaca e é uma forma de rejeitar a língua imposta pelos colonizadores. Bonnicci (2009, p. 38) diz que: “a ab-rogação e a apropriação são posicionamentos políticos a favor da identidade ou de uma população cuja língua foi herdada no tempo colonial ou de um grupo de pessoas que, em suas publicações científicas e em outras ocasiões, se utiliza dessa mesma língua”.

Uma grande parte das narrativas indígenas brasileiras são escritas em língua portuguesa, pelo fato de os indígenas terem sido colonizados por portugueses, mas há, embora em número ainda pequeno, aqueles que escrevem livros em idiomas nativos, como uma forma de enfrentamento à cultura e à língua imposta pelo colonizador e também desconstruir a visão que

se tem do indígena. Na opinião de Jekupé (2011, p. 28, apud THIÉL, 2012, p. 122), “a língua é o mais forte traço de identidade Guarani. É pela oralidade que educam suas crianças”.

Nesse sentido, as obras escritas para o público infantil e juvenil, em sua maioria, são bilíngues, elaboradas na língua portuguesa e nativa, o que promove o letramento das crianças indígenas e, também, o multiculturalismo das mais diversas etnias, não ficando restrito apenas às comunidades indígenas.

Assim, mesmo que os escritores indígenas vivenciem múltiplas culturas, já que muitos deles escrevem fora da aldeia, eles conseguem se posicionar na sua subjetividade frente ao discurso dominante.

Outro elemento relevante para a construção identitária da literatura indígena são os traços de pertencimento de sua etnia, como universo de inspirações. Ao escrever suas narrativas, os indígenas relatam o cotidiano das suas vidas, como acontecimentos, memórias de infância, histórias contadas pelos mais velhos, experiências partilhadas na comunidade, deixando para trás muitos estereótipos construídos pelo colonizador europeu ao longo dos séculos de dominação.

Nesses escritos parece haver uma preocupação em situar as histórias e acontecimentos num contexto cultural específico [...]. Em diversas passagens, os textos de tais obras assumem um caráter informativo e pedagógico, sendo entremeados por notas explicativas, informações sobre os sujeitos envolvidos na trama, sobre a etnia, a língua, a localização geográfica, aspectos da vida daquele povo, informações que lembram continuamente ao leitor sua condição de hóspede, ou seja, de visitante de uma outra cultura diferente da sua. (BONIN, 2009, p. 105).

Como vemos através da leitura dos textos, o leitor, indígena ou não, pode habitar temporariamente no espaço do outro e, logo, ir ao encontro de culturas. Quando falamos diversidade cultural indígena estamos falando de inúmeras etnias culturais, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de centenas de anos. Desse modo, como escreve Luciano (2006), podemos dizer que não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma “harmoniosa”, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasilidade e humanidade.

De muitas lutas desses povos e dos movimentos sociais que resultaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, que dentre os direitos garantidos pela Lei, os povos indígenas tiveram direito a uma educação diferenciada, o que permitiu a inclusão das línguas indígenas no currículo da Educação Indígena e, portanto, favoreceu a publicação de muitos livros de

autoria indígena. Identificar a autoria das obras literárias, o que significa reconhecer um vínculo com o seu grupo étnico, na cultura ocidental equivale à linhagem paterna, em que dá a um descendente o nome do seu progenitor.

Na manifestação da imaginação pela escritura, a autoria é questão crucial. A noção de autoria *indígena* pode envolver a produção de um escritor que expressa sua voz individual ou uma voz coletiva. Marcada por um nome ocidentalizado ou por um etnônimo (*munduruku*, por exemplo), a marcação autoral indígena conduz ainda ao reconhecimento de um *outro* que afirma sua(s) identidade(s) (THIÉL, 2012, p. 86, grifos da autora).

Na construção de sua identidade autoral, Daniel Monteiro Costa, recorreu ao nome de seu povo, Munduruku. Como ele, temos vários escritores indígenas que agregou ao seu nome, o nome do seu povo. Portanto, assinar os livros com sua identidade indígena, expressa em um sobrenome, surge a fim de defender e garantir os seus locais de fala. Desse modo, ao refletir sobre a questão da escrita dos livros produzidos por escritores indígenas, uma nova versão é narrada por eles, “expressam consciência de poder da escrita para sua inserção como agentes de construção de passado, de um presente e possivelmente de um futuro na Grande História Nacional” (THIÉL, 2012, p. 103).

Como coloca a autora, nasce então, na escrita do indígena, outra história, paralela àquela escrita pela colonização europeia. Assim, o ato de compor as suas obras é também um ato de empoderamento que auxilia no exercício da sua escrita e na construção da autonomia indígena. E, como tal, a escrita indígena é mais uma possibilidade de conquista desses povos, em razão disso, ao se apoderar desta prática, elaboraram seus manifestos políticos e literários. Em outras palavras, seus relatos reportam-se a memórias ancestrais transferidas da oralidade para a escritura.

Essa memória, segundo Zilberman (2005), encontra-se entre a oralidade e a escrita, pois para Jean-Yves Tadié e Marc Tadié (apud ZILBERMAN, 2005, p. 117) a memória “permite que tenhamos uma identidade pessoal: é ela que faz a ligação entre toda a sucessão de “eus” que existiram desde nossa concepção até o momento presente”. Nessa perspectiva, os múltiplos “eus” das identidades individuais e coletivas dos grupos indígenas ecoam marcas ancestrais no ato de narrar, por isso, as pessoas contam o que experimentaram, o que se aloja em sua memória.

Munduruku (2012) afirma que a memória cria uma relação de resistência, uma vez que os leva a lembrar que não têm o direito de desistir, caso contrário, não estariam fazendo jus ao sacrifício de seus primeiros pais, então, vai além do desejo individual.

A Memória é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam Tradição. Fique claro, no entanto, que Tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de obrigar-nos a ser criativos e a oferecermos respostas adequadas para as situações presentes. (2012, p. 18).

Essa memória com M maiúsculo, posto por Munduruku, ecoa como forma de desdobramento da tradição de seu povo e, como tal, é transmitida pela palavra. Para permanecer viva suas tradições, eles, os indígenas, utilizam da inventividade humana, a escrita. Assim, a literatura passou a ser um instrumento de atualização da memória que sempre utilizou da oralidade como equipamento preferencial para a transmissão dos saberes tradicionais.

Jekupé (2012) endossa as palavras de Munduruku, acrescentando que a literatura nativa escrita por indígenas é muito importante, porque vai chegar até os não indígenas e permitirá que a sociedade conheça a cultura indígena e, com isso, valorize mais esse grupo étnico. Dessa forma, a literatura indígena se apropria de várias culturas e reconstrói sua identidade cultural, trazendo elementos do passado para presente, sem carregar na escrita uma visão estereotipada que o “outro” tem sobre ele. No entanto, o indígena constrói uma escrita de diáspora, que se apropria de várias culturas e agregam a suas tradições.

Pensando em Barthes fazendo referência ao seu texto *A morte do autor*, escrito em 1968, pronunciaríamos que o autor indígena não está morto, um vez que trata-se de um texto em que a ideia de morte consiste na premissa de que a escritura promove o apagamento do sujeito que escreve, muito pelo contrário, sua escrita foi uma das responsáveis pelo seu renascimento, pois na literatura indígena quem fala é o sujeito indígena, aquele que expressa sua identidade por meio da escrita, se restabelece do anonimato, que até então estava relegado pelos centros de poder.

2.2 A arte de contar, escrever e ilustrar histórias

No meio da roda o fogo, irmão de outras eras. Libera faíscas, irmãs das estrelas. Soprando suavemente, o vento, o irmão-memória, vem trazendo as histórias de outros lugares. [...] De repente o falatório humano cessa. Um velho entra na roda. Tem passos lentos, suaves, de quem não deixa rastros. O fogo, o vento, a terra se animam. Nos calamos. O homem se senta num banquinho e olha ao redor. Vê olhinhos ansiosos que lhe fitam o rosto, /aguardando suas palavras. Ele se cala. Acende um cigarro feito da palha da árvore tauari. Inicia um ritual secular para lembrar que temos raízes, temos passado, temos história. (MUNDURUKU, 2006, p. 20).

Contar histórias é uma atividade privilegiada entre os seres humanos e, por ser milenar, surgiu muito antes da escrita. Não temos uma data cronológica do seu surgimento, mas sabemos que, durante muitos séculos, homens sentaram-se ao redor de fogueiras para contar e ouvir histórias.

A datar dos primeiros anos de vida, todas as crianças do mundo aprenderam, geralmente da boca de suas mães, ouvir histórias, sejam elas ficcionais ou de vida. A ação de contar e ouvir histórias é uma necessidade que temos de comunicar com o outro, bem como exteriorizar nossos sentimentos. Nesse sentido, Paul Ricoeur (1994) coloca que a narrativa é importante para nossa vida, é antologicamente enraizada no ser humano, por isso, ela nunca vai deixar de existir. Sejam fatos ficcionais, históricos, ou sobre as coisas que acontecem no mundo, tudo são narrativas.

De acordo com Barthes (2009), o narrar se faz presente nos muitos tempos e lugares

em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar algum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida. (BARTHES, 2009, p. 19).

Assim, a narrativa, seja ela oral ou escrita, está presente em todos os lugares e em todos os tempos, sem acepção de classes. Cada comunidade possui suas narrativas, “cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Isso significa que ao narrar uma história, o narrador, “por sua vez, supõe a presença de ouvintes, e estes não são indivíduos isolados, mas o grupo: a narração só tem sentido se dirigida ao coletivo” (ZILBERMAN, 2005, p. 119), portanto, em todo tempo e lugar, um contador de histórias, encontrou quem o ouvisse. Então, faziam desse momento um ritual, onde os ouvintes se preparavam para aquele instante em que o contador, segundo Zilberman (2005, p. 131) se metamorfoseava em rapsodo, esperando captar sua simpatia por referir-se a episódios com os quais aqueles guardam afinidade.

Nessa atividade de contar histórias, o narrador figura entre os mestres e os sábios, narra sua própria experiência ou a dos outros, pois há uma necessidade humana de narrar o vivido, como: as emoções, o amor, a morte, o ódio, as ambições e as conquistas do homem, entre outros. Desse modo, o narrador, segundo Walter Benjamin, é aquele que

[...] sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer a um acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida [...]. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo. (BENJAMIN, 1987, p. 221).

Benjamin (1987) também explica que a atividade de trocar experiências, que parecia tão comum e segura, estaria desaparecendo após as atrocidades das guerras do século XX. Mas nas comunidades indígenas essa afirmação de Benjamin não se configura, uma vez que narrar histórias não possui uma finalidade exclusivamente artística, tem o caráter decisivo de transmitir a história e os conhecimentos acumulados pelas gerações, como pelas comunidades rurais na Europa. Para o escritor indígena Tiago Hakiy (2018), os povos indígenas sempre utilizaram a oralidade para transmitir seus saberes.

O contador de histórias sempre ocupou um papel primordial dentro do povo, era centro das atenções, ele era o portador do conhecimento, e cabia a ele a missão de transmitir às novas gerações o legado cultural dos seus ancestrais. Foi desta forma que parte do conhecimento dos nossos antepassados chegou até nós, mostrando-nos um caleidoscópio ímpar, fortalecendo em nós o sentido de ser indígena. (HAKIY, 2018, p. 38).

Nesse sentido, as histórias indígenas devem ser pensadas a partir das experiências vividas por eles. Segundo Munduruku (2012, p. 19), “os pais sabem que devem ensinar às crianças as coisas práticas da vida (caçar, pescar, cuidar da casa, fazer roça...), coisas que lhes vão garantir o alimento do corpo”. Ou seja, a alimentação do corpo cabe aos pais, pois é nele que a vida se realiza, e aos mais velhos, o ancião, o sábio, cabe a alimentação da alma.

Quem deve alimentar o espírito são os mais velhos, os avôs, as avós. Serão eles que contarão aos pequenos e às pequenas que somos parte da natureza e que devemos nos comportar dignamente com ela para que a harmonia prevaleça e todos possamos viver a alegria da fraternidade. (MUNDURUKU, 2012, p. 19).

Nos povos indígenas, os anciões utilizam da narrativa para transmitir os valores e as práticas culturais. Eles são vistos como um verdadeiro sábio, porque são eles que deverão ter as respostas a todas as perguntas e solução para todos os problemas. Tudo isso eles dominam

bem, porque durante toda sua vida, desde a tenra idade, ouviram os líderes da sua aldeia que, conseguinte, ouviram seus líderes, que aprenderam serem verdadeiros líderes, como ter coragem e valorizar a cultura indígena.

Para Munduruku, o público que ouve as histórias, não será apenas os mais novos, mas “será a comunidade toda que, independentemente da idade, ouvirá com atenção a atualização de uma narrativa contada de geração a geração até aquele momento” (MUNDURUKU, 2012, p. 19).

Ao resgatar a história da humanidade vamos encontrar em tempos remotos, grupos e sociedades que construíram e propagaram suas culturas por meio da comunicação oral, sem registros mais elaborados, apenas numa memória viva. Assim, a contação de história por meio da oralidade foi por muito tempo empregada como forma de manifestação literária. É o que coloca Jekupé em seu livro *Verá: o contador de histórias*: “para nós da aldeia, um contador de histórias é como se fosse um livro que não temos e por meio dele ficamos sabendo das coisas” (2003, p.08). Nessa fala de Jekupé fica claro que a “experiência que passa de geração a geração é a fonte a que recorreram todos os narradores de história. De fato, o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p. 202).

Nas formações dessas sociedades de tradição oral, todos os conhecimentos são transmitidos por meio da oralidade, uma vez que têm na oralidade os processos de ensino, ou seja, um elemento indispensável para a humanidade. Conforme explica Marcuschi:

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal de indivíduos. (MARCUSCHI, 2003, p. 36).

Antes de aprender a ler e escrever, o homem aprendeu a falar, assim o ponto de partida da aprendizagem é a capacidade de ouvir e dizer. Na literatura infantojuvenil não foi diferente, desde o seu aparecimento na Europa, aproveitou da tradição popular, de transmissão originalmente oral para criar o texto. No Brasil, segundo Lajolo e Zilberman (1985), não foi diferente, autores como Lobato, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Menotti del Picchia, romperam os laços de dependência à norma escrita e ao padrão culto, procurando incorporar em suas obras a oralidade sem infantilidade.

[...] tanto na fala das personagens, como no discurso do narrador. Representar essa oralidade não significou apenas desrespeitar regras relativas à colocação de pronomes ou ajustar a ortografia à pronúncia brasileira. Tratou-se principalmente de reproduzir a circunstância fundamental de transmissão de mensagens: o prazer de se comunicar e de ouvir histórias, a troca de ideias, a naturalidade da narração em serões domésticos. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 83).

Essa estratégia textual pretende aproximar o leitor infantil e juvenil à condição oral e coletiva das narrativas populares. O recurso à fala coloquial nos textos torna-se bastante coerente com o projeto de trazer para as histórias infantojuvenis o heterogêneo universo da literatura indígena. Calvet (2011, p. 51) afirma que “os textos autenticamente orais são marcados por uma pontuação ritmada que facilita para o intérprete a memorização e para o público a compreensão”. Então, para conservar na escrita o seu ritmo oral, o sociolinguístico coloca que deve seguir um estilo, que não é simplesmente jogar palavras em um texto, há um processo semântico e estético que mantem o ritmo oral, na textualidade escrita.

Assim, a recorrência de “Fórmulas” repetitivas que dão ao texto oral seu aspecto particular não implica de modo algum uma condição passiva do intérprete, pois cada enunciação é ao mesmo tempo uma recriação e uma retransmissão, seja num texto oral, seja numa canção das nossas sociedades, há o estilo do fragmento e o estilo do intérprete, há a história e maneira de conta-la. Essa variante individual, que pode ser estilística, pode também ser contextual, adaptada a tal e evento ou a tal auditório. (CALVET, 2011, p. 54).

Na mesma linha de Calvet, a escritora Thiél (2013, p. 1180) expõe que “o processo narrativo de tradição oral é construído com base na repetição, que assegura a continuidade do que é relatado; contudo, repetição não está aqui associada à imutabilidade, mas, sim, à reinvenção e atualização textual constantes”. Utilizando das características apontadas por Walter Ong (1998), ela cita alguns elementos que qualificam o pensamento e a expressão fundados na oralidade:

a inserção de estruturas aditivas que conduzem o fluxo narrativo; o uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito, a fim de garantir referência ao que já foi dito e continuidade narrativa; interação com o público de forma a provocar sua reação; referência ao cotidiano da vida humana; construção de uma identificação empática entre narrador, audiência e personagem; vinculação com o presente e uso de conceitos dentro de quadros de referência situacionais. (THIÉL, 2013, p. 1 180).

Munduruku, no livro *Kabá Darebu*, traz a oralidade na narrativa, reconstituindo, na ficção, as situações de transmissão oral. Desse modo, a partir do personagem Kabá Darebu, um

curumim munduruku, que narra em primeira pessoa a cultura e os acontecimentos relativos ao seu dia a dia na aldeia, é possível vermos elementos da oralidade.

Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados. E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para os filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos... e livres... (MUNDURUKU, 2002, p. 22-23).

O fragmento aponta para alguns dos elementos característicos da tradição oral, tais como: referência ao cotidiano das comunidades indígenas mundurukus; o uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito, a fim de garantir referência ao que já foi dito e continuidade narrativa e o vínculo construído entre as gerações de contadores de histórias, sendo eles, pais e filhos (narrador e audiência). É importante mencionarmos que esse e outros aspectos específicos da presente obra serão explorados de maneira mais específica no terceiro capítulo.

Portanto, é possível dizermos que, de certo modo, ainda existem comunidades indígenas que mantêm suas tradições exclusivamente oral, enquanto uma outra parte, significativa, adquiriu recentemente a prática alfabética. Essa última, deve-se ao fato de transmitir, para os indígenas e não indígenas, o imaginário ancestral, ou seja, “que encontre nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários”. (HAKIY, 2018, p. 38).

No nosso caso, analisaremos três obras indígenas, escritas por Daniel Munduruku, Kaká Werá Jecupé e Kanátyo Pataxó, para verificarmos como eles se autorrepresentam através da escrita. Sabemos que essas experiências, construídas e contadas de indígenas para indígenas e de indígenas para não indígenas, contribuem significativamente para o legado de um povo.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. (BENJAMIN, 1987, p. 198-199).

A arte narrativa apresentada por Walter Benjamin se aproxima bastante do estilo oral da literatura indígena, isso porque o autor indígena se transforma quase num personagem de si

próprio relatando experiências que passa de pessoa para pessoa como fonte de inspiração. Desse modo, há nas comunidades indígenas ótimos contadores de histórias, mesmo sem nunca terem saído da sua aldeia. Relatam saberes e fatos que lhe foram contadas pelos anciãos e histórias coletadas através dos relatos dos povos nativos, dando um tom de “verdade” ao escrito, como no livro *Txopai e Itôhã* de Kanátyo Pataxó, que reconta uma história de um mito de origem dos povos pataxós, contada por Apinhaera, “uma das mulheres que mais sabem contar histórias na aldeia” (PATAXÓ, 2000, p. 6).

Por outro lado, há os que saíram da sua aldeia e mudaram para a cidade, que também podem contar o que viram e ouviram, narrando o percurso feito e as aprendizagens vivenciadas. Munduruku é um exemplo, vive na cidade, mas foi criado numa aldeia próxima a Belém, tanto que no posfácio de seu livro *Kabá Darebu*, ele fala: “aprendi com meu avô o que é ser índio [...] e hoje vou a muitos lugares contar como crio minhas histórias [...]”. (MUNDURUKU, 2002).

Paradoxalmente, os indígenas utilizam da escrita para manter viva a sua memória e torná-la presente num lugar e num tempo dos quais eles estão efetivamente ausentes. De fato, segundo Calvet (2011), a escrita resolve esse problema de memória social e produz aproximações entre diferentes grupos étnicos, portanto, ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade.

No entanto, as inúmeras culturas nativas não eram desprovidas de narrativas escritas, como discursa o eurocêntrico. “Todas as sociedades autóctones conhecidas elaboraram, antes da chegada dos europeus, algum sistema gráfico ou de anotação que correspondia as suas necessidades concretas” (LIENHARD, 1992 apud THIÉL, 2012, p. 39). Então, os indígenas brasileiros não eram sociedades sem escritura, eles utilizavam do grafismo aplicado em cerâmicas, tecidos, utensílios de madeira, cestarias e tatuagens como forma de escrita. Assim, nas sociedades de tradição oral

[...] a ausência de tradição escrita não significa, de maneira alguma, ausência de tradição gráfica. Em muitas sociedades de tradição oral, existe uma picturalidade muito viva, nas decorações de potes e cabaças, nos tecidos, nas tatuagens e nas escarificações etc., e mesmo que sua função não seja, como no caso do alfabeto, registrar a fala, ela participa da manutenção da memória social. (CALVET, 2011, p. 11).

Dito isso, é possível vermos em textos indígenas a presença marcante de elementos visuais, que compõe a narrativa multimodal da literatura indígena. Segundo Thiél (2012, p. 87),

“isso significa que, ao lado da escrita alfabética, outros elementos compõem o texto, tais como elementos visuais/grafismos, que não são simples ilustrações”. Ou seja, para os indígenas as ilustrações têm a mesmo valor das histórias escritas e, em algumas obras, possuem também um significado cultural, uma vez que representam nas imagens a vida, os usos e os costumes deles.

Imagens estão presentes em grande parte dos textos indígenas e há um enredo nos desenhos que lança o leitor para uma rede de significados forjados pela interação de palavra e imagem. Muitas vezes a palavra escrita, tão privilegiada pela literatura canônica, passa a ser um complemento do elemento visual (THIÉL, 2012, p. 88).

A partir da representação visual e gráfica, as diversas tradições encontram maneiras para manifestar o seu eu e o outro. Em *Txopai e Itohã*, livro escrito e ilustrado por Kanátyo Pataxó, por exemplo, encontramos figuras geométricas vinculadas à tradição ancestral do seu povo: a imagem que representa Txopai, o criador dos povos pataxós, protagonista da narrativa (figura 7). O sentido desta ilustração não é óbvio para um leitor não indígena, pois exige uma observação mesclada com a tessitura, então, nas páginas 20 e 21 é possível ver o entrelaçamento entre imagem e palavras, que lança ao leitor o significado pretendido pelo ilustrador.

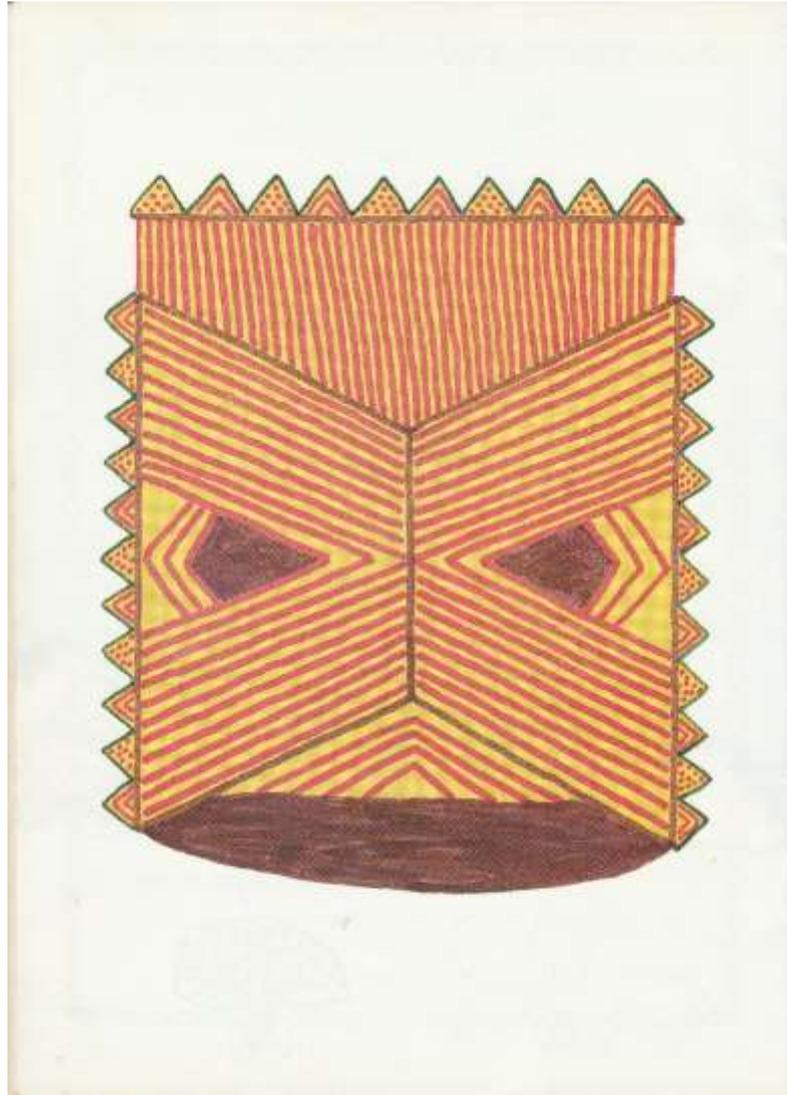


Figura 7: Imagem de Txopai

Fonte: Pataxó (2000, p. 20)

Esse diálogo entre os textos escritos e visuais está presente em grande parte dos textos indígenas, principalmente naqueles dedicados ao público infantojuvenil. Lajolo e Zilberman (1985, p. 14) colocam que, atualmente, as ilustrações para esse público passaram “[...] a constituir uma espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam”. Nesse sentido, as imagens caracterizam uma marca autoral indígena, pois são desenhos bem coloridos e, muitas vezes, feitos pelos próprios indígenas.

A textura pode vir a incluir não só palavras, mas desenhos e cores, baseados em valores e tradições culturais. Imagens suscitam leitura e interpretação nos textos de literatura ocidental também, mas nas textualidades indígenas comportam significados ligados a essas culturas. (THIÉL, 2012, p. 42).

Os ilustradores indígenas, por meio da imagem, relatam a realidade individual ou coletiva da sua comunidade, transpõem nos traços a própria identidade, como podemos verificar na obra infantojuvenil, *As fabulosas fábulas de Iauaretê* (2007), de Kaká Werá. As ilustrações foram feitas pela indígena Sawara, uma adolescente de 11 anos, filha do autor da obra. Desde muito pequena, Sawara escuta histórias de seu povo e ao desenhá-las reproduz os conhecimentos adquiridos via tradição oral, depositando uma maior veracidade às histórias relatadas.



Figura 8: Ilustração de Sawara

Fonte: Jecupé (2007, p. 31)

Como vemos, são desenhos próprios da idade da ilustradora e do estilo utilizado, mas que conversam com o cotidiano do indígena, a exemplo das festas de culto ao animal-totem, onde o cenário desenhado por Sawara complementa a escrita de Jecupé.

Com imagens coloridas, distinto dos demais livros em que há a presença de grafismos indígenas e ocupando páginas inteiras ou parte delas, a ilustradora coloca, em movimento, alguns significados sobre o jeito de ser de alguns povos indígenas, à vista disso, deve ser lido em conjunto com as palavras do texto, pois:

Entre o grafismo e o discurso, instituem-se, então, as relações particulares: o pictórico conserva um saber ou uma análise que o discurso deve traduzir. Sem tradução, ou se se preferir, sem atualização linguística, o pictórico não tem nada a dizer, ele só significa em associação com a língua. Isso quer dizer que determinada análise do mundo se solidifica nessas representações *a priori* desprovidas de sentido e que o sentido só pode se manifestar em um discurso sobre a representação gráfica. (CALVET, 2011, p. 87).

Desse modo, na ilustração apresentada abaixo (figura 9), o Iauaretê-mirim procura o pajé para ajudá-lo compreender sua origem, uma vez que não sabe se é gente ou bicho. Essa procura é representada por uma sequência de três ilustrações, que traduzem por meio do grafismo todo o significado da escrita.



Figura 9: Iauaretê-mirim encontra o pajé

Fonte: Jecupé (2007, p. 57)

As ilustrações encontradas em obras indígenas brasileiras não são meras ilustrações, em muito delas há a incorporação de aspectos vinculados às tradições, à história, e à religiosidade. Portanto, estudar as gravuras das narrativas indígenas desde a infância possibilita conhecer o legado cultural desses povos ancestrais. Assim, segundo Thiél, (2012, p. 91), os “desenhos e as

formas geométricas compõem uma poética que traduz uma vontade política de ressignificação das comunidades tribais”.

Porém, por muito tempo, até a década de 1980, a imagem do indígena brasileiro era construída segundo a visão do período colonial, sob o estatuto de estereótipos. A edificação desta imagem estereotipada, também foi reproduzida na literatura e ilustrada para crianças e jovens, embora em número menor, os povos indígenas conforme o modelo fantasioso construído sob a imaginação do colonizador.

Para Woodward (2000, p. 17-18),

a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa existência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Nesse sentido, a imagem, assim como a narrativa estão relacionadas com a realidade, isto implica dizer que, o ilustrador produz os desenhos influenciados pelo contexto, ou seja, representam nas gravuras suas experiências de vida.

Nas imagens do livro *Kabá Darebu*, escrito por Daniel Munduruku e ilustrado por Maté (Marie-Thérèse Kowalczyk) reproduzem a realidade indígena. Desde a sua vinda da França para o Brasil, Maté pesquisa e retrata várias comunidades indígenas brasileiras, o que demonstra essa realidade nos grafismos presentes na obra. Para proporcionar nos desenhos imagens bem realistas, ela utilizou aquarela, guache e até colagens de pintura em seda. A imagem do rosto da mãe de Kabá Darebu (figura 10), demonstra um pouco do projeto da ilustradora, nela Maté utilizou uma cor terrosa, similar ao do indígena, para caracterizar a identidade desses povos.



Figura 10: Mãe de Kabá Darebu

Fonte: Munduruku (2002, p. 6)

Mas, diferente das obras apresentadas, é fácil encontrar nas ilustrações de livros didáticos, de autores não indígenas, marcas características de estereótipos, que, como dito no capítulo anterior, são falsas representações de uma dada realidade, e que são mantidas estáveis, sempre da mesma maneira, para ser facilmente percebida.

Portanto, são retratados sob a figura de um homem sem pelos; cabelos muito pretos, corrediços, cortados redondos; rosto amassado; adorno nos braços; e, usando tangas, confeccionadas com penas ou modelo norte americano, como o personagem *Papa-Capim*, de Mauricio de Sousa. Sobre as descrições dos indígenas na literatura, Bonin (2008, p. 122) afirma:

Narrados através de estereótipos, os povos indígenas adquirem, na maioria das produções escolares, feições genéricas, fixas, homogenias, sendo esse um efeito de relações de poder. Nesse sentido, é importante indagar sobre as representações que circulam mais amplamente e que constituem nossas maneiras de entender as culturas indígenas.

Contrapondo-se a essa noção genérica depositada sobre os indígenas, hoje as obras de literatura indígena investem em ilustrações que retratam a realidade de uma dada comunidade,

de forma a definir e marcar características e peculiaridades próprias. A exemplo disso são incorporadas nas ilustrações pinturas corporais específicas de um povo para ilustrar um evento (luta, caça, casamento, morte, entre outros), ou a incorporação de artefatos artísticos e domésticos.

Esse enlace entre o verbal e o visual é um traço característico também da modalidade infantil e juvenil. Desde suas manifestações iniciais, no século XVIII, obras destinadas a esse público eram acompanhadas de ilustrações, que segundo Lajolo e Zilberman (2017, p.28), essa parceria foi enunciada “com a emergência e expansão da histórias em quadrinhos, ao final do século XIX, e, depois, com a plena difusão no Brasil a parti da segunda metade do século XX”. Embora, Atualmente a imagem tem ocupado lugar de destaque, com migração de artistas plásticos e seu novos designer gráficos (cheiro, textura, material de impressão, entre outros), a plurimedialidade se faz presente há muito tempo.

Tomando como mote a literatura indígena multimodal, na narrativa de livros infantojuvenis temos uma espécie de narrativa dialogada, com a alternância de enunciados verbais e enunciados visuais.

Não podemos dizer que a imagem só imita, só cópia, só representa, só descreve ou narra; a imagem também pode simbolizar. Isso significa que a imagem pode não apenas ser apenas vista como também ser interpretada, em outras palavras, que a imagem pode ser lida. (CAMARGO, 2006, p. 39).

Nas palavras do escritor e ilustrado Luís Camargo, nos livros destinados ao público infantil e juvenil configuram uma zona fronteira em que traço e letra se interagem e se dialogam, sem que haja o predomínio de um sobre o outro.

2.3 Contação de histórias: mitos, lendas e fábulas

As sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando somente ela, a palavra existia. [...] Ela cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-os para nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo. (JEKUPÉ, 2003, s.p).

Nos relatos de suas histórias, os autores indígenas expressam consciência do poder da escrita (oral) para o reconhecimento de um passado (não esquecido), da construção de um presente (momento atual), e de um futuro, que possivelmente será encontrado (um porvir).

Assim, na textualidade literária, não é o tempo que define os acontecimentos, mas o seu poder de transformação. Em outras palavras:

Ao narrar suas versões da história brasileira por meio de textualidades literárias, os autores indígenas contemporâneos expressam consciência de poder da escrita para sua inserção como agentes de construção de um passado, de um presente e possivelmente de um futuro na Grande História Nacional. (THIÉL, 2012, p. 103).

Na construção do texto indígena, novos começos são propostos, a narrativa é tecida por meio das histórias pessoais e coletivas, em que as memórias ancestrais são transferidas para a escrita impressa. Essa arte de compor o texto é visto por Ricoeur como *muthos*, que é traduzido pelo filósofo como o tecer da intriga que compõe o enredo da história de um personagem.

O *muthos* é colocado como complemento de um verbo que quer dizer compor. A poética é, assim, identificada, sem outra forma de processo, a arte de compor as intrigas⁷. A mesma marca deve ser conservada na tradução de mimese: quer se diga imitação, quer se representação (com os últimos tradutores franceses), o que é imitar ou de representar. (RICOEUR, 1994, p. 58).

Desse jeito, ao narrar suas histórias, o indígena narrador não é apenas um verossímil das suas experiências, não compõe seus textos baseado em pura imitação, refere-se, antes, a um processo de reprodução e recriação da experiência que toma a forma da ação narrada. Portanto, Ricoeur declara:

[...] se continuamos a traduzir mimese por imitação, deve-se entender totalmente o contrário do decalque de um real preexistente e falar de imitação criadora. E, se traduzimos mimese por representação, não se deve entender, por esta palavra, alguma duplicação de presença, como se poderia ainda entendê-lo na mimese platônica, mas o corte que abre para a ficção. (1994, p. 76).

Baseado nessa tese de Ricoeur, o ponto de partida da narrativa indígena está no mito, para contar as histórias e os sentimentos indígenas, pois “a função do mito para os índios, seria a de explicação e de organização do mundo, o que seria sempre transmitido às novas gerações em forma de crença, valores, leis e garantias de vida em comunidade” (THIÉL, 2012, p. 82).

Segundo a escritora, o mito constitui, portanto, uma forma de arquivo, espécie de documentação histórica, que sustenta na memória, ganha materialidade e constrói uma unidade no qual entrelaçam diferentes gerações.

Os mitos são muito importantes para a cultura de um povo, pois por meio deles nos é permitido conhecer sua concepção de mundo, uma vez que ele carrega através dos tempos muitas informações sobre os seus valores e expectativas. Nessa linha de pensamento, Carvalho (1982, p. 24) informa que:

O mito é a epopeia da humanidade; é a própria história existencial do homem. Ele contém a presença das origens místico-religiosas e éticas, criando arquétipos ou paradigmas e revelando cultos e rituais secretos. O mito não é apenas uma revelação, mas uma fixação de valores paradigmáticos, na busca de padrões de comportamento.

Sendo assim, por meio da compreensão dos símbolos presentes no mito, podemos entender se estamos mantendo os padrões de comportamento que nele aparecem muitas vezes de forma implícita, funcionando como mecanismo de controle social.

Para Mircea Eliade (2006) seria difícil encontrar uma definição do mito que fosse aceita por todos os eruditos e, ao mesmo tempo, acessível aos não especialistas, pois é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares. Mas, pessoalmente, ele define o seguinte:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma ‘criação’: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente aconteceu, do que se manifestou plenamente. (ELIADE, 2016, p. 11).

Para o escritor, o mito conta uma história verdadeira, de caráter sagrada (característica religiosa), que aconteceu num tempo primordial. Segundo Carvalho (1982, p. 24), o Gênesis nos dá a dimensão desse condicionamento divino, na passagem em que Deus disse: “façamos o homem à nossa imagem e semelhança”, então, não importa a crença, o mito está presente em toda a humanidade, pois narra uma realidade que passou a existir, um início, uma criação, que dá sentido e valor à existência humana. Portanto, para quem vive o mito, como os indígenas, ele não é uma mentira, é uma forma instintiva de situar-se no mundo.

Mas, nem por isso todas as histórias são verdadeiras, existe para eles, segundo Eliade (2016), a seguinte separação entre as “histórias verdadeiras” e as “histórias falsas”:

Inclui entre as histórias “verdadeiras”, em primeiro lugar, todas aquelas que tratam das origens do mundo; seus protagonistas são entes divinos, sobrenaturais, celestiais ou astrais. Seguem-se os contos que relatam as maravilhosas aventuras do herói nacional, um jovem de origem humilde que se tornou o redentor de seu povo [...]. E por fim, vêm as histórias com os *medicine-men*, que explicam como tal ou tal feiticeiro adquiriu seus poderes sobre-humanos [...]. As “histórias falsas” são as que contam as aventuras e proezas nada edificantes do Coiote, o lobo das pradarias. (ELIADE, 2016, p. 13-14, grifos do autor).

A diferença entre as histórias verdadeiras e as falsas está no conteúdo narrado. As histórias “verdadeiras” narram eventos sagrados e sobrenaturais; as “falsas”, ao contrário, têm um conteúdo profano e popular. Apoiando em Thiél (2012), podemos dizer que na textualidade indígena, as categorias são divididas entre a realidade e ficção, “contudo, a leitura de ‘realidade’ e ‘ficção’ nas comunidades indígenas e ocidentais não tendem aos mesmos parâmetros. Diferentes culturas possuem diferentes maneiras não só de ler o que é realidade, mas de experimentá-la e narratizá-la” (THIÉL, 2012, p.83). Desse modo, mesmo nos dias atuais, quando a criança e o jovem ler ou ouvir uma narrativa mítica, eles estarão vendo exemplos de atividades significativas, como ritos, costumes e crenças, de uma etnia indígena. Em contrapartida, ao escrever e publicar seus mitos, os indígenas batalharão pela sobrevivência de seu povo, pois “a mentalidade de uma criança repete, de certa forma, a do primitivo, se não totalmente, ao mesmo sob alguns aspectos. O homem primitivo é um imaginativo puro”. (CARVALHO, 1982, p. 24).

Porém, quando a memória, musa da narrativa, morre e não deixa herdeiros, os fatos, conservados no imaginário do contador de histórias, vão sendo recontados e modificados pela imaginação, numa mistura do real com imaginário. Para Coelho (2000), essa forma de narrativa dá-se o nome de lenda, que consiste no relato de acontecimentos em que o maravilhoso e o imaginário superam o histórico e o verdadeiro. É uma forma narrativa antiquíssima, geralmente breve, cujo argumento é tirado da tradição. Conforme explica Câmara Cascudo, embora seja

de origem letrada, a lenda conserva as quatro características do conto popular; antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Os processos de transmissão, circulação e convergência são os mesmos que presidem a dinâmica da literatura oral. Muito confundido com o mito, dele se distancia pela fundação e pelo confronto. *O mito pode ser um sistema de lendas*, gravitando ao redor de um tema central, com área geográfica mais ampla e sem fixação no tempo e no espaço (CASCUDO, s.d., apud COELHO, 2000, p. 172).

Segundo o escritor, os mitos são traduzidos em lendas. Em geral, um mito abarca várias lendas, que o desenvolvem sem destruir a unidade, ou seja, o mito é uma lenda relacionada com o mundo sobrenatural e que se traduz através dos ritos.

Tanto o mito quanto a lenda são tirados de uma tradição de um povo, com a necessidade de explicar a vida ou o mundo. Embora as mesmas situações se encontram em ambos, Góes (1984) coloca que há uma diferença. A lenda se caracteriza pelo final maravilhoso; numerosas personagens sobrenaturais; profundo sentido de fatalidade inexorável que transmite o caráter dessas primeiras sociedades e das seguintes, feudais. Já o mito é sempre trágico, localizado em regiões e tempos fora do alcance humano e com personagens divinas.

Associada à cultura dita popular, o dicionarista Michaelis (2016, p. 403) atribui alguns significados a palavra lenda: “1 Relato oral ou escrito de acontecimentos, reais ou fictícios, aos quais a imaginação popular acrescenta uma boa dose de novos elementos; tradição popular. 2 Narrativa fantasiosa ou credence do imaginário popular sobre seres encantados ou maravilhosos da natureza”.

Entre as lendas mais conhecidas, podemos citar as mitológicas da Idade Média. A exemplo temos a da obra *La gran conquista de ultramar*, que relata as cruzadas em torno da conquista de Jerusalém e de Godofredo de Bouillon. No Brasil, segundo Góes (1984), as primeiras lendas estão relacionadas a conquista do país, como: das Amazonas, do El Dorado, dos Gigantes, a Fonte da Eterna Juventude, Os Canibais.

As lendas brasileiras estão diretamente relacionadas com cultura popular, ou seja, com o folclore. Portanto, varia de região para região e de cultura para cultura, podendo ser dividido por região, como explica Carvalho (1982, p. 36-37):

[...] do Norte (Amazonas, Pará: a lenda da Vitória-Régia, A Criação do Norte, A Iara, etc.); do Nordeste (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Maranhão, Bahia, Alagoas, Sergipe, Piauí: A Caipora ou o Caapora, O Lobisomem, O Barba-ruiva, A mula-sem-Cabeça, etc.); do Centro-Oeste (Mato Grosso, Goiás: Origem das Estrelas, Anhanguera, As Lágrimas de Potira, etc.); do Leste (Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais: O Sonho de Paraguaçu, O Segredo de Robério Dias, O filho do trovão, etc.); do Sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul: O negrinho do Pastoreio, O Saci, A Dança dos Tangarás, etc.).

Essas lendas, como tantas outras, viajaram para vários espaços e, desse modo, sofrem alterações e ressignificações de acordo com o tempo, local e influência de quem as narravam. O Saci é um exemplo disso, tem sido o mais explorado e, por isso, o mais polimorfo, em nossa mitologia.

Quanto às lendas indígenas, Câmara Cascudo refere a elas como registro da origem dos seres, plantas, astros e objetos indispensáveis à vida na floresta. Assim,

[...] confundidas entre mitos e tradições, as lendas indígenas são a mais delicada confiança, uma comunicação fraternal, apelo à sinceridade da compreensão por um complexo de mistério e evidencia, ritos, tabus, heroísmos, bestialidades, criações, divindades, confusas, radiosas, sugestivas, como um dia na floresta tropical, onde há luz e sombra, ao mesmo tempo e em toda parte. (CASCUDO, 2012, p. 110).

Mas os narradores indígenas veem as lendas uma forma narrativa ocidental, ou seja, “a lenda indígena não constitui um elemento vivo na literatura oral brasileira. Está circunscrita aos limites do interesse indígena. Levada pelos naturalistas ou missionários, torna-se elemento literário e não popular”. (CASCUDO, 2012, p. 110).

Já a fábula, de acordo com Cascudo (2012), é uma das expressões orais mais difundidas entre os indígenas, na qual os animais ocupam o lugar dos seres humanos, mais precisamente, a mentalidade humana. É uma narração de acontecimentos fictícios, que tem dupla finalidade: instruir e divertir. O autor a define como sendo

estórias fictícias, fundamentais como expressão especulativa da imaginação [...]. Seu objeto é menos instruir que distrair e satisfazer as aspirações para a liberdade espiritual das cadeias do espaço e do tempo e das leis da matéria. Contém o maravilhoso, o sobrenatural, o miraculoso. (CASCUDO, 2012, p. 168).

As fábulas sempre escondem uma verdade moral, nas tramas de fatos alegóricos, cujo enredo é urdido entre animais, pessoas, personagens mitológicos, deuses etc. Propriamente, ela é representada por animais, ou animais e homens. “Quando são seres inanimados os seus interlocutores, toma o nome de *apólogo*. Assim como a fábula racional, isto é, representada só por homens, chama-se de *parábola*. Pode ser mista, quando, na estória, se alternam animais, homens e seres insensíveis” (CARVALHO, 1982, p. 42).

Ao falarmos de fábulas na tradição escrita, atribuímos a Esopo¹² o mérito de criação. Porém, existem questionamentos se foi mesmo ele que realmente criou as fábulas. Acredita-se que as fábulas já eram utilizadas anteriormente pelos povos orientais, como declara Carvalho:

A Fábula, em si, é uma alegoria, uma prosopopeia. É um produto espontâneo da imaginação humana. A origem da fábula se perde no tempo, tornando difícil fixá-la. Acredita-se que a fábula tenha sido documentada desde o tempo

¹² Esopo viveu no século VI antes de Cristo, foi escravo e depois liberto.

de Buda, e consta que muitas fábulas, atribuídas a Esopo, já haviam sido divulgadas no Egito, quase 1000 anos antes de sua época. (1982, p. 43).

Ela foi aperfeiçoada séculos mais tarde (século I a.C.), pelo escravo romano Fedro (Julio Phedrus), que a enriqueceu estilisticamente. No século XVII, La Fontaine reinventou a fábula, introduzindo-a definitivamente na literatura ocidental. No século XVIII, preconiza as fábulas dos últimos tempos, são modernas e interessam a crianças e adolescentes. Nesse novo tempo, a floresta é um cenário natural e os animais são aqueles seres simpático aos olhos do leitor.

Os indígenas brasileiros, principalmente, as crianças, segundo Cascudo (2012), até o século XVIII, sob a influência dos padres, falavam, possivelmente, as fábulas de Esopo e Fedro. Os religiosos levavam no seu bojo sonoro as ideias cristãs da Companhia de Jesus e dos colonizadores, armas contra os mitos narrados pelos velhos Pajés.

Essas histórias, embora com variantes, atravessaram os tempos, guardadas na memória coletiva desses povos. Atualmente, esse gênero é extremamente sugestivo nas narrativas indígenas, pois, pela ação dos bichos, que são sagrados para eles, uma vez que tudo o que existe no mundo se originou de um deles, o indígena ensina os problemas sociais, morais e vitais de seu grupo.

As fábulas que encontramos nos divulgadores de estudos indianistas raramente deparamos na reminiscência popular brasileira talqualmente fora registrada pelo general Couto de Magalhães, Barbosa Rodrigues ou Carlos Frederico Hartt. As aventuras do Jabuti aparecem ao redor do Conje (coelho) na região central da América do Sul. [...]. O domínio do jabuti e de suas façanhas é o extremo Norte, Pará e Amazonas. Em todo Nordeste é o sapo o substituto do jabuti na famosa carreira com o veado. (CASCUDO, 2012, p. 96).

Dentre os animais que estão mais presentes nas fábulas indígenas, o jabuti é o favorito, pois denuncia a predileção indígena, acompanhado do macaco, sapo e raposa. No livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, de Kaká Werá Jecupé, temos a presença da onça e de outros animais, todos originários do estado do Mato Grosso, local onde o escritor ouvia as histórias. A onça, iauaretê na língua tupi, protagonista da história, representa para a região Centro Oeste um animal forte, de muito poder, que domina o espaço que habita, pois ocupa o topo da cadeia alimentar. Assim, com a fama de rei da floresta, a onça chega mansamente, mas de forma muito inteligente para proteger o seu espaço. Na fábula não foi diferente, o Iauaretê virou um grande guerreiro, um pajé.

Para além da denominação de lenda, fábula ou mito, a literatura indígena se configura por uma linguagem oriunda do interior de um povo, “superando quaisquer classificações”,

como diz Casemiro (2013, p. 536): “essas denominações são utilizadas na perspectiva não indígena”, ou seja, os escritores indígenas não recorrem a uma tipologia, isso é fruto do universo literário não indígena.

Nesse contexto, existe para os povos indígenas, distinções entre fábulas e mitos. Os mitos, segundo os estudos de Castro (1996, p. 118), “são povoados de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e animais, em um contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual”. Deste modo, conforme expressa o autor, no mito, cada espécie de ser (planta ou animais) aparece aos outros seres com características humanas, ou seja, nas sociedades indígenas tanto os animais como as plantas possuem características sociais, como os humanos. Em razão disso, a humanidade não é uma exclusividade dos seres humanos, ela se estende a outros seres que compõem o mundo social. Isso porque, para Castro (1996), antes dos humanos habitarem a terra, a terra foi habitada por “outros humanos”, os “animais”, que em muitos mitos subiram para o céu antes da chegada dos humanos. Assim, em muitos mitos indígenas os animais precederam os humanos na terra e são os primeiros portadores da humanidade. Em termos narrativos, os mitos descrevem eventos cosmogônicos, o homem integrado à natureza e revela cultos e rituais secretos. Já a fábula, para os povos indígenas, não tem profundidade como o mito, é um produto espontâneo da imaginação dos povos ocidentais. Mesmo quando tem a presença dos animais, não tem a ver com as fábulas e sim como suas cosmologias.

Portanto, nas sociedades indígenas, como explica Munduruku (2005) na apresentação do seu livro *Contos indígenas brasileiros*, tais narrativas têm sentido cosmogônico, de verdade e seus personagens não são criação de uma mente insana, mas sim, vivos de uma realidade repleta de mistérios. Nesse contexto, o mito, para os indígenas, constitui um elemento explicativo da ordem social e, como tal, verdadeiro.

Desse modo, ao ler ou analisar essa literatura precisamos levar em consideração o entre-lugar¹³ cultural ocupado pelos indígenas, pois, mesmo fazendo parte da modernidade, não abdicaram de suas origens nem de seus modos de vida próprio, mas criaram uma ponte de conectividade ao mundo não indígena, que possibilita um diálogo entre as duas culturas.

Para as crianças e os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade do século XXI, sem uma referência identitária, uma vez que poderiam encontrar um vazio interior diante da vida agitada e aparentemente homogeneizadora que os colonizadores instalaram nas terras brasileiras. Desse modo, as narrativas indígenas externalizam as memórias de seus povos como

¹³ Conceito trazido por Silviano Santiago (2000) em seu ensaio, *O entre-lugar do discurso latino-americano*.

forma de divulgação do imaginário indígenas. Sendo assim, constituem estratégias forma de manter viva suas vivências tradicionais, espiritualidades, culturas e marcas de identidades.

CAPÍTULO 3

AUTORREPRESENTAÇÃO INDÍGENA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL

Existem, no campo da literatura infantojuvenil, obras que podem contribuir para a valorização identitária e cultural dos indígenas. As obras aqui analisadas fazem parte do acervo complementar do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2010 e 2013, que tem por objetivo o incentivo à leitura e o acesso à diferentes culturas.

Os acervos complementares do PNLD surgiram em 2010, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em todo o país, previsto na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Com o Ensino Fundamental durando nove anos, o Ministério da Educação estabeleceu algumas mudanças no PNLD, adequando-o às características desse novo aluno. À vista disso, a partir de 2010, o Ministério ofereceu aos professores e alunos alternativas de trabalho e formas de acesso à conteúdos curriculares, nas diferentes áreas de conhecimento. Para tanto, o MEC distribuía às turmas do Ensino Fundamental acervos formados por obras consideradas paradidáticas, com função complementar às didáticas.

Ao contrário das coleções didáticas, os livros dos acervos complementares, não foram escritos para o professor, com o objetivo de concretizar um plano de curso e estabelecer os roteiros de suas respectivas aulas. [...] Foram escritos diretamente para jovens leitores, abordando certos temas ou conteúdos e pressupondo que o seu uso se fará num determinado momento. Pensados para um convívio íntimo e diário com os alunos em sua sala de aula, os acervos são janelas, de onde o aluno da escola pública poderia, assim como as frequentadoras de livrarias, ter uma experiência do que a cultura escrita pode lhe propiciar. (BRASIL, 2009, p. 09-10).

A presença dos acervos complementares na escola pode estimular a curiosidade do estudante sobre temas variados da cultura brasileira. Diante disso, os títulos¹⁴ contidos nas caixas dos acervos oferecem aos alunos condições de se tornarem leitores críticos pois permitem: conhecer generalidades e peculiaridades da cultura indígena (elemento cognitivo); desenvolver empatia por essa população (elemento emocional) e exercitar a convivência com o diferente (elemento social). Assim, analisaremos se as obras que formam o *corpus* desta pesquisa propiciam aos leitores a oportunidade de conhecerem matrizes culturais que fazem parte da história do nosso país. Para tanto, selecionamos as obras *Kabá Darebu* de Daniel Munduruku, *As fabulosas fábulas de Iauaretê* de Kaká Werá Jecupé e *Txopai e Itôhã* de

¹⁴ Os títulos presentes nos acervos foram classificados em três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos.

Kanátyo Pataxó, a fim de compreender como os indígenas, agora, como autores e personagens de suas próprias histórias, se apresentam em suas narrativas. Sobre o que eles falam? Como falam? Como se apresentam?

3.1 O contar e o recontar em *As fabulosas fábulas de Iauaretê*

[...] Essas histórias, quando lidas no jeito e na língua tupi, possuem um jeito próprio, nativo, de contar. É um jeito “índio” de contar. (JECUPÉ, 2007, p. 84).

As fabulosas fábulas de Iauaretê foi escrito por Kaká Werá Jecupé (Kaká Werá) e ilustrada por Sawara, sua filha, na época com 11 anos de idade. A publicação data de 2007 e foi feita pela editora Peirópolis.

Carlos Alberto dos Santos (figura 11) é seu nome de batismo cristão, “Kaká é um apelido, um escudo. De acordo com a nossa tradição, uma palavra pode proteger ou destruir uma pessoa; o poder de uma palavra na boca é o mesmo de uma flecha no arco, de modo que às vezes usamos apelidos como patuás. [...] Werá Jecupé é o meu tom, ou seja, meu espírito nomeado”. (JECUPÉ, 1998, p.11). Filho de pais de um subgrupo dos antigos tapuias ou da etnia txucarramães de origem caetitê, nasceu em 1º de fevereiro de 1964, em São Paulo. De tradição nômade, seus pais deixaram a região do Araguaia e migraram para Minas Gerais e, posteriormente, uniram-se aos guaranis da região que deslocavam para São Paulo. Embora indígena, o autor só teve contato com a cultura de suas origens, quando na juventude, década de 1980, passou a conviver com os guaranis de São Paulo, cidade na qual viveu durante 12 anos. De acordo com as informações contidas na obra, sobre os dados biográficos do autor, além de escritor ele é ambientalista, conferencista, fundador do Instituto Arapoty, organização voltada para a difusão dos valores sagrados e éticos da cultura indígena e desde 1998, leciona na fundação Peirópolis e na Unipaz (Universidade da paz).



Figura 11: Kaká Werá Jecupé

Fonte: Facebook do autor¹⁵ (2020)

Marcado pelo hibridismo étnico, sua trajetória de vida é realizar trabalhos que promovam o respeito e a diversidade cultural dos povos indígenas. Nessa configuração, Kaká Werá Jecupé publica seis obras, duas para o público adulto e quatro para o infantojuvenil, que visam trazer para o leitor saberes ancestrais, não só de uma, mas de várias etnias indígenas. Portanto, para o público infantojuvenil, além da narrativa em análise, o autor publicou *Oré Awe Roiru´A Ma: todas as vezes que dissemos adeus* (1994), *A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio* (1998), e *Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem, segundo a tradição oral Guaraní* (2001). São obras consideradas “Altamente Recomendáveis” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e que marcam presença constante em programas de incentivo à leitura, promovidos por diversos órgãos governamentais, como: *Tupã Tenondé*, selecionada para o Programa Livro Aberto da Biblioteca Nacional, em 2007, e para o Cantinho de leitura da Secretaria da Educação de Goiás, em 2005; *A Terra dos Mil Povos: história indígena brasileira contada por um índio*, selecionada para o

¹⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo?fbid=2393462530705553&set=a.675378699180620>>
Acesso em: 04 abr. 2020.

PNLD, em 1999 e 2001, e para o Programa Fome de livros, em 2004; *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, selecionada para o Programa Livro Aberto da Biblioteca Nacional, em 2007, para o catálogo de Bologna, em 2008, para o Programa Mais Cultura da Biblioteca Nacional 2008, e PNLD 2010.

Com a trajetória temática que se propõe em seus textos literários, o livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, de Kaká Werá Jecupé, aborda a cultura ouvida dos povos de língua tupi-guarani (via tradição oral), por meio das “fabulosas fábulas” (via tradição escrita ocidental). Destinada ao público infantojuvenil, o livro é um reconto a partir de outros recontos. O ato de contar histórias, como já mencionado, remonta às sociedades tradicionais, as quais desconheciam a escrita e que recorriam à tradição oral. Assim, Kaká Werá Jecupé construiu sua obra através de um projeto de recontos, como explica no prefácio:

Desde quando minha filha Sawara tinha 5 ou 6 anos eu conto estas histórias para ela. Nesse projeto, lhe pedi que me recontasse [...] aquilo que ela lembrasse e gostasse, para me ajudar na escritura. [...] Depois, selecionamos as aventuras que mais nos divertiram e também aquelas que nos emocionaram. (JECUPÉ, 2007, p. 7)

A partir dessa fala do autor, é possível perceber que ele não abandonou o jeito dos indígenas de zelar pelas tradições de seus povos, ele utilizou da oralidade, recurso ancorado entre seus membros mais velhos, que funcionam como guardiões da memória e da tradição, para, a partir dela, aproximar o leitor desse imaginário e descobrir a complexidade da riqueza dessas culturas ainda desconhecidas ou silenciadas.

Com as mesmas marcas ideológicas do autor, destacamos a ilustradora Sawara (figura 12), filha de Kaká Werá, que, desde pequena, acompanha seu pai em visitas a aldeias indígenas e matas. Nesse sentido, de acordo com as informações contidas no paratexto da obra, Sawara aprendeu a amar os animais e as florestas, por isso adora ouvir histórias, assim como inventá-las e desenhá-las. Registramos que os desenhos ilustrados no livro foram feitos com lápis de cor, técnica obtida sob a orientação de uma professora do colégio Waldorf Micael, onde a adolescente estuda, por tanto, os traços são típicos daqueles adquiridos no contexto escolar, contrastando com a maneira como ela vê o mundo indígena.



Figura 12: Ilustradora Sawara

Fonte: Jecupé (2007)

A obra de Kaká Werá é composta ao todo por dezoito episódios, incluído prefácio e posfácio, os quais vão se entrelaçando uns aos outros, que podem ser lidos independentes ou não, alguns deles já conhecidos na literatura infantojuvenil. Recontados a partir das histórias coletadas pelo próprio autor ouvindo os Kamaiurá, Trumai e Xavantes no Parque Nacional do Xingu e também entre narradores Krahô, na beira do Rio Tocantins. Outras são reescritas de narrativas elaboradas pelo general Couto de Magalhães em seu livro *O selvagem*, publicado em 1874. Segundo os dados do posfácio de Kaká Werá Jecupé (2007, p.82-85), a obra do general foi construída a mando do imperador Dom Pedro II, que tinha o objetivo de criar um curso de tupi com base em mitos e histórias populares dos povos nativos. Assim, o folclorista viajou, em 1873, de norte a sul do país para pesquisar e recolher lendas, contos e fábulas dos povos indígenas kadiweus, bororos, mundurucus e tupis.

As histórias transcritas por Kaká Werá Jecupé, do livro *O selvagem*, são, em especial, aquelas em que aparecem os episódios de Iauaretê com o jabuti, a raposa e a anta. Foram narrativas deixadas pelo general na língua Tupi, e adaptadas pelo autor, com elementos de sua própria experiência de vida.

Obras	As fabulosas fábulas de Iauaretê	O selvagem
-------	----------------------------------	------------

Episódios	Iauaretê e o jabuti	<i>O jabuti e outra onça (Iauaraeté cãuéra ceremi)</i>
	Iauaretê e a anta	<i>O veado e a onça (Cuaçú Iauaraeté)</i>
	Iauaretê, a raposa e o jabuti	<i>A raposa e a onça (Micura Iauaraeté)</i>

Quadro 3: Versões dos episódios do livro *O selvagem*

Fonte: O autor (2020)

Na passagem do livro do general para o livro de Kaká Werá, as histórias sofreram pouquíssimas interferências locais. Mesmo com seu jeito próprio de contar, o autor manteve nas aventuras a tradição que o precedeu. No episódio *Iauaretê e a anta*, por exemplo, ainda que houve troca de personagens, ele seguiu à risca o gênero literário deixado por Couto de Magalhães.

A obra inicia com a capa (figura 13), num contraste entre o verbal e o visual marcado por uma linha horizontal, dividindo esses dois universos de escrita, de maneira a dar ao leitor uma sinopse do que vai encontrar na narrativa. Muito colorida, como no universo indígena, ela adquire a capacidade de despertar o interesse do leitor, principalmente o infantil. Nessa perspectiva, os desenhos e o título funcionam como um rótulo sobre o que existe na obra, de modo a causar uma grande expectativa, pois sinalizam que o leitor mergulhará no fantástico mundo das aventuras de Iauaretê.

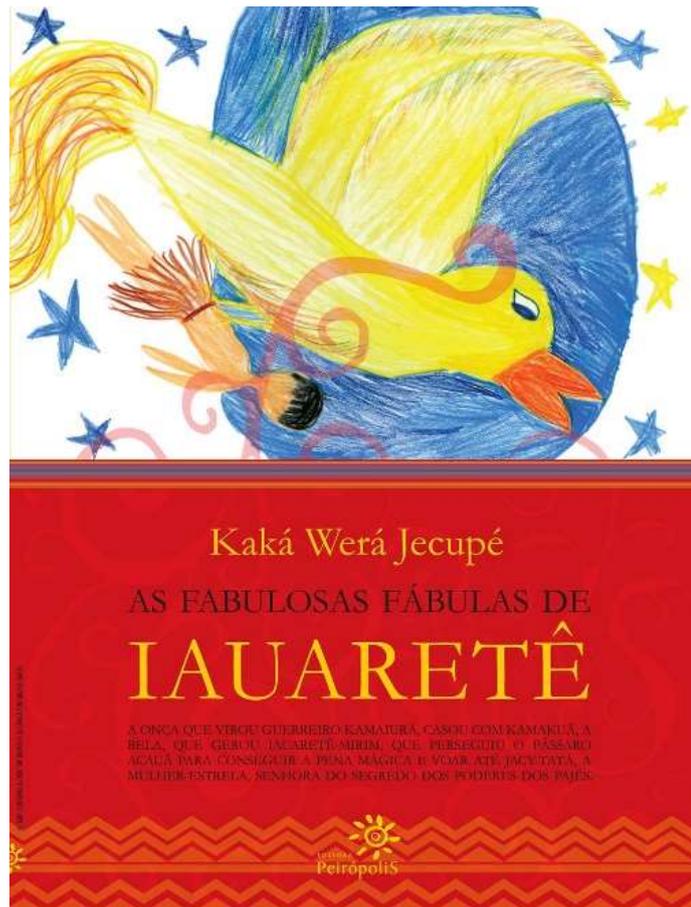


Figura 13: Capa do livro *As fabulosas fábulas de Iauaretê*

Fonte: Jecupé (2007)

Os personagens principais são a Iauaretê e seus filhos, Juruá e Iauaretê-mirim. Iauaretê é uma onça-rei, que gosta de aventuras e desventuras, mas devido a uma magia de Tupã, de dia é onça-pintada e à noite vira homem.

Um dia, Iauaretê transforma em guerreiro Kamaiurá, se apaixona e casa com Kamakuã, a índia mais bela da aldeia, e gera dois filhos, Juruá e Iauaretê-mirim. Juruá tornou-se caçador, zombador e rancoroso, que destruiu a natureza e foi castigado por Anhangá (espírito protetor da floresta), a mando de Tupã. Arrependido, Tupã concedeu a ele o direito de recomeçar e, assim, “foi iniciar a criação de outra tribo, outra aldeia, que muitas e muitas luas depois se tornaria uma enorme cidade”. (JECUPÉ, 2007, p. 50).

Iauaretê-mirim, por sua vez, tornou-se um excelente canoieiro, mas trazia um grande conflito na alma: às vezes, em sua solidão, sentia algumas coisas estranhas, como pular no pescoço de alguém, quando em contato com as pessoas. Todavia, sentia grande paz nos momentos em que estava só entre os bichos, sentimentos esses, de pajé, que são “todos aqueles que têm uma onça raivosa e uma onça pacífica no coração” (JECUPÉ, 2007, p. 56), então,

perseguiu o pássaro Acauã para conseguir a pena mágica e voar até Jacy-Tatá, a mulher-estrela, senhora do segredo dos poderes dos pajés, e torná-lo pajé.

As imagens ilustradas por Sawara nesse trajeto de Iauaretê-mirim em se tornar um pajé (figura 14, 15, 16) é uma representação que dialoga e não separa da narrativa, pois as ilustrações apresentam uma linearidade de fatos que convergem com o texto verbal, “parece que se trata da co-laboração dos discursos verbal e visual, constituindo um discurso duplo, um diálogo entre escritor e ilustrador” (CAMARGO, 2006, p. 26), ou seja, pai e filha. Portanto, as imagens não são apenas para serem vistas, mas também para serem interpretadas, principalmente quando se trata de uma obra destinada ao público em formação leitora. Desse modo, podemos ver nas figuras, a caminhada de Iauaretê-mirim para conseguir a pena mágica e voar até Jacy-Tatá, e se tornar pajé.



Figura 14: Iauaretê-mirim em busca do pajé

Fonte: Jecupé (2007, p. 55)

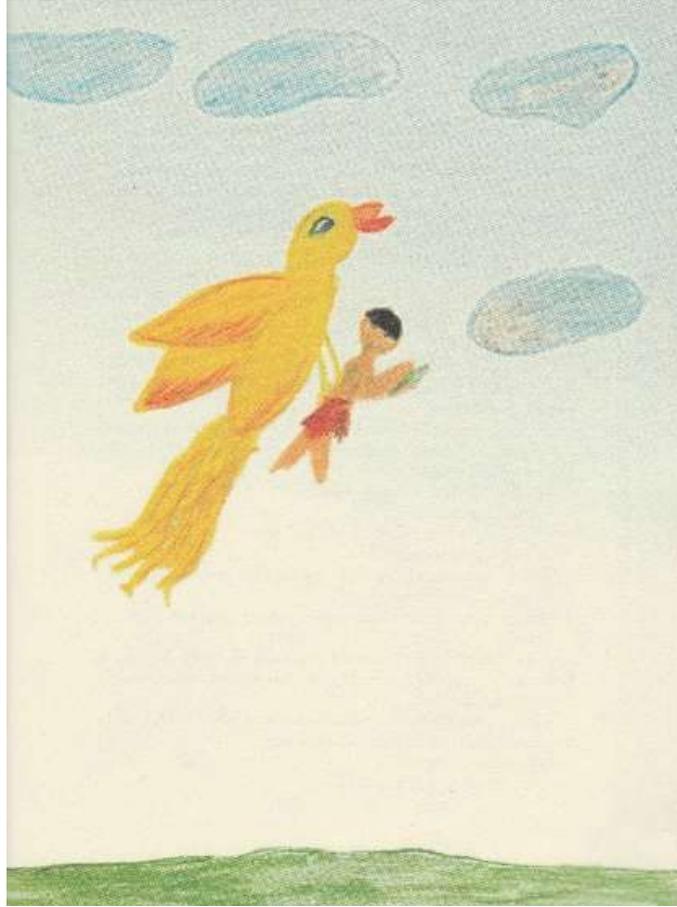


Figura 15: Iauaretê-mirim e a pena mágica

Fonte: Jecupé (2007, p. 75)



Figura 16: Iauaretê-mirim encontra Jacy-Tatá

Fonte: Jecupé (2007, p. 79)

Desse modo, as histórias desses personagens vão se concatenando numa narrativa que traz diversos personagens, como o pajé, papagaio, Anhangá, Jacy-tatá, Kamakuã, jabuti, Tupã, anta, ratinho, coruja, pirarucu, boto, lobo-guará, e outros, que, embora sejam secundários, são fundamentais para o desenvolvimento da trama. Neles, segundo Colombres (2005, p. 39), há uma oposição do *logos* da razão ocidental, pois o autor desobedece à epistêmica do “bem contra mal”, “divino versus humano”, “homem versus animal”, entre outras, levando o leitor a refletir sobre o sentido da história, que vai transformando o indígena, de objeto da imagem, em sujeito do discurso. Portanto, na narrativa indígena o recurso comunicacional é o mítico, pois encantam e dão direcionamento segundo a sua própria espiritualidade, como os seres da floresta, não levando a cabo os valores literários apresentados nas narrativas ocidentais, que exaltam os heróis europeus (branco).

Há também personagens da natureza, como o jatobá e o rio que dialogam com o guerreiro a ponto de ajudá-lo nas passagens difíceis da sua transformação de Iauaretê-mirim a Pajé:

Como era uma dessas manhãs de ouro e prata com que a Mãe do dia presenteia de vez em quando nossos olhos, e estava quente, Iauaretê foi até à beira do rio beber água e começou a observar nas águas a sua imagem. Ficou olhando, olhando, olhando. Enquanto as águas corriam bem suavemente cantando uma canção ancestral, a imagem mudava de criança para menino e de menino para homem e de homem para velho e de velho para um tom dourado de prata, e assim ia circulando entre o silêncio e o som dos hábitos das manhãs, mudando, mudando, mudando. — O que está acontecendo, Mãe Cobra Grande? O que você quer me dizer? — Eu nada, somente canto. (JECUPÉ, 2007, p. 62)

Nesse diálogo, entre o herói da narrativa e o rio (Cobra-grande), eles se comunicam de forma metafórica, uma espécie de linguagem cifrada, que mantêm preservados os segredos da tradição cultural dos povos indígenas. Segundo Munduruku (2005), são seres que metem medo nas crianças, mas que também embalam a fantasia.

Kaká Werá, sem abandonar o “jeito ancestral” do pensamento simbólico do mito, quando narra suas histórias nos remete às fábulas de Esopo¹⁶, pois as vozes que escutamos são da onça, ou de uma anta, de um ratinho, de um jabuti, de uma raposa, de um coelho, e de um boto. São histórias antigas, que nos fazem lembrar

[...] um pouco o chamado realismo fantástico. Não é surrealismo porque elas possuem ordem e coerência e objetivam transmitir ensinamentos, mas o fantástico permeia a narrativa das histórias, em que o vento fala, o rio fala, as pedras falam, as árvores ensinam, as entidades míticas participam da vida humana e a magia é uma coisa cotidiana – sem ser Harry Potter. (JECUPÉ, 2007, p. 84-85)

Assim, na voz de um narrador observador, o autor recria a partir da mitologia zoológica da família tupi-guarani, o mito da onça-rei Iauaretê, num conjunto de fábulas. Ele parte de ideia de que o conhecimento da realidade passa mais por uma ordem simbólica do que por uma ordem fenomênica.

Mas, há uma questão a ser considerada em relação ao gênero textual da obra, mesmo os textos serem considerados fábulas, pois segundo Coelho (2000, p.165), “são formas simples de ‘criação espontânea’, [...] de situações vividas por animais que alude a situação humana e tem por objetivo transmitir moralidade”. No entanto, apesar de chamadas de fábulas no título do livro, Kaká Werá não as reconhecem como tal, isso porque, segundo Thiél (2012), os indígenas, via de regra, não desvinculam o discurso histórico ou verdadeiro da ficção.

¹⁶ Segundo Lajolo e Zilberman (1985, p.151), são fábulas que atribuem aos animais o dom da palavra.

Acreditamos que mesmo intitulando sua obra como fábulas, por seguir uma classificação ocidental, o autor deixa claro que o título não faz referência ao gênero da narrativa. Isso é passível de ser observado no momento em que ao ler, no prefácio, que as histórias são saboreadas como as “didas fábulas” e, além disso, ele apresenta a palavra fábula entre “aspas”, o que parece indicar divergência com essa tipologia. Porém, como a fábula está vinculada à tradição oral, modalidade discursiva dos indígenas, a mesma pode constituir uma forma transformada do mito, o que demonstra a flexibilidade das fronteiras entre os gêneros que compõem a textualidade indígena.

O mito de Iauaretê se funda na própria identidade de Kaká Werá, isso porque, no discurso do narrador, sugere ao leitor (comunidade externa ao território geopolítico indígena), sua cultura, história, códigos simbólicos e míticos da sua etnia indígena. Essa abordagem se observa em toda extensão do livro, pois o autor se identifica com o personagem de sua obra.

Como referimos anteriormente, o espaço no qual se passa a história remete às narrativas originais na Língua Tupi registradas pelo general Couto de Magalhães e às histórias ouvidas pelo autor no Parque Indígena do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso, Região Norte do Brasil. Logo, a narrativa foi construída na aldeia Kamaiurá das Águas Claras da Lagoa do Morená, no Alto Xingu, o lugar de fala do narrador.



Figura 17: Localização da aldeia Kamaiurá das Águas Claras da Lagoa do Morená

Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>, 2020

A aldeia Kamaiurá das Águas Claras da Lagoa do Morená fica no coração do Parque Xingu (figura 17). Este território se constitui na maior terra indígena do planeta, portanto, espaço excelente para se mergulhar na cultura dos nativos brasileiros. Estes, por sua vez, embora vivem sua ancestralidade e lutem para manter sua cultura, dialogam com a epistemologia do saber ocidental, se transforma com ela, mas continua sendo indígena. Nesse sentido, a vinda para a área urbana, a condição de diáspora, é destacada por Kaká Werá na figura de Juruá, que após sair de sua aldeia foi viver com os não indígenas.

Você vai voltar a ser gente, mas não vai morar na aldeia do seu irmão, aquela dos homens que se pintam de vermelho e fazem desenhos de onça no corpo de vez em quando. Você vai morar lá no alto, do outro lado do rio, e vai morar na aldeia dos que se pintam de branco. Lá, com sua inteligência e com seu

dinamismo, você poderá fazer muitas coisas boas e ajudar aquele povo crescer. (JECUPÉ, 2007, p. 50).

Notamos que o indígena, ao frequentar ou residir nos territórios dos não indígenas, além de usufruir dos recursos daquela civilização, também (e principalmente) poderá ensinar muito para aquele povo, principalmente no que concerne ao amor e cuidado pela natureza, uma vez que, para os povos indígenas, homem é integrado à natureza.

Embora nessa condição de dispersão dos povos indígenas gotejada pelo personagem, não deixa, mesmo não estando no local enunciado, de referenciar o pertencimento a esse território, ou seja, por meio da memória partilhada, o autor, reconhece-se nas raízes de seu povo. “Ai está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador um vasto sentido de pertencimento”. (HAKIY, 2018, p. 38). Esta identificação com a obra irá se evidenciar quando o narrador tece uma teia discursiva em conformidade com os lugares culturais de cada sujeito enunciativo.

Essa retirada dos indígenas de seus territórios tradicionais é retratada no episódio *O buraco da onça*, nele a onça cai numa armadilha e fica atemorizada em sentir que, a qualquer momento, poderá ser capturada e morta por um caçador. Trata-se de uma história em que, logo de início, o narrador leva ao leitor uma reflexão sobre as ações dos homens não indígenas, além de fazer pensar sobre o destino da onça, felino que está sendo extinto do planeta.

Mesmo vivendo em território urbano, Kaká Werá não deixou de incorporar em sua vida elementos das culturas ancestrais. Na frase inaugural “não sei se vocês sabem, mas nas aldeias indígenas costuma-se fazer festas e celebrações para honrar os animais, na aldeia Kamaiurá [...], toda lua cheia se faz uma grande festa para a onça”, (JECUPÉ, 2007, p. 24), do episódio “A mulher que se casou com Iauaretê”, o narrador indica a “nós”, um costume dos povos indígenas. Essa passagem leva a entender que, ao escrever uma obra, contando seus costumes, o escritor indígena reconstrói sua identidade, de forma a tomar posse de sua cultura.

Ainda no contexto de reconstrução identitária, o trecho “ele foi caçar e ela foi fazer biju com farinha de mandioca” (JECUPÉ, 2007, p. 27), o narrador mostra a presença das tradições indígenas. Nas comunidades indígenas, cada povo tem seus próprios costumes e modos de vida. A divisão de tarefas, a exemplo, marca essa tradição, ou seja, em algumas comunidades eram (e ainda são) as mulheres que preparam os alimentos, fazem artefatos e outras atividades internas, enquanto os homens cuidam da parte externa, como guerrear, caçar e cuidar da segurança das aldeias.

Os resultados observados no discurso literário de Kaká Werá demonstram aspectos da sua cultura, e dá indícios de que a identidade indígena é recriada segundo seus valores cognitivos, éticos e políticos, contrapondo com a cultura hegemônica. Esses recursos de criação literária correspondem ao herói criado pelo autor, que muitas vezes passa por situações de dúvida, inquietação, erros e acertos, e, por fim, se transforma em um “outro” herói, um outro sujeito. Como forma sutil de propor uma reflexão sobre a diferença:

— Preciso muito de ajuda! Eu não sei direito o que eu sou. Às vezes sinto vontade de pular no pescoço de alguém. Às vezes sinto que sou a própria paz. Acho que ser filho de gente onça é muito ruim. Ajuda-me! Por favor! Eu já não sei o que eu sou! Se gente ou bicho...

— Meu jovem guerreiro, você é como um pajé! Todos nós temos uma onça raivosa e uma pacífica no coração. Vamos ser sempre aquela a que o nosso pensamento oferecer alimento. (JECUPÉ, 2007, p. 56).

O herói criado por Kaká Werá propõe uma contundente reflexão sobre a diferença. Demonstra por meio do discurso literário, que a autorrepresentação indígena pode e deve ser ressignificada, de modo a desconstruir o discurso inventado pelo homem não indígena de que o indígena é “bárbaro, de cultura primitiva, irracional e selvagem” e de que o não indígena é “civilizado e superior”.

Assim, mesmo fazendo uso da escrita, ferramenta do sistema “civilizacional” do branco ocidental, a narrativa permite ao leitor, indígena ou não, a adentrar na zona de contato com os Guaranis. Isso só foi possível com os movimentos sociais e com as políticas públicas que inseriram no século XXI, diferentes grupos culturais no bojo da literatura brasileira.

Em *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, ao mesmo tempo que traz muita diversão ao leitor indígena e não indígena, principalmente às crianças, pois foi construída sob uma perspectiva infantil, como a presença da fauna e da flora, que por si só já encanta o público infantil, ela explica o “ser índio” de uma forma poética, descrevendo em suas histórias os mitos e as crenças que permeiam a cultura indígena dos povos guaranis.

Embora seja um livro voltado para o público infantil e juvenil, a obra retrata as vivências e aspectos de um homem adulto, tentando estabelecer uma ponte entre as duas culturas das quais faz parte, ao mesmo tempo que recompõe o patrimônio cultural das comunidades guaranis.

3.2 Os ensinamentos ancestrais em *Kabá Darebu*

Nossos pais nos ensinam a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza; nos ensinam a olhar, conversar e ouvir o que o rio tem para nos contar; nos ensinam a olhar os voos dos pássaros para ouvir notícias do céu; nos ensinam a contemplar a noite, a lua, as estrelas... (MUNDURUKU, 2002, p. 18).

O livro *Kabá Darebu*, escrito por Daniel Munduruku (Daniel Monteiro Costa) e ilustrado por Marie-Thérèse Kowalczyk (Maté), foi publicado pela editora Brinque-Book em 2002.

De origem munduruku, Daniel Munduruku (figura 18) nasceu em 28 de fevereiro de 1964, em Belém, estado do Pará. Segundo as informações contidas na quarta capa do livro *Kabá Darebu*, ele estudou na cidade desde pequeno, mas foi criado, até os 15 anos, numa aldeia próxima a Belém, onde aprendeu com seu avô o que é ser indígena.

[...] Costumam dizer que os índios têm uma coisa que o povo brasileiro não tem: a ancestralidade. Fiquei pensando o que queria dizer essa palavra e deparei com um significado muito bonito: quer dizer ter raízes. Concluí, então, que esses amigos diziam que ser índio é ter raízes. Isso me fez buscar – na memória – minhas raízes ancestrais. Aí me lembrei de meu avô. Foi ele quem me ensinou a ser índio. (MUNDURUKU, 2009, p. 38).

Mais tarde, morou em Manaus, onde prosseguiu os estudos e iniciou a carreira de professor. É escritor indígena, graduado em Filosofia, História e Psicologia, doutor em Educação e pós-doutor em Linguística, e também presidente do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), ONG voltada para a proteção dos conhecimentos tradicionais das aldeias e membro da Academia de Letras de Lorena. Com 60 livros publicados, 52 são voltados ao público infantil e juvenil, resultando em vários prêmios nacionais e internacionais.



Figura 18: Autor Daniel Munduruku, em foto de apresentação de seu *blog*

Fonte: *Blog* do autor. (2020)¹⁷

De acordo com os dados do currículo *lattes* do autor, disponível na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ¹⁸), Munduruku recebeu premiações em diferentes categorias: prêmio Reconto da Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil (FNLIJ), em 2001, por *As Serpentes que Roubaram a Noite e Outros Mitos*; prêmio Érico Vanucci Mendes, pela divulgação da Cultura Brasileira, do CNPQ, em 2003; é vencedor de dois prêmios Jabuti: o primeiro, com a obra *Coisas de índio*, verão infantil, em 2004, e o segundo, com a obra *Vozes ancestrais: dez contos indígenas*, em 2017, na categoria literatura juvenil; prêmio Ofélia Pontes pela obra *O segredo da Chuva*, e ainda *Meu Avô Apolinário* (2001) foi escolhido pela Unesco e recebeu menção honrosa em Literatura para Crianças e Jovens na Questão da Tolerância.

As obras de Daniel Munduruku não se destacam apenas nas premiações, várias delas são “Altamente Recomendáveis” pela FNLIJ e foram compradas por programas governamentais de incentivo à leitura e à formação da biblioteca escolar. Do acervo do PNBE,

¹⁷ Disponível em: <<http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/daniel-munduruku.html>>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

¹⁸ Munduruku, Daniel Monteiro. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília], 22 abr. 2019. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1346640850059252>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

entre 2005 e 2014, os títulos adquiridos foram: *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* e *Histórias que eu ouvi e gosto de contar*, em 2005; *Crônicas de São Paulo: um olhar indígena* e *Um estranho sonho de futuro*, em 2006; *Catando Piolhos e contando histórias*, em 2008, *Histórias que eu vivi e gosto de contar*, em 2009; e *Karu Taru: o pequeno pajé* em 2014. Do acervo do PNLD *Kabá Darebu*, em 2010.

Em vista da imensa produção do autor, optamos por analisar a obra *Kabá Darebu* (2002), por fazer parte do PNLD de 2010. A narrativa trata de um texto composto por reflexões acerca de fatos culturais e ilustrações para contar a história de um menino indígena dos povos mundurukus. Diferentes das narrativas indígenas dos livros históricos ou literários indigenistas, que representavam os indígenas como pertencentes apenas a um passado, nessa obra o tempo verbal da narrativa apresenta-se no presente: “é, vive, gosta, tenho, recebemos, corro”, demonstrando que os indígenas estão presentes na sociedade brasileira.

Em sintonia com as perspectivas apresentadas por Daniel Munduruku, a ilustradora da obra, Marie-Thérèse Kowalczyk (Maté) (figura 19), como declarado por ela na contracapa do livro, dedica-se ao estudo e à pesquisa das tradições de vários povos indígenas brasileiros, o que a levou a incorporar com o texto escrito, uma releitura da vida cotidiana dos mundurukus. Esse resultado só foi possível, decorrente da integração entre escritor e ilustrador.

Artista plástica, ilustradora e autora de livros infantis e infantojuvenis, como *O menino e o jacaré* (2003), *Contos do baobá* (2008), *Cadê o capitão Sardinha?* (2012), entre outros, Maté nasceu na França em 1959, em Saint-Etienne, e veio para o Brasil em 1979.

Conforme dados do currículo *lattes* da autora, disponível na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ¹⁹), entre várias medalhas recebidas na modalidade de artes plástica, por algumas prefeituras do estado de São Paulo, suas obras ganharam o *Selo Altamente Recomendável*²⁰ pela FNLIJ, para o livro *A árvore que canta*, em 2008 e para os livros *Contos do Baobá* e *Krokô e Galinhola*, em 2009.

¹⁹ KOWALCZYK, Marie-Thérèse. Currículo do sistema currículo Lattes. [Brasília], 18 abr. 2013. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/0455607120175203>>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

²⁰ De acordo com as informações no site da FNLIJ (2020), os livros que recebem o Selo Altamente Recomendável FNLIJ, são obras de qualidade reconhecida e recomendada, que podem fazer parte de uma biblioteca com o aval desta instituição.



Figura 19: Ilustradora Maté

Fonte: Currículo *lattes* da autora. (2020).

Com técnicas de ilustração que provoca efeito sobre o leitor, na obra *Kabá Darebu*, Maté utilizou aquarela, guache e até colagens de pintura em seda. As cores são vivas e com vários matizes, privilegiam as cores da natureza, como os tons de verde, azul e terra. A técnica utilizada permite a mistura e sobreposição de tonalidades, dando, assim, mais vivacidade e movimento aos desenhos. Na ilustração da capa (figura 20), a exemplo, deixa muito evidente a temática indígena, usa um tom de terracota para a pele do garoto, que demonstra a cor do local (terra), além de refletir sua origem e pequenas imagens, casas feitas de barro e cobertas com folhas de palmeiras, no canto inferior direito, que retrata o modo de vida dos indígenas. Maté, em toda a extensão da obra representou a figura do indígena de modo não estereotipado, pois criou uma feição diferente para cada indígena que desenhcou.

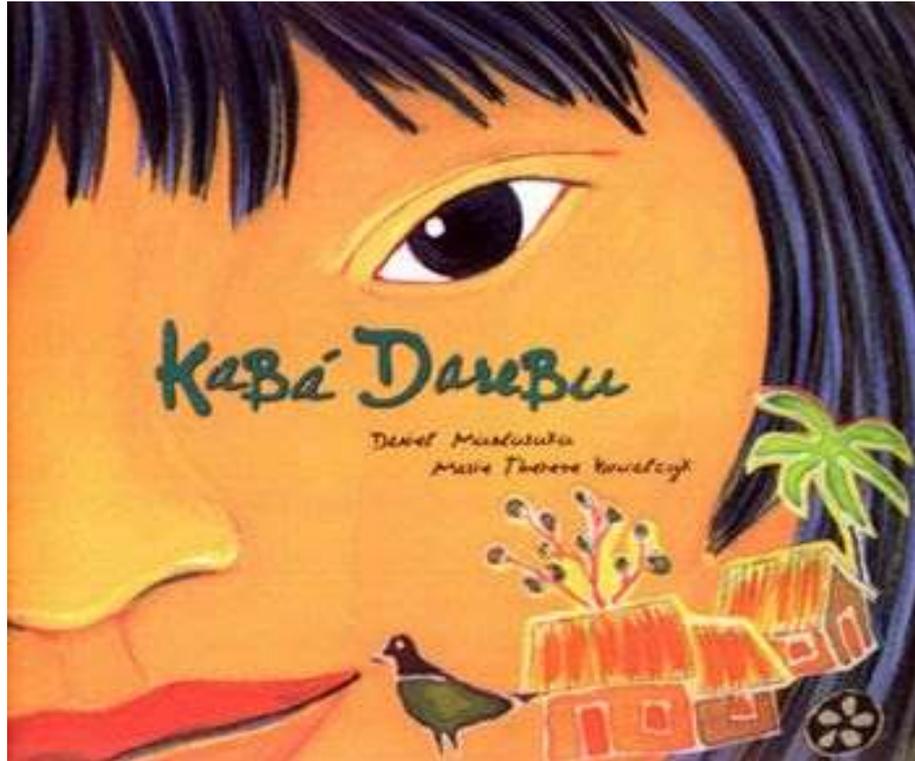


Figura 20: Capa do livro *Kabá Darebu*

Fonte: Munduruku (2002)

Essa capa (figura 20) traz junto com as ilustrações o nome do autor, da ilustradora e do título. O título, escrito em letra cursiva, o que facilita a leitura do leitor iniciante, projeta, não uma mera representação simbólica, mas a identidade do protagonista da narrativa. Desse modo, a capa, com o título acompanhado do “olhar indígena”, e uma parte do rosto da personagem principal, como se esse estivesse interagindo com seu interlocutor, em uma espécie de convite para a leitura, torna perspectivo ao leitor, as primeiras marcas de identidade na obra.

Como vemos, a capa é atraente para o leitor destinado e a contracapa também contribui para incentivar a leitura da obra, porque apresenta um trecho instigante da narrativa e uma pequena descrição da personagem, “Kabá Darebu é um menino índio que nos conta, com sabedoria e poesia, o jeito de ser de sua gente, os munduruku (MUNDURUKU, 2002)”, levando o leitor a imaginar o que vai encontrar no seu interior.

Nessa direção, concordamos com o que diz Camargo (1998, p. 24), “a ilustração estimula a imaginação, funcionando como uma espécie de prólogo visual ao texto, gerando uma multidão de impressões vagas e cativantes, ou seja, criando expectativas em relação a ele”. À vista disso, Maté apresenta uma capa tão encantadora que faz com que o leitor tenha curiosidade de ler, ao mesmo tempo em que possibilita inferir o assunto a ser tratado.

Na dedicatória do livro, o autor cruza a fronteira da ficção, ou seja, constrói um diálogo verbal com seus leitores, e descreve que a narrativa retratará um pouco da cultura de seu povo, e também é uma forma de homenagear dois “nativos de Santarém”, cidade onde se localiza os povos Mundurucus.

Com uma narração em primeira pessoa, o autor apresenta já nas primeiras linhas do texto, com um tom autobiográfico, a personagem principal da história: “meu nome é Kabá Darebu. Tenho 7 anos e sou do povo munduruku. Meu povo vive na Floresta Amazônica e gosta muito da natureza” (MUNDURUKU, 2002, p. 3). Na construção do ethos discursivo, Munduruku utiliza um texto híbrido que mescla autobiografia e memória, ou seja, Kabá Darebu assume para si o discurso e conta a sua história diretamente, conferindo mais autenticidade ao texto e proximidade com o leitor infantil, por se tratar de uma criança também.

O discurso indígena, por meio do testemunho ensaístico, do relato autobiográfico e memorialista, volta a atenção do leitor para o eu-autor, eu-narrador, e eu-personagem do texto, problematizados pelas modalidades discursivas indígenas. (THIÉL, 2012, p. 84-85)

Utilizar essa forma autorreferencial na narrativa indígena pode oportunizar a análise identitária própria e comunitária. Por isso, o eu-narrador fala sobre o significado de seu nome e quem lhe deu, estabelecendo a pertença dele na comunidade. Há também a ilustração (figura 21) de um menino e de um cachorro, seu animal de estimação, complementando a apresentação. O menino, embora vestido com uma roupa que cobre os membros inferiores, própria dos não indígenas, mantém um colar como sinal de identificação com seu povo e diferenciação com o não indígena, é como argumenta Bonin (2012, p. 37): “as diferenças são vistas, nesta perspectiva, como “marcas” culturais, e sua definição, discursiva e linguística, está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas”. Considerando o exposto, podemos dizer que as diferenças são constitutivas e necessárias a qualquer cultura, mesmo que foram atribuídas num dado contexto histórico e cultural.



Figura 21: Imagem do protagonista Kabá Darebu

Fonte: Munduruku (2002, p. 03)

Em seguida, Kabá Darebu faz um passeio pela aldeia e descreve sua moradia (figura 22), as quais são “feitas de barro, cobertas com folhas de palmeiras. É gostoso morar nesta casa porque de dia fica bem ventilada e à noite ela é bem fresquinha. Na nossa língua, nós a chamamos **UKA’A**. [...] Quando existe um monte juntas nós chamamos de aldeia” (MUNDURUKU, 2002, p. 4). Na cultura indígena, a parentela vive junto desde a geração mais velha até a mais jovem; avós, filhos, netos, bisnetos, tios, primos, todos dividem a mesma uka’a.

Na continuidade, fala da sua família, quem são seus pais e a função de cada um dentro da aldeia. “Mamãe está sempre comigo: brincando, trabalhando na roça tomando banho... E quando papai chega da caça ou da pesca eu corro logo para o colo dele... Ele me abraça, faz cócegas na minha barriga... Enquanto isso mamãe está fazendo a comida” (MUNDURUKU, 2002, p. 6-7). Neste breve percurso, sobre seus pais, encontramos a descrição dos hábitos cotidianos de seu povo: morar e dormir juntos, tomar banho no rio, trabalho na roça, caçar e pescar, como “forma de estabelecer a diferença indígena (aquilo que distinguiria cada povo e que os diferenciaria da sociedade majoritária)”, segundo Bonin (2012, 43).

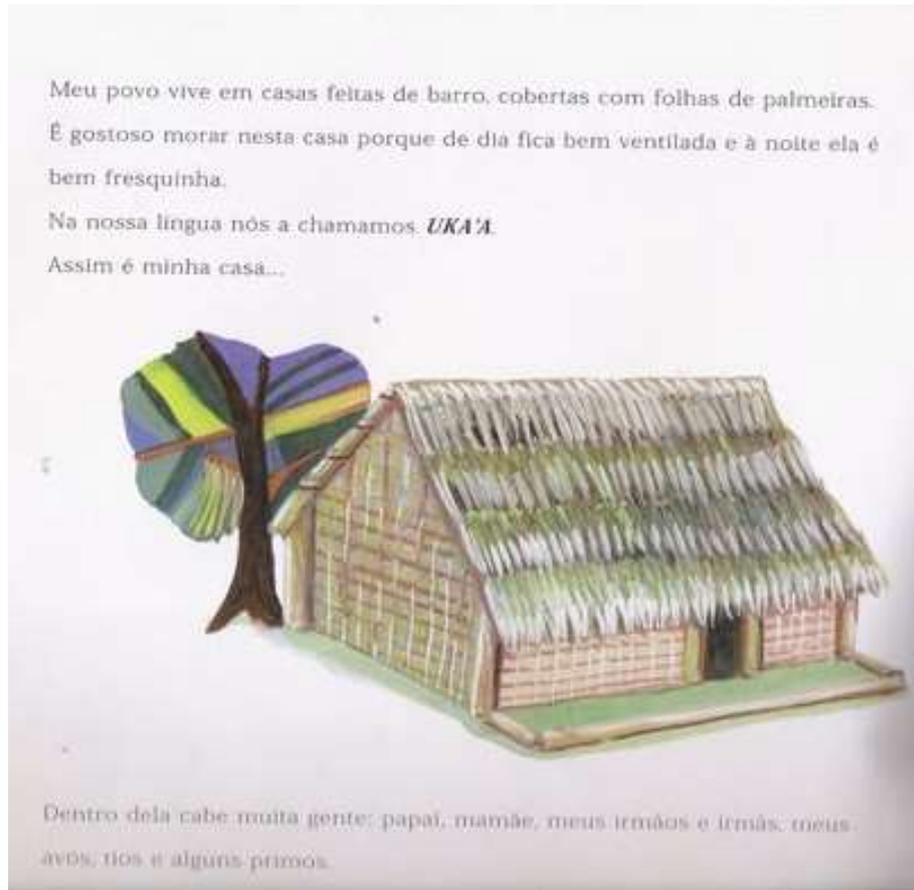


Figura 22: Imagem da casa de Kabá Darebu

Fonte: Munduruku (2002, p. 04)

Na sequência da obra, há referência aos hábitos de caça, pesca e alimentação. Esse último, com destaque para a mandioca, produto tradicional da alimentação indígena. Registramos que no final do livro, nos paratextos intitulados “Boxes para leituras complementares”, o autor colocou duas páginas (mandioca: o pão dos índios, p. 26 e pó da folha da macaxeira e Receita de beiju de mandioca, p. 27) dedicadas ao produto. Na literatura, a mandioca é retratada em várias lendas, o que caracteriza a sua importância para as sociedades indígenas.

Como a obra é destinada ao público infantil, Kabá Darebu narra os costumes das crianças indígenas que gostam de brincar: “Nós gostamos de brincar de muitas coisas. Os meninos brincam de: arco e flecha, esconder na mata enquanto os outros procuram, pega-pega dentro do rio, subir em árvores, pescaria, imitar os adultos, jogar futebol.” (p. 11). Destacamos que as brincadeiras dos meninos são diferentes daquelas das meninas, que gostam de “fazer bonecas com espigas e folhas de milho, fazer comida, mexer com os meninos, cantar e dançar cantigas de roda, subir em árvores, nadar no rio.” (p. 12). Outro ponto em destaque da cultura

munduruku, é que as crianças indígenas também têm animais de estimação, os quais tratam como se fossem parentes.

Outra característica dos povos mundurukus é a pintura corporal, ela é uma forma tradicional de se comunicar. Ela está presente nas páginas quatorze e quinze, onde são explicadas as técnicas de pintura, plantas utilizadas, grafismo e contexto que envolvem suas utilizações.

Meu povo gosta muito de fazer festas.
Nesses dias, a gente se pinta com urucum, uma tinta bem vermelhinha, e com jenipapo, uma fruta muito gostosa da qual se extrai um óleo que, misturado ao carvão, fica bem pretinho...
Com essas tintas podemos fazer vários desenhos.
Nós as usamos em muitos momentos diferentes:
nos momentos de alegria e de tristeza;
nos momentos de tensão;
quando vamos caçar ou pescar. (MUNDURUKU, 2002, p. 14-15).

As pinturas corporais, um referente de uma inscrição social, “devem ser lidas e interpretadas segundo cada cultura produtora de significados” (THIÉL, 2012, p. 70). Assim, em diferentes contextos indígenas, elas traduzem tradições e hábitos cotidianos de uma dada etnia. Tal entendimento é possível ver na composição gráfica utilizada por Maté (figura 23), pois, como estudiosa de comunidades indígenas realizou um diálogo com o autor, desse modo, fez uma releitura das imagens utilizadas nas pinturas corporais dos povos mundurukus, tão específicas desses povos, que não se confundem com outras etnias.

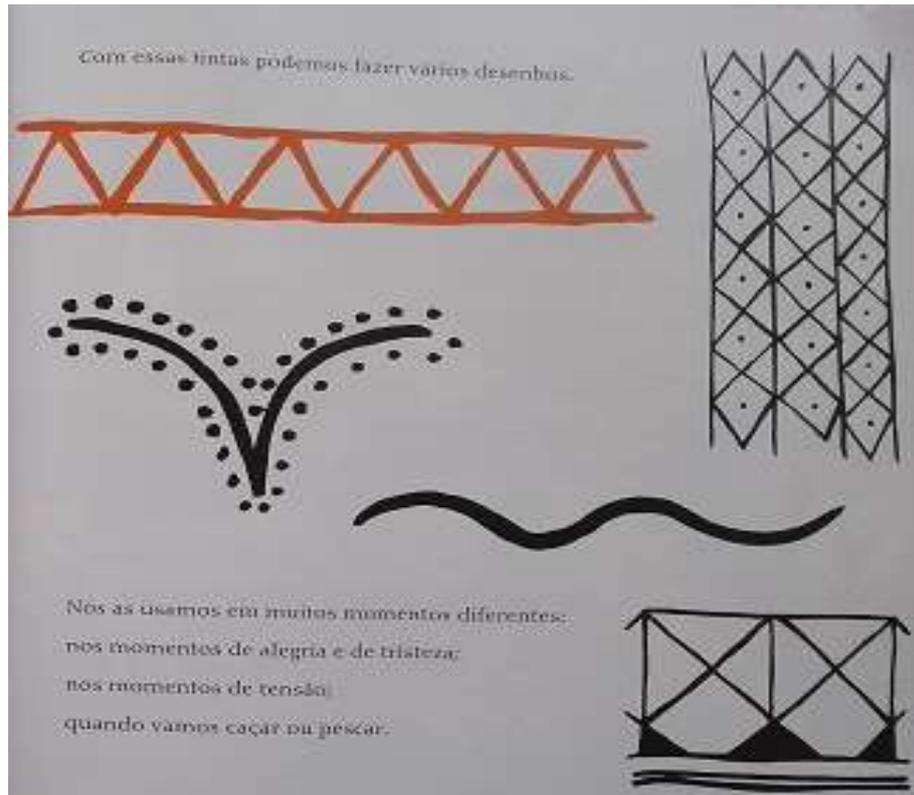


Figura 23: Imagem das pinturas corporais reproduzidas por Maté

Fonte: Munduruku (2002, p. 15)

Outro elemento, na descrição de Kabá Darebu, é o modo como eles se relacionam com a natureza e os animais. O meio ambiente é sagrado, devendo ser preservado e mantido em equilíbrio. Eles retiram da terra somente o que lhe é necessário para o sustento, sem pretensão de acúmulo ou excedente. Os animais são vistos como parte da família e, quando é preciso seu abate para alimentação, é pedida a permissão para os espíritos que protegem a floresta e seus habitantes. Ele lembra que: “[...] temos de aprender a nos comunicar com os espíritos da floresta, falar com eles, sonhar com eles, respeitá-los”. (MUNDURUKU, 2002, p. 16). Nas comunidades indígenas, a cultura e religiosidade se misturam, assim, para viver bem, precisam desse equilíbrio entre o divido e a natureza.

Mas essa organização e esse respeito à natureza são ensinados desde muito cedo. Desse modo, no ritual de contação de histórias, uma pessoa mais velha (um avô ou um pai), ensina os indígenas a saber ouvir, a fazer silêncio e a respeitar às tradições. Kabá Darebu expõe que, “eles se sentam conosco no pátio da aldeia, à luz de uma fogueira, e aí... eles nos contam histórias... falam de nossos primeiros pais... nossos antepassados... nossos ancestrais...” (MUNDURUKU, 2002, p. 19), o que demonstra a preocupação desse povo com a preservação de sua cultura, que passa de geração em geração, como amar a Terra, seu território sagrado.

Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida - de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Destacamos na obra a relevância dos ensinamentos dos mais velhos, pois ele é um importante tradutor dos costumes indígenas. Os narradores, com suas experiências de vida, que segundo Benjamin (1987), são, além dos viajantes, os anciões, portanto, aqueles que ensinam os mais jovens sobre: a experiência do tempo, da morte e da vida. Desse modo, o ato de observar e escutar os mais velhos são ações presentes na educação das crianças, eles ensinam a “fazer silêncio para ouvir a natureza; a olhar, a conversar e a ouvir o que o rio tem para nos contar; a olhar os voos dos pássaros para ouvir notícias do céu; a contemplar a noite, a lua, as estrelas...” (MUNDURUKU, 2002, p. 18).

O conflito dramático, o clímax, é marcado na narrativa pelo confronto entre a cultura branca e indígena. É exposto que, com a chegada dos brancos entre os indígenas, trouxeram doenças e novos hábitos, como andarem vestidos. O tom verbal empregado pelo narrador marca o protesto do Munduruku:

Isso antes dos *PARIWAT* (brancos) chegarem entre nós.
Eles trouxeram muitas doenças que nossos pajés não conseguem curar.
Hoje em dia temos que andar com roupas que compramos na cidade, porque é perigoso andar nu, uma vez que as pessoas não sabem respeitar nosso corpo.” (MUNDURUKU, 2002, p. 21).

No que diz respeito às ilustrações, mais uma vez elas complementam a narrativa. Nessa página vemos duas imagens que sinalizam o indígena de ontem e o de hoje (figura 24). Na primeira imagem, temos o verde como pano de fundo, não há a identificação de roupas, apenas um acessório. É uma descrição que faz menção ao indígena do passado, aquele retratado nos primeiros contos e histórias. Na segunda, ao fundo, temos o branco e um tom de azul acinzentado, que lembra o ambiente da cidade. Tais elementos são reforçados com as roupas, acessórios (óculos escuros, sapatos, boné). Percebemos, por meio das imagens, que “as narrativas atuais vão construindo cenários e personagens variados que [...] contestam certas imagens que estão naturalizadas em nossos repertórios representacionais” (BONIN, 2012, p.39), como os construídos desde a colonização. Portanto, Maté mostra que, em função dos não indígenas, hoje os indígenas passaram a usar roupas e morar em lugares diferentes (aldeias urbanas).

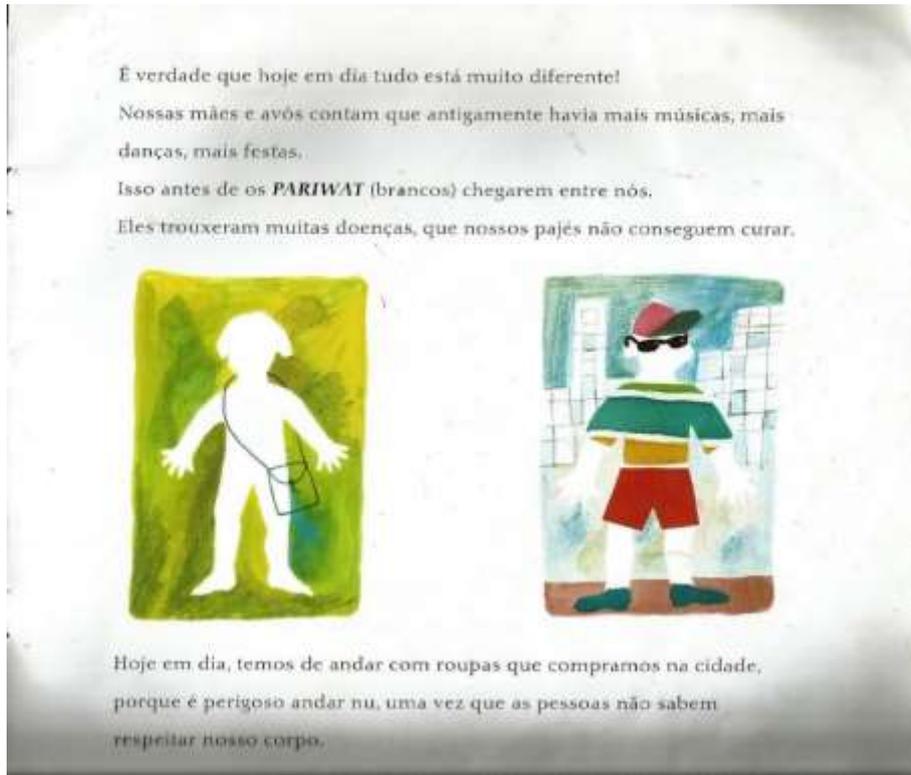


Figura 24: Marcadores diferenciais no modo de vida indígena

Fonte: Munduruku (2002, p. 21)

Porém, mesmo com as influências da cultura branca, o indígena não deixou de ser indígena. O desfecho da história é marcado na voz do narrador quando ele reforça o valor da tradição e a importância da transmissão dessa, através dos tempos. Então Munduruku reflete: “[...] queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para seus filhos e para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos ... e livres.” (MUNDURUKU, 2002, p. 22-23). O autor, nessa disposição verbal, acena para o sonho do narrador, porta voz das comunidades indígenas, de viver em liberdade, ou seja, livres.

Como em várias obras de Munduruku, notamos uma caracterização própria, ele termina o livro com quatro páginas de paratextos, com textos informativos sobre as comunidades mundurukus e informações importantes sobre povos indígenas brasileiros. Exprimindo uma continuidade da narrativa, o autor inicia deixando claro ao leitor que o pequeno Kabá Darebu, é um membro dos povos mundurukus, portanto, os dados apresentados no decorrer do enredo são “verdadeiros”. Ele também apresenta dados sobre os povos mundurukus, destacando língua, população e localização geográfica das aldeias.

Na sequência, com o título *Você sabia?*, o paratexto informa por meio de perguntas dados sobre o significado da palavra munduruku, quando aconteceu o primeiro contato com os não indígenas, que participaram de revoltas populares, que eram também conhecidos como caras-pretas, porque tinham o hábito cultural de tatuar todo o rosto de preto e que karu-Sakaibê é o deus de todas as coisas.

Em outro paratexto do box, *O Brasil é um país muito grande...*, Daniel Munduruku fala da diversidade de povos que moram no Brasil, sem deixar de mencionar a diferença entre os povos indígenas, desmistificando a falsa ideia de uma identidade única, embora existam pontos comuns entre eles, e coloca em destaque alguns aspectos da cultura indígena.

Há quem pense que todos os índios são iguais e isso não é verdade. Cada povo tem sua maneira própria de se relacionar com a natureza. A esta relação com a natureza e à forma de transformá-la para o proveito de uma sociedade damos o nome de cultura. Por isso dizemos que todos os povos tem cultura. [...] A cultura se manifesta através da arte, da dança, da pintura, da religião, da comida, da música e do pensamento de um povo. (MUNDURUKU, 2002, p. 25)

Em suas palavras, o autor destaca aos seus leitores não indígenas, como forma de sensibilizá-los, que os povos indígenas não são aculturados, pois a cultura se manifesta por meio de várias tradições. Desse modo, podemos dizer que literatura infantojuvenil de autoria indígena desconstrói estereótipos e promove reflexões, é o que coloca Antonio Candido (1995), que a literatura serve para nos humanizar, mantermos vivos, que a literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana.

E por último, como já mencionado, há três paratextos reservados para falar da mandioca, pois é um alimento base na cozinha indígena. Então, o autor aponta exemplos de alimentos derivados dessa especiaria, além de ensinar duas receitas, típicas da cultura indígena.

Como contador de histórias, Munduruku se posiciona sobre a continuidade às tradições e costumes dos povos indígenas, como forma do leitor conhecer a cultura desses povos presentes na Constituição do Brasil, mesmo após as transformações sofridas a partir das relações entre indígenas e não indígenas. Na esteira desse cenário, o narrador personagem descreve algumas formas de aprendizagem na cultura munduruku, como escutar os mais velhos, observar os adultos, explorar o ambiente, tipos de alimentos, atividades cotidianas (brincar, pescar, caçar, festejar) e respeitar a natureza e a terra.

Assim, Kabá Darebu representa a voz de Daniel Munduruku na narrativa, pois através do texto (auto)biográfico, ele relata sua própria vivência de indígena, que, embora vagando entre duas culturas, a indígena e a ocidental, o autor se posiciona no seu lugar de fala (aldeia Munduruku) e relata a cultura e os costumes do seu povo. Nota, portanto, que o ato de escutar e conviver com os mais velhos, valoriza, por sua vez, as cosmovisões que dão base aos modos de pensar dos povos indígenas. É por essa razão que Munduruku utiliza da escrita como estratégia de ativismo, militância e engajamento das questões indígenas. Desse modo, a leitura dessa obra coopera para o conhecimento de diferentes lugares de fala cuja expressão se anuncia a partir da própria alteridade.

Esta obra permite à criança que adentra o mundo da literatura conhecer parte da cultura indígena e fazer comparações, estabelecendo analogias ou diferenciações com a cultura ocidental. Também possibilita compreender que os costumes indígenas não são iguais em todas as aldeias, ou seja, cada povo apresenta semelhanças e diferenças entre si, em diversos aspectos.

3.3 O princípio da vida em *Txopai e Itôhã*

O povo pataxó perdeu sua língua, mas não está mudo. Veste roupa, usa relógio, calça tênis, mas anda com cuidado na mata. [...] Quando é de tarde, sentam-se os parentes na beira do fogo e, comendo galinha moqueada, contam casos e dão risadas. (PATAXÓ, 2000, p. 5)

O terceiro livro pertencente ao *corpus* é *Txopai Itôhã*, publicado em 1997, pela editora Formato, que é escrito e ilustrado por Kanátyo Pataxó. A obra é um mito cosmogônico, que conta a origem do primeiro indígena pataxó a chegar na terra, que nasceu de uma gota de chuva e, com a sabedoria de quem nasceu primeiro, vai ensinar toda uma geração que surgiu bem depois, de outra chuva.

Não diferente da narrativa, o nome tribal Kanátyo foi o primeiro a surgir na aldeia, uma auto denominação obtida através de um sonho, no qual identificou seu protetor, “um animal”, “uma caça”, e Pataxó, nome recebido de seu grupo étnico. De acordo com as informações contidas na contracapa da obra, Kanátyo Pataxó (figura 25) se chama Salvino dos Santos Braz, nasceu no dia 21 de junho de 1961, na aldeia Barra Velha, localizada no extremo sul do estado da Bahia.

Desde pequeno apresentava interesse em observar a natureza e pesquisar sobre a vida do seu povo, o que despertou nele a vontade intrínseca de escrever letras de músicas com

temáticas relacionadas à natureza e à vida do seu povo. O autor também é professor, profissão de muita importância para ele, pois, por meio da escola, reconstrói e escreve a sua história e leva a voz do seu povo a todos os habitantes da terra. São histórias e canções escritas em português, uma vez que a língua pataxó foi considerada extinta pelos linguistas. Diante disso há um esforço de recuperá-la, conforme explica Dutra (2013):

A língua pataxó vem sendo recuperada pelos índios em duas vertentes: uma, a do patxohã – língua de guerreiro, em torno da qual se reúne um grupo de jovens pesquisadores Pataxó da Bahia. Kanatyó, no entanto, alinha-se com outra vertente, a que considera que a língua pataxó é diretamente vinculada à língua maxacali. (2013, p. 43).

Para o autor, Kanátyo Pataxó considera que o patxohã faz comunicações com outras influências linguísticas, enquanto que a língua pataxó seria a mesma língua maxacali, embora com pequenas diferenças. Mas para ele, não importa a língua utilizada entre seus povos.

Hoje, um dos grandes líderes dos povos pataxós, suas canções, livros, palestras, entrevistas, circulam nos meios acadêmicos, nos meios indígenas, na *internet*. Seu discurso levou-o em 2000 a ser condecorado pelo Governador Itamar Franco com a Medalha de Honra da Inconfidência Mineira e a Medalha de Honra do Mérito Educacional pelos relevantes serviços prestados à Educação em Minas Gerais.



Figura 25: Autor e ilustrador Kanátyo Pataxó

Fonte: 10º Festival de Verão UFMG.²¹

²¹ Enviado por: TV UFMG, 2 de fev. de 2016. Disponível em: <
https://www.youtube.com/watch?v=2JsoX5_X8DQ>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

Além da obra em análise, Kanátyo Pataxó publicou *Cada dia é uma história* (2001), em parceria com Poniohom e Jassanã Pataxó, *O povo pataxó e suas histórias* (2002) e *O machado, a abelha e o rio* (2005), em parceria com Werimehe. Algumas dessas obras, como o livro *Txopai e Itôhã* foi “Altamente Recomendável” para crianças no ano de 2000, ou foram compradas por programas governamentais de incentivo à leitura e à formação da biblioteca escolar. Assim, em 2005, a obra *O Povo Pataxó e suas histórias* fez parte do acervo do PNBE e no mesmo ano, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o MEC publicou o livro *O machado, a abelha e o rio*. Além das obras literárias, elaborou materiais didáticos diversos para a escola indígena Bakumuxá, onde atua.

Txopai e Itôhã é uma obra destinada ao público infantojuvenil e infantil. A mesma foi produzida segundo Troquez (2012), no âmbito da construção das escolas indígenas: específicas, diferenciadas, interculturais, bilíngues/multilíngues, ou seja, uma narrativa que foi construída para ser usada por professores indígenas. Ela é uma das versões de um mito de origem dos povos pataxós, que foi contada por uma mulher da aldeia, Apinhaera Pataxó, uma das mulheres que mais sabe histórias da aldeia, e depois escrito por Kanátyo Pataxó. A construção do livro foi um projeto de cinco professores pataxós que estavam em curso de formação de professores indígenas, promovido pela UFMG, em que ouviram a Apinhaera, depois escreveram a história e, por fim, escolheram a versão de Kanátyo como uma das mais bonitas para ser editado.

Nesse sentido, o mito *Txopai e Itôhã* nos coloca diante de uma construção a partir de fragmentos da memória coletiva. Segundo Halbwachs (1990), são memórias comuns de um determinado grupo social, uma espécie de acervo de lembranças compartilhadas. Que resultam na ligação com o passado mítico, mantido pelas histórias das descendências de cada etnia.

De modo geral, nas sociedades de tradição tribal/oral, o mito apresenta-se como uma estrutura complexa e multidimensional. Uma dessas funções é de ser a história verdadeira em que se funda a sociedade. Processando-se como memória atualizada, o mito estabelece a ligação entre as várias gerações, permitindo criar um efeito identitário, através do qual a nação-povo manifesta uma consciência de homogeneidade e continuação. (THIÉL, 2012, p. 82)

Como esclarece a autora, o mito, para ter significação, precisa ser compartilhado entre os membros de um mesmo grupo. Com a repetição, de boca em boca, ele propaga e atinge várias gerações. Hoje, Kanátyo Pataxó, para apresentar o mito de origem dos povos pataxós, usa da escrita e do grafismo, para nos contar a trajetória de Txopai, o criador dos povos pataxós.

A capa (figura 24), primeiro elemento da narrativa, rompeu com a soberania da linguagem verbal. Kanátyo Pataxó, além de escritor da obra, também é o ilustrador, trouxe

através dos desenhos feitos de canetinha, que remete a traços infantis, o hibridismo de linguagem, entre a verbal e a visual. Nesse sentido, ele exibiu na capa uma imagem vinculada à tradição ancestral dos povos pataxós, o que caracteriza marcas de autoria coletiva e, segundo Bonin (2012, p. 43), “expressa um senso de pertença à determinada coletividade”. Não é uma mera ilustração, é uma imagem simbólica que representa o pai dos povos pataxós (Txopai), porém, só terá significado, conforme explica Camargo (2006), quando associado ao referente (texto).

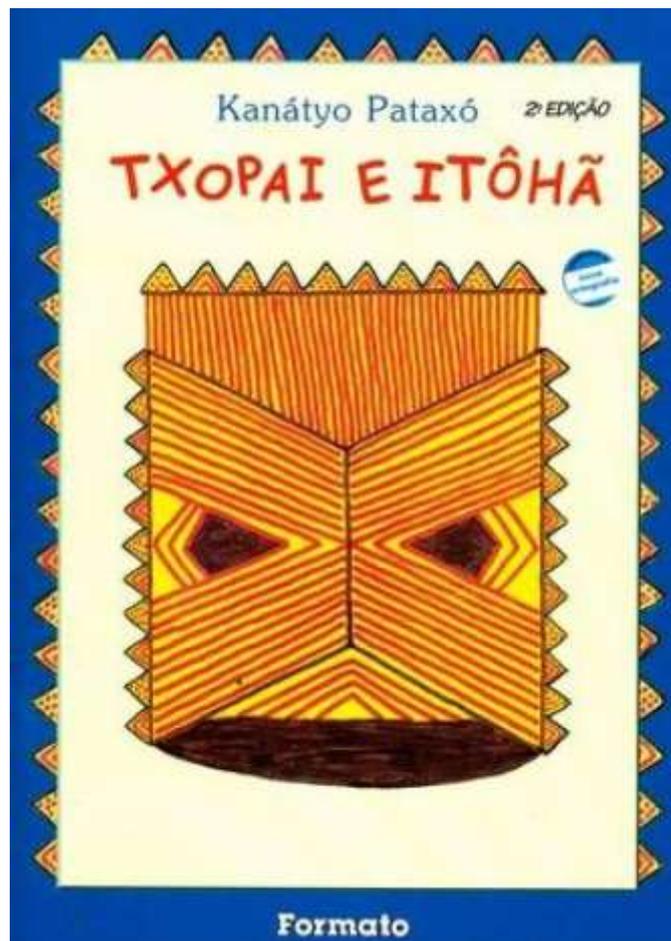


Figura 26: Capa do livro *Txopai e Itôhã*

Fonte: Pataxó (2000)

A dedicatória do livro marca o tom do texto de Kanátyo Pataxó, ele descreve por meio das informações contidas nesse paratexto, que a obra foi feita com muito carinho para as crianças pataxós em especial para seus filhos, como possibilidade dos pequenos se perceberem nesse universo narrativo construído a partir de um mito contado por um mais velho.

Nesse sentido, a narrativa mitológica inicia descrevendo, em um ritmo temporal referente ao passado, que, na criação do mundo, não existia o homem (povos indígenas), só existiam bichos e passarinhos, macaco, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sariguê, teiú” (PATAXÓ, 2000, p. 7), eram de raças diferentes, a natureza perpetuava, bela com sua fauna e flora.

A distância entre o passado e o presente, continua na voz do narrador, pois mesmo exterior aos acontecimentos consegue interpretar com palavras os ecos ouvidos, que “naquele tempo, tudo era diferente. Os bichos e passarinhos viviam numa grande união. Cada raça de bicho e passarinho era diferente, tinha seu próprio jeito de viver a vida” (PATAXÓ, 2000, p. 9). O autor nos fala do “mundo mágico” vivido pelos indígenas antes do “descobrimento” do Brasil, em que as diferenças, como sugere Bonin (2012), são engrenagens pelas quais se definem posições de sujeito, então, constitutivas e necessárias a qualquer cultura.

Assim, a um só passo, se constitui a diferença, como a estabelecida, por exemplo, entre os não indígenas e os indígenas. No caso da origem dos povos pataxós, segundo a linguagem mitológica do mito *Txopai e Itôhã*, eles se corporificaram a partir do elemento água, pois “um dia, no azul do céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio” (PATAXÓ, 2000, p. 10).

A água, elemento essencial para a vida de todas as espécies, foi, no mito, a responsável pela concepção dos indígenas pataxós, como diz Manuela Carneiro da Cunha (2017, p. 35), a “água é o elemento da criação”. Esse poder da água de favorecer a criação, segundo a autora, aparece em vários mitos cosmogônicos:

No mito canela, Sol e Lua criam os homens mergulhando num riacho; o mesmo ocorre no mito apinayé; no mito krahô, as mulheres são criadas pela imersão de cabaças no rio. [...] aparece em mitos de demiurgos imersos registrados entre os Xavantes, e no mito apinayé de Vanmegaprana, homólogo de Aukê, que cria os homens brancos e os homens negros a partir dos peixes. (CUNHA, 2017, p. 35)

Esse provedor chuva é também representado na ilustração (figura 27) do autor-ilustrador Kanátyo Pataxó, ele demonstra por meio da linguagem não verbal em convergência com a verbal que o primeiro homem que surgiu na terra foi um indígena e que o mesmo se originou da chuva.

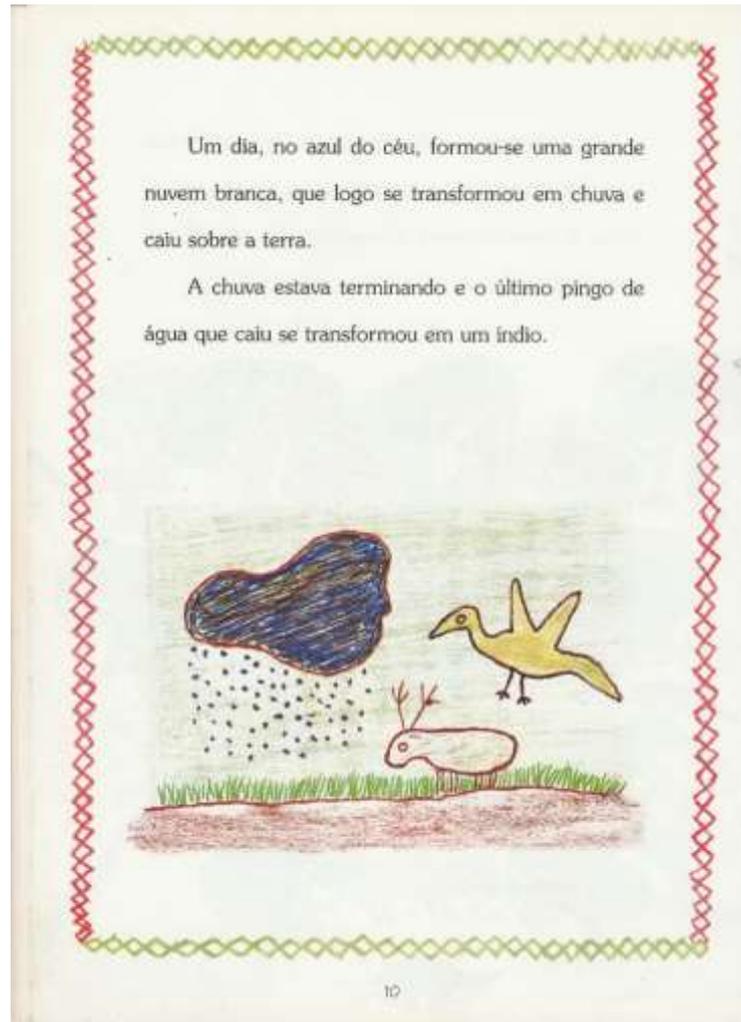


Figura 27: O surgimento da humanidade (indígena)

Fonte: Pataxó (2000, p.12)

Kanátýo Pataxó continua sua narrativa mítica através das palavras coletadas de Apinhaera Pataxó durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade. O autor vai traduzindo ao leitor, que depois que o indígena se materializou, ele ficou deslumbrado com as coisas que ali existiam: pássaros, peixes e as florestas. Ele admirava o sol e a lua e aguardava com entusiasmo pelos novos dias. Passava todos eles em harmonia, caçando, plantando, pescando e também aprendendo todos os segredos da terra. Aqui percebemos uma característica mitológica para o conhecimento dos indígenas, não adquirido, de forma clara, já vem com ele e o aplica na terra, em suas plantações, caças, produção de remédios e rituais, pois “[...] ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecía a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais” (PATAXÓ, 2000, p.12). Tal conhecimento mitológico não pode ser explicado pela ciência, mas oferece dados de que se sabe a origem do mesmo.

Em continuidade ao mito, um dia, Txopai estava executando um ritual e durante ele enxergou uma grande chuva e que cada pingo ia se transformando em indígena. No dia marcado, esta caiu e dela, por meio de cada uma das gotas, surgiram outros indígenas.

Mesmo sem especificar o ritual realizado por Txopai, Kanátyo Pataxó traz ao leitor mais uma característica marcante da cultura indígena, os rituais “dos antigos”. Esse que desde o contato com os não indígenas no século XVI, foram muitas vezes obrigados a esconder.

Depois que a chuva passou, Txopai reuniu todos os seus parentes e declarou que iria morar lá em cima, no Itôhã, o lugar do sagrado. Os demais indígenas ficaram tristes com o anúncio de sua partida, mas concordaram quando ele lhes disse que iria ao Itôhã para cuidar deles. Mas antes de ir, ensinou tudo o que sabia a seus parentes. Nesse ponto da narrativa, a preservação da cultura e da tradição acontece por meio da transmissão do conhecimento entre as gerações, uma vez que o indígena só parte após passar a seus parentes aquilo que sabia.

A noção de “família” também aparece presente nessa passagem, quando o indígena reúne todos os seus para comunicar-lhes que partirá a Itôhã. Eles vivem todos juntos, compartilham da vida e das tarefas, da rotina do dia a dia. Por outro lado, quando o indígena vai embora, partilham do sentimento de cuidado: “[...] eu tenho que ir morar lá em cima no Itôhã, porque tenho que proteger vocês” (PATAXÓ, 2000, p. 18).

No final do mito, como em narrativas escritas na perspectiva não indígena, estabeleceu um equilíbrio absoluto, um estado de felicidade: “Daquele dia em diante, os índios começaram sua caminhada aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação pataxó” (PATAXÓ, 2000, p. 22). Mesmo que essa harmonia representada no final do conto foi destruída pelos colonizadores, os espíritos desse povo (ancestrais, com mais de 500 anos) continuaram presentes nas comunidades indígenas.

Como é possível observarmos, esse mito escrito por Kanátyo Pataxó (2011) e narrado por Apinhaera Pataxó, dois representantes da aldeia pataxó, faz referência a outro tempo, que não é o tempo atual, mas um passado ancestral. A narrativa nasceu dentro do mundo dos povos pataxós, que não se sabe quem narrou primeiro, é uma coisa nata. Para os autores, esse mito retrata verdadeiramente o princípio da vida dos povos pataxós, por isso fizeram o livro, como um mensageiro para fomentar quem é o seu povo.

Outro ponto marcante em *Txopai e Itôhã* é a relação do indígena com a natureza. Anterior aos povos indígenas existia apenas a natureza, bela com sua fauna e flora, onde todos viviam em harmonia, até a vinda do primeiro indígena. Esse primeiro indígena é Txopai, como o próprio nome faz referência, é o pai dos demais indígenas. Todos são filhos da chuva, nascido em volto à natureza. Txopai, depois de criado os filhos, foi “morar lá em cima no Itôhã”

(PATAXÓ, 2000, p. 21), tornou-se o deus dos pataxós. É como na história bíblica da origem do Universo, acreditados pelos cristãos, na qual Deus primeiro criou o mundo e os animais, e depois, no sexto dia, criou Adão e Eva e foi descansar no sétimo dia.

Sob outra perspectiva, a narrativa de Pataxó (2000) chama atenção para a cultura indígena: é a valorização, o cuidado e a ligação com a terra, bem como o cultivo e a caça sem a degradação do meio ambiente em que vivem. Isso faz sentido ao apresentar que as primeiras observações acerca da origem do Universo se dão por meio de quatro eixos da natureza: água, ar, terra e fogo.

A água é o mais forte para a tradição pataxó, uma vez que representa, para eles, a mãe da vida. “[...] a chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio” (PATAXÓ, 2000, p. 10). Assim, “[...] pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e mar” (PATAXÓ, 2000, p. 22).

Por fim, com relação às ilustrações do livro, são desenhos bastante singulares, tanto pelo aprimoramento dos traços, quanto pelo *design*. Porém, em termos de conteúdo correlatam muito com as descrições verbais, com representações da natureza, bichos, plantas e rios, e poucas ilustrações da figura humana (Figuras 28).



Figura 28: Imagem de Txopai e Itôhã – Coqueiro

Fonte: Pataxó (2000, p. 19)

Além dos elementos da natureza, chamam atenção as imagens simbólicas, as mesmas comportam significados para os indígenas, pois, sendo o ilustrador um indígena, se configura através de determinadas imagens o grupo ali representado (figuras 29 e 30). São signos, como o geométrico representando o Txopai (capa) e o arquétipo indígena marcado por uma imagem simétrica (figura 29) que compõe uma continuidade do ciclo existencial dos povos indígenas, em que, mesmo o primeiro indo morar em *Itôhã*, na Terra ficou uma comunidade já constituída, que se transformou em várias etnias e nunca deixarão de existir, sempre se reconstituindo, como a ideia posta no texto escrito no gerúndio, de uma ação nunca finalizada, como a água correndo, os pássaros voando, a floresta crescendo.



Figura 29: Arquétipo indígena - Símbolo

Fonte: Pataxó (2000, p. 11)



Figura 30: Imagem de Txopai e Itôhã – Símbolo

Fonte: Pataxó (2000, p. 1)

Nessa autoria compartilhada, a narrativa *Txopai e Itôhã* confere veracidade ao mito relatado. A autoria indígena coletiva expressa, então, a formação identitária de um grupo cultural, que, ora integram estilos étnicos, ora estilos pessoais. Ademais, o texto propõe uma revisão da história oficial do Brasil, pois há uma confirmação territorial dos povos indígenas, como primeiros habitantes brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ensolarar turvas sombras, perigosas, de jaguares, capazes inclusive de fazer com que, por ignorância, destruam a Grande Mãe. Então eu vim para mostrar a nudez de meu povo. A claridade do coração. Eu vim para nos despirmos. Para descobrirmos os brasis. Para descobrirmos os brasileiros. Para conversarmos junto ao pé do fogo. Infelizmente, em tom de urgência, de apelo. É esse o sentido de contar o que tenho para contar. (JECUPÉ, 2002, p. 17).

Como pronuncia Kaká Werá Jecupé, a literatura indígena se anuncia, ela é vista pelos indígenas como grande arma para a defesa de seus povos. Por meio dela, eles podem mostrar seus problemas (terras sendo roubadas, rios sendo destruídos, indígenas assassinados, indígenas estupradas, e tantas outras coisas), como também suas concepções de mundo (suas cosmologias, crenças e ritos), ou seja, narra as histórias da luta dos povos indígenas para manter suas identidades.

Nesse contexto, a presente pesquisa teve por finalidade analisar e discutir em que medida as obras, *Kabá Darebu*, *As fabulosas fábulas de Iauaretê e Txopai e Itôhã*, de autoria indígena presentes nos acervos complementares do PNLD de 2010 e 2013 contribuem para evidenciar as identidades culturais dos povos indígenas.

Desse modo, este trabalho procurou responder, ao longo da pesquisa, algumas questões norteadoras: o que os textos da literatura indígena contam dos indígenas? Como as culturas e as identidades indígenas foram representadas e preservadas nas obras selecionadas? De que forma as obras analisadas contribuem para dar visibilidade positiva às identidades e às culturas dos indígenas?

Por muito tempo o que se via da literatura sobre os indígenas eram produções que procuravam justificar e legitimar as injustiças perpetradas contra esses povos. Todavia, hoje podemos dizer que, como resultado de muitas lutas por parte dos movimentos indígenas, o Ministério da Educação se viu obrigado a inserir obras de autoria indígena no PNLD. Esta conquista foi significativa para a população indígena, pois, seus representantes, os escritores, se fizeram ouvir através destas obras e abrir para o público estudantil diversas representações das culturas e das identidades indígenas.

Nesse sentido, os textos contidos na literatura indígena geralmente mostram as peculiaridades acerca da cultura desses povos: seus mitos, suas crenças, seu cotidiano, seus anseios e aspirações. As histórias ali descritas não são apenas fruto da mente criativa e

fantasiosa do escritor, mas remete a vivências, experiências e batalhas físicas, emocionais e espirituais.

Assim, a análise das obras nos guiou no sentido de verificar o modo como as narrativas apontam para as questões relacionadas ao fomento da identidade cultural de seus povos. Dessa forma, a implantação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que trata da obrigatoriedade de estudar a história e a cultura indígena no ambiente escolar, obrigou o Governo Federal, nos programas de incentivo à leitura, inserir obras que possibilitam aos leitores o conhecimento sobre a cultura indígena. Nesse sentido, podemos dizer que a escola, por meio da literatura infantojuvenil, pode contribuir para a construção de novas relações sociais nas quais as identidades indígenas sejam de fato contempladas e valorizadas, haja vista que a literatura tem a função de enriquecer e humanizar o indivíduo, na medida em que ela atua para conhecer a sociedade.

Anterior a literatura indígena, década de 1980, constatamos uma literatura brasileira construída por um discurso de ambivalência, em que o indígena era visto como objeto de valor inferior, desculturado, exótico, ora nobre e ora selvagem. Na literatura infantojuvenil não foi diferente, pois manteve um estilo do indigenista, com narrativas produzidas sob a ótica do colonizador, que deprecia o indígena e enfatiza sua subserviência

Mas, com as profundas mudanças políticas na sociedade brasileira decorrente dos movimentos indígenas, estas etnias estão saindo da invisibilidade e tornando a escrita um instrumento de luta, divulgação e defesa dos povos indígenas, cujos costumes e tradições até então eram transmitidos pela oralidade.

Desse modo, quando lemos textos de escritores denominados ou autodenominados indígenas, percebemos uma forma de enfrentamento de alienações culturais que muitas vezes impedem o reconhecimento da presença e da voz do outro, do “diferente”. Portanto, as obras analisadas contribuem para a valorização identitária e cultural dos indígenas.

Podemos dizer que a literatura infantojuvenil de autoria indígena contribui com a reparação de uma injustiça social imposta à população de origem indígena. Verificamos que a existência dessa escrita na contemporaneidade vai transformando o indígena, de objeto da imagem, em sujeito do olhar.

Em *As fabulosas fábulas de Iauaretê* (2007), Kaká Werá Jecupé utiliza de situações arquetípicas sagradas, onde o mundo abunda em mistérios e também os animais e a natureza da floresta dialogam com o herói, para aproximar o leitor indígena ou não das complexas riquezas culturais do povo guarani, ainda desconhecidas ou silenciadas na cultura brasileira. É como explica Jecupé (2007, s.p): “o jeito ‘índio’ de contar, o jeito fantástico que ele ouviu e

aprendeu”. Dessa maneira, a tradição de contar histórias oralmente fica enriquecida pela escrita e os saberes adquiridos com a vivência e reinvenção da experiência ampliam a possibilidade de compreensão.

Em cada linha de *Kabá Darebu* (2002), Daniel Munduruku, através de um narrador em primeira pessoa, procura aproximar o leitor da cultura do povo munduruku. A afirmação da pertença a esse povo se dá a partir de referências à aldeia, aos conselhos dos mais velhos, os hábitos cotidianos (morar e dormir juntos, tomar banho no rio, trabalho na roça, caçar e pescar), tradições religiosas, bem como a partir de certa composição corporal das personagens, que inclui objetos como arco e flecha, lanças e adereços corporais. Embora a narrativa permita pensar nas preocupações de um narrador adulto em relação à continuidade de certas tradições de seu povo, o protagonismo é infantil e as personagens crianças são majoritárias.

No mito *Txopai e Itôhã* (1997) a origem do povo pataxó se apresenta ricamente detalhada e junto com essa visão cosmogônica, Kanátyo Pataxó chama atenção do leitor para a cultura indígena desse povo, como a valorização, o cuidado e a ligação com a terra, bem como o cultivo e a caça sem a degradação do meio ambiente em que vivem. O mito narrado em *Txopai e Itôhã* continua presente na cultura pataxó, por isso a dimensão mítica permanece, constitui uma herança transmitida através de gerações pelos narradores mais velhos.

Com efeito, foi possível constatar que em todas as obras analisadas os autores escrevem o que julgam importante para disseminar a cultura de seus povos. No texto, o indígena é, ao mesmo tempo, narrador e protagonista de sua própria história, razão pela qual são narrativas que mostram identidades étnicas dos povos mundurukus, pataxós e guaranis, descrevendo aspectos próprios de suas tradições, seus costumes e seus conhecimentos ancestrais, que são amplamente conhecidas pelos mais velhos dessas comunidades.

Assim, mesmo que os povos indígenas aparentam semelhanças em alguns contextos, quando comparadas entre si, reconhecemos suas diferenças. É como explica Munduruku (2002, p. 25) “há quem pense que todos os índios são iguais, mas isso não é verdade. Cada povo tem sua maneira própria de se relacionar com a natureza”. Desse modo, cada obra, com suas etnias, apresenta, mesmo com nuances, suas diferenças.

O criador do mundo é uma questão que está presente no pensamento da humanidade. Cada grupo étnico tem seu Deus mitológico. Assim, em cada narrativa, os autores expõem aos leitores suas entidades criadoras do mundo: em *Txopai e Itôhã*, Kanátyo Pataxó apresenta *Txopai*, o pai dos pataxós, o Deus supremo; em *Kabá Darebu*, Munduruku fala de *Karu-sakaibê* o Deus criador dos mundurukus, já em *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, Kaká Werá exhibe *Tupã*, o Deus do trovão, da criação do povo guarani.

Uma outra diferença perceptível nas obras é a identificação das etnias dos autores. Nos paratextos das três obras, os escritores apresentam uma pequena biografia, dando destaque para suas origens étnicas, o que leva o leitor a compreender a formação de cada comunidade indígena, como: ter um lugar para morar, uma história, uma família, entre outros.

Também constatamos divergências do vocabulário das obras analisadas, pois, embora estejam escritas em língua portuguesa, incorporam termos de línguas indígenas. Alguns exemplos: em *Kabá Darebu* a palavra casa é *uka'a* e homens brancos é *pariwat* na língua munduruku, em *Txopai e Itôhã*, o *Txopai* é o pai e *Itôhã* é o céu na língua pataxó e em *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, *Iauaretê* significa onça na língua guarani.

Mesmo com suas próprias especificidades étnicas, as três narrativas aproximam-se bastante em vários aspectos, tais como: trazem o respeito à natureza, como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida e por isso é sagrada; os mais velhos ocupam o espaço de conselheiro, uma vez que são providos de sabedoria e memória; os indígenas vivem em aldeias, em perfeita integração com a natureza; como se organiza a vida na comunidade; a liderança religiosa é o pajé; a pesca, a caça e o plantio sustentáveis fornecem insumos para a alimentação.

Além disso, em duas obras, *Kabá Darebu* e *As fabulosas fábulas de Iauaretê*, a criança indígena é protagonizada. São personagens que transitam por diversos ambientes das aldeias e se aventuram em peripécias próprias de crianças. Nas ações vivenciadas por elas, observam os pais, escutam conselhos dos velhos, dos anciãos, dos seres da floresta, além de aprender no próprio fazer e sentir.

Portanto, são produções literárias para indígenas e não indígenas, pois, nelas, a criança ou adolescente indígena se identificam e ao não indígena são apresentadas culturas diferentes das suas. Desse modo, contribuem para romper preconceitos e estereótipos acerca dos indígenas, uma vez que, por muito tempo, eles foram descritos, ora como um selvagem, agressivo e ignorante, incapaz de conviver com a “civilização superior”; ora como pacífico, porém, sujeito ingênuo, quase infantil e desprovido de inteligência. Nessa perspectiva, as narrativas permitem demonstrar que o indígena pode sim ser um cidadão erudito, provido de conhecimento e de intelectualidade comuns ao contexto ocidental sem, contudo, perder sua ancestralidade, suas raízes culturais, suas crenças. Isso porque, explicitamente, as obras retratam a cultura e o cotidiano indígena, permitindo uma visibilidade positiva da identidade e cultura desses povos e, de forma implícita, demonstram familiaridade dos autores indígenas em se comunicar através da escrita ocidental assim como seu significativo conhecimento literário.

As ilustrações dos indígenas Sawara e Kanátyo Pataxó, e da não indígena Maté, dialogam com os textos verbais e também têm grande significado na literatura indígena, pois

os desenhos e as pinturas se constituem em importante linguagem usada na comunicação entre eles. Nas obras analisadas, as composições gráficas ampliam a experiência estética do leitor, uma vez que nelas são incorporados diversos marcadores das culturas indígenas como, por exemplo, as cores fortes, o tom terracota da pele, o cenário, os adornos e o cabelo cortado em formato de “cua”. Tais grafismos constituem formas tradicionais de comunicar, de classificar, de atribuir sentido às coisas e de constituir a identidade de cada comunidade. Por essa razão, os desenhos que representam os personagens das tramas ajudam a dar sentido para cada história, além de se tornar a leitura mais atrativa para o público infantil e juvenil.

Os indígenas são os primeiros habitantes desta terra denominada Brasil. Nesse contexto, conhecer a cultura desses povos é conhecer uma parte da história deste país que, por muito tempo, foi transmitida nas escolas de forma muito superficial. O objetivo não é fazer o estudante não indígena se identificar ou simpatizar com a cultura, mas sim fazê-lo conhecer a perspectiva do colonizado (já que por muito tempo só se mostrou a versão do colonizador).

Assim, ao apresentar essa modalidade literária ao público infantojuvenil, alguns, provavelmente gostarão, outros, nem tanto e, para outros, será indiferente, mas, uma coisa é certa: é importante que todos conheçam, pois sem conhecimento, fica difícil aprender a conviver com o outro.

Dessa forma, ao finalizarmos este trabalho, mas não nossa reflexão sobre a construção da identidade indígena na literatura infantojuvenil brasileira, consideramos essencial que os(as) professores(as) utilizem as obras selecionadas como proposta de formação de um leitor multicultural e a inclusão das minorias e da diversidade no contexto escolar. Nessa perspectiva, acreditamos que a inclusão dessas leituras no cotidiano escolar não garantem, mas tornam possíveis a diminuição da tensão que existe entre os indígenas e não indígenas, além de auxiliar na formação de leitores, pois a proposta do PNLD é que os acervos fiquem à disposição dos alunos em sala de aula, para facilitar o seu uso.

CORPUS DA PESQUISA

JECUPÉ, Kaká Werá. *As fabulosas fábulas de Iauaretê*. Ilustrações de Sawara. São Paulo: Peiropolis, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. *Kabá Darebu*. Ilustrações de Marie-Thérèse Kowalczyk (Maté). São Paulo: Brinque-Book, 2002.

PATAXÓ, Kanátyo (Salvino dos Santos Braz). *Txopai e Itôhã*. Ilustrações de Kanátyo Pataxó. 2. ed. Belo Horizonte: Formato, 2000.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- BARTHES, Roland (et al.). *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERND, Zilé. *Literatura e identidade nacional*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2011.
- BILAC, Olavo. *Contos pátrios para crianças*. 28 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.
- BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil de autoria indígena: diálogos, mesclas, deslocamentos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, 2012, p. 36-51.
- _____. *Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas*. Campo Grande/MS: Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. n. 27, jan./jun. 2009, p. 97-109.
- _____. Com quais palavras se narra a literatura infantil e infanto-juvenis que chega às escolas. In: SILVEIRA, Rosa Maria H. *Estudos Culturais para professor@s*. Canoas: Editora da ULBRA, 2008, p. 115-133.
- BONNICI, Thomas. *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. -- Brasília: A Secretaria, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>>. Acesso em: 26 de jul. de 2019.
- BRANDÃO, Ana Lúcia. A literatura infantil dos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 47-58.
- CABIXI, Daniel Matenho. Sou índio. In: MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira*. São Paulo: Angra, 2000. p. 89-92.

CALEFFI, Paula. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. Dinamarca, Universidad de Aarhus. In: *Revista diálogos latino-americanos*. Nº 07, 2003. p. 20-42.

CALVET, Lous-Jean. *Tradição oral e tradição escrita*. São Paulo: Parábolas Editorial, 2011.

CAMARGO, Luís Hellmeister de. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Unicamp, 1998.

_____. *Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago*. Tese (Doutorado Teoria e História Literária) São Paulo: Unicamp, 2006.

CAMINHA, Pero Vaz. *Carta a El Rei D. Manuel*. São Paulo Dominus, 1963.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171-193.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 2.ed. São Paulo: Edart, 1982.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2012.

CASEMIRO, Sinclair Pozza. Mundo Guarani e Literatura. In: FERNANDES, Mônica Luiza Socio et al. (Orgs). *Anais do 2º Encontro de diálogos literários: um olhar para a diversidade*. Campo Mourão: UNESPAR/FECILCAM, 2013. p. 536-552. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.wordpress.com/2013/12/17/anais-do-2o-encontro-de-dialogos-literarios/>> Acesso em: 02 fev. 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Mercado do Livro Didático no Brasil. In: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: UFF, 2004. Disponível em: <http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/celiacristinacassiano.pdf> Acesso em: 02 nov. de 2019.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio*. Mana [online]. 1996, vol.2, n.2, pp.115-144. ISSN 1678-4944. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>> Acesso em: 20 fev. 2020.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil: das origens Indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 4. ed. revisada. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COLOMBRES, Adolfo. *Teoria Transcultural del Arte*. Buenos Aires, Ed del Sol, 2005.

CORRÊA, Viriato. *História da história brasileira*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

_____. *História do Brasil para crianças*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1946.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 18. ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2003.

DANTAS, Beatriz Góis.; SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras; CARVALHO, Maria do Rosário Gonçalves. 1992. Os Povos Indígenas no Nordeste Brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/SMC/ Companhia das Letras. p. 431-456.

DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUTRA, Mara Vanessa Fonseca. *Arte e identidade em caminhos territoriais: a trajetória de Kanátýo Pataxó*. (Dissertação) 147 fls. Mestrado em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia – UFB: Salvador, 2013.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, N.º 51, 2017, p. 221-244.

_____. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013.

FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. *Projetos de leitura*. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html>> Acesso em: 20 de jul. de 2019.

_____. *Seleção anual do prêmio FNLIJ*. Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/images/Regulamento-Pr%C3%AAmio_2020-Prod_2019.pdf> Acesso em: 20 de mar. de 2020.

FIGUEIREDO, Eurídice. Autoficção e memória. In: GONZÁLEZ, Elena Palmero; COSER, Stelamaris. (Org.). *Em torno da memória: conceitos e relações*. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 65-74.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneiras, 1984.

HAKIY, Tiago. Literatura indígena: a voz da ancestralidade. In: *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Julie Dorrico, Leno Francisco Danner, Heloisa Helena Siqueira Correia e Fernando Danner (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 37-38.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e Diferença*. São Paulo: Vozes, 2014. p. 103-133.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; Cláudia Álvares et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 3.ed. São Paulo: Peirópolis, 1998.

_____. *Oré awé roiru'a ma: todas as vezes que dissemos adeus*. São Paulo: Fundação Phytoervas, 2002.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura nativa escrita por índios. *Letra indígena: Revista do Laboratório de Linguagens LEETRA*, São Carlos, v. 1, n. 1, 2012. p. 35-38.

_____. *Literatura escrita pelos povos indígenas*. São Paulo, SP: Scortecci, 2009.

_____. *Verá: o contador de histórias*. São Paulo: Peiropolis, 2003.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KRENAK, Ailton. *Encontros*. Organização de Sérgio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira – história & histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

_____; _____. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.

LOBATO, Monteiro. *Aventuras de Hans Staden*. São Paulo: Globo, 2009.

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

LUTTI, Aline Castilho Crespe. *Mobilidade e temporalidade kaiowá: do tekoha à reserva, do tekohará ao tekoha*. Tese (Doutorado em História) – UFGD, Dourados, 2015.

MACHADO, Ana Maria. *Menino Poti*. Coleção Maneco. Rio de Janeiro: Salamandra, 2011.

MAGALHÃES, Jose Vieira Couto de, 1837-1898. *O selvagem*. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1876.

MANCINI, Ana Paula Gomes; TROQUEZ, Marta Coelho Castro Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. Campo Grande: UCDB, *Revista Tellus*, ano 9, n. 16, p. 181-208, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.tellus.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/download/185/212>. Acesso em: 23 jan 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 31-56.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MICHAELIS. *Dicionário escolar: língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MINISTÉRIO DA CULTURA/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. *PROLER – concepção, diretrizes e ações*. 2 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: 1998.

MORAES, Antonieta Dias de. *Contos e lendas dos índios do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Três garotos na Amazônia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura O reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção*. - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 81-83.

_____. Literatura Indígena e as novas tecnologias da memória. *Letra Indígena: Revista do Laboratório de Linguagens LEETRA*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 16-23, 2012.

_____. *Meu avô Apolinário um mergulho no rio da (minha) memória*. 2 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

_____. *Contos indígenas brasileiros*. 2 ed. São Paulo: Global, 2005.

_____. *Parece que foi ontem*. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Joao Pacheco de. Muitas terras para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 60-81.

POTIGUARA, Eliane. *O coco que guardava a noite*. São Paulo: Mirim, 2012.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice. *Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

PROLER. Programa Nacional de incentivo à leitura. Disponível em: <http://proler.culturadigital.br/>. Acesso em 25 de jul. de 2019.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Alcida. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?*. Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa* (tomo 1). Campinas: Papirus, 1994.

ROCHA, Ruth. *Faz muito tempo*. 11.ed. São Paulo: Ática, 2000.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: Santiago, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

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.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção*. - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 51-74

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

_____. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/edu_realidade.> Acesso em: 21 abril de 2019.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Naná descobre o céu*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. *Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação*. Tese (doutorado). Campo Grande, MS, 2012.

VERÍSSIMO, Erico. *As aventuras de Tibicuera*. 32. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WAPICHANA, Cristino. *Por que escrevo?* – relato de um escritor indígena. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção*. - Porto Alegre, RS, Editora Fi, 2018. p. 75-79

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis; Vozes, 2000.

YAMÃ, Yaguarê. *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé*. São Paulo: Peirópolis, 2007.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/621/452>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças - para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

ZIRALDO. *A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão*. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2009.