

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS**

MÁRCIA DIAS DOS SANTOS



**CONFIGURAÇÕES DAS INFÂNCIAS NA
CONSTITUIÇÃO DE PERSONAGENS CRIANÇAS EM
OBRAS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL
INDÍGENA BRASILEIRA**

UBERLÂNDIA – MG

2024

MÁRCIA DIAS DOS SANTOS

**CONFIGURAÇÕES DAS INFÂNCIAS NA
CONSTITUIÇÃO DE PERSONAGENS CRIANÇAS EM
OBRAS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL
INDÍGENA BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Conselho do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (PPGELIT), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito para obtenção do Título de Doutora em Estudos Literários.

Linha de pesquisa I: Literatura, memória e identidade

Orientador: Professor Dr. Carlos Augusto de Melo

UBERLÂNDIA – MG

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 2024	<p>Santos, Márcia Dias dos, 1978- CONFIGURAÇÕES DAS INFÂNCIAS NA CONSTITUIÇÃO DE PERSONAGENS CRIANÇAS EM OBRAS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA BRASILEIRA [recurso eletrônico] / Márcia Dias dos Santos. - 2024.</p> <p>Orientador: Carlos Augusto de Melo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Literários. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.759 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Literatura. I. Melo, Carlos Augusto de, 1982-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Estudos Literários. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 82</p>
--------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Literários

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 250 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4539 - www.ppglit.ileel.ufu.br - secppgelit@ileel.ufu.br,
coppgelit@ileel.ufu.br e atendppgelit@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Literários				
Defesa de:	Doutorado Acadêmico em Estudos Literários				
Data:	21 de novembro de 2024	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:40
Matrícula do Discente:	12113TLT013				
Nome do Discente:	Márcia Dias dos Santos				
Título do Trabalho:	Configurações das infâncias na constituição das personagens crianças em obras de literatura infantojuvenil indígena brasileira				
Área de concentração:	Estudos Literários				
Linha de pesquisa:	Linha de Pesquisa 1: Literatura, Memória e Identidades				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	As literaturas indígenas como provocação à teoria e à história literárias no Brasil				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários composta pelos professores doutores: Carlos Augusto de Melo da Universidade Federal de Uberlândia / UFU, orientador da candidata; Sonyellen Fonseca Ferreira Fiorotti da Universidade Federal de Roraima / UFRR; Lígia Regina Máximo Cavalari Menna da Universidade Presbiteriana Mackenzie / Mackenzie; Auxiliadora dos Santos Pinto da Universidade Federal de Rondônia / Unir; Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina da Universidade Federal de Rondônia / Unir.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, prof. Dr. Carlos Augusto de Melo, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Estudos Literários.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e revisada, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Augusto de Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/11/2024, às 08:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lígia Regina Máximo Cavalari Menna, Usuário Externo**, em 22/11/2024, às 08:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Dias dos Santos, Usuário Externo**, em 22/11/2024, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina, Usuário Externo**, em 22/11/2024, às 19:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sonyellen Fonseca Ferreira Fiorotti, Usuário Externo**, em 25/11/2024, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Auxiliadora dos Santos Pinto, Usuário Externo**, em 28/11/2024, às 14:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5891650** e o código CRC **346FD17A**.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sopro cálido se abrigando em outro coração.

Não tenho como iniciar esses agradecimentos com um texto pontual, preciso escrever com um movimento mais harmonioso que desenharia um afago, um abraço, um aperto de mão demorado em todos que me ajudaram nessa caminhada de quatro felizes anos. Assim, inicio...

"Louvai o Senhor porque ele é bom" (Salmos 135,1, 2023, p.757)

A Deus, sempre e para sempre, toda a honra de cada conquista em minha vida. Obrigada, por me escolher para esta missão de promover diálogos na/pela literatura. O que está registrado nesta Tese é um pouco da minha contribuição para este mundo.

Agradeço,

à Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) por oportunizar-me o tempo e dedicação para o aperfeiçoamento em minha forma acadêmica. Sem o apoio da instituição e dos professores do Departamento Acadêmico em Ciências da Linguagem (DACL), esse processo não seria possível;

ao Programa de Pós-Graduados em Estudos Literários da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a todos os professores do programa, que acolheram a mim, beiradeira das terras amazônicas, com generosidade, mantendo-se éticos e colaborativos nesse processo de profunda transformação pessoal e intelectual que é a pós-graduação *stricto sensu*. Encerro meu doutorado agradecida a essa instituição que se inclui ao legado de minha formação pelo acesso à educação de forma pública e gratuita no Brasil;

às professoras, Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto; Dra. Lígia Regina Máximo Cavalari Menna, Dra. Maria de Fátima Castro de Oliveira e Dra. Sonyellen Fonseca Ferreira Fiorotti, membros desta banca de doutorado, minha gratidão pela leitura e colaboração.

a todos que escreveram sobre o tema que trago nesta Tese e que me possibilitaram fazer esse percurso, em especial aos escritores e intelectuais indígenas a quem nos propomos escutar e trazer não como coadjuvantes, mas como protagonistas neste processo de escrita.

Ternamente, agradeço,

Ah! Se pudessem ser anjos de longas asas!”¹

Com esse trecho do poema *Para ir à lua* de Cecília Meireles, inicio meu agradecimento à minha mãe Cleusa e minhas irmãs.

Minha mãe, a dona do bolinho de chuva mais gostoso deste mundo, gratidão pelas tardes floridas na chácara onde, por muitas vezes, a inspiração me visitou. Foi em sua companhia, mãe, que escrevi muitas linhas desta Tese. Obrigada pelo colorido da minha memória de infância que se encharcam pelos momentos em sua companhia na biblioteca da escola onde a senhora ministrava as aulas. Foi com esse olhar que percorri este trabalho.

Às minhas irmãs, Sandra, Cleusimar e Tânia, obrigada pelo apoio e compreensão, pois sem o entendimento de vocês essa jornada seria bem mais pesada. Obrigada por fazerem da minha infância um lugar feliz. Temos muitas histórias para contar e, juntas, rirmos delas.

Com saudade, agradeço,

“Aqueles que adoçaram minha alma e que agora me visitam em forma de saudade (ou de beija-flor)”

Ao meu irmão Célio (em memória) que se foi quando eu tinha 12 anos. Foi com ele que vivi a melhor fase da minha infância.

Ao meu Pai (em memória) que partiu e levou um pedaço bom da minha vida. Meu pai foi o melhor contador de histórias que já vi. Ele adoçou minha infância com as melhores aventuras que eu poderia ter. Foi na roça, brincando de plantar, correndo atrás dele com o nariz todo empoeirado pelas plantações e terras aradas que vivenciei minhas maiores peraltices. Serei sempre a menina de meu pai.

Ao meu amigo Pandran (*Encantado*) o orowao mais amigo e parceiro que pude ter nessa vida. Um dia te disse que sempre estaria te aplaudindo na plateia, mas a vida não permitiu. No entanto, aonde eu for, com minhas pesquisas, por onde eu passar, levarei sua voz que alcançará outros corações como alcançou o meu quando nos chamou, com sua poesia, para dançar: “Fechem os olhos comigo, vamos apreciar ou pra vocês eu sugiro imaginar.” Essa tese, meu amigo, é nossa! Conseguimos!

¹ MEIRELES, Cecília. Para ir à lua. Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-para-ir-a-lua/?print=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

Com respeito, estima e amizade, agradeço,

“Ainda bem, que agora encontrei você, eu realmente não sei, o que fiz pra merecer”.

ao Carlos, Guto, Dr. Carlos Augusto de Melo, a quem orgulhosamente chamo de meu orientador. Minha gratidão será eterna. Você foi cura nesse processo de construção. Eu não poderia deixar de trazer aqui esse trechinho poético da cantora e dra. *Honoris causa* Marisa Monte. Pessoas como você humanizam a academia e nos mostram o poder, realmente, revolucionário do conhecimento. Senti minha meninice se encontrar com a sua. Obrigada pelos risos, por segurar minha mão, por me ensinar o caminho de retorno às minhas próprias inquietações. Que nossas infâncias andem de mãos dadas por aí, distribuindo livros e afetos.

Por fim e para sempre,
aos meus meninos Caíque e Caio Murilo

“A infância mora dentro de nós”

Com essa frase do Daniel Munduruku, agradeço aos meus meninos, meus filhos Caíque e Murilo, percorrendo a infância do outro, visitei a memória que construímos juntos. Vocês sempre serão minhas crianças. A mamãe -esse é meu título maior - ama vocês até o céu.

Ao meu parceiro de vida, meu marido Cássius.

*“Você é a escada na minha subida
Você é o amor da minha vida
É o meu abrir de olhos no amanhecer
Verdade que me leva a viver!”*

Com o trecho dessa música *Esperando na janela*, de Cogumelo Plutão, eu te celebro. Obrigada por estar no sol, enquanto eu estudava na sombra. Obrigada por tantos cafés entregues em minhas mãos no escritório solitário. Obrigada por me esperar para dormir altas horas da noite. Obrigada por ser o afago em meus momentos de desânimo e cansaço. Que esse título seja nosso, seja de nossos meninos. Que continuemos singrando nossas vidas, remando nas mesmas direções.

No teu abraço quero morar para sempre. Com afeto, sua esposa.

EPÍGRAFE

Tamara'/música

Fechem os olhos comigo, vamos apreciar
ou pra vocês eu sugiro, melhor imaginar.
Poucas palavras na certa é impossível explicar
a importância das músicas em poucas linhas cantadas
é de arrepiar.
Cantam o dia a dia, um acontecimento passado
individual ou coletivo, o importante é cantar.
Cantam as brincadeiras brincando
o sagrado também teu seu lugar
cantando se reafirma o seu eu resistente
lutador persistente.
Não podemos calar
homens em pé lado a lado
por vezes mulheres entre eles.
Com os braços entrelaçados, reforçam a união, confiança
e assim começam a cantar.
Mulheres cantoras afinadas, sentadas em meio ao luar
também têm suas canções
importante tal qual a dos homens
não há espaço para estrelismos mesquinhos
porque música é vida, ensina, abraça, educa.
Percebam as mulheres e os homens cantando
olhando bem fixo para baixo
é sempre um sinal de respeito, agradecimento
pra quem nos dá muito, enquanto nos deixa
Passear em seu chão.

Orowao Pandran Oro Mon

RESUMO

Há mais de quinhentos anos, os povos indígenas têm se mostrado grandes guerreiros revelando inúmeras formas de resistir a ataques às suas próprias existências. Em tempos atuais, uma das formas de movimentação que evoca uma organização sistematizada é a ocupação de homens e mulheres indígenas nos espaços literários, como agentes nos processos de escrita. Esses escritores, hoje, com uma quantidade considerável de livros publicados, têm apresentado ao público leitor, inúmeras obras literárias as quais demarcam um território de pertencimento ao universo da linguagem literária e se tornam um fio condutor, cujos elementos revelam a cultura, a história, o imaginário indígenas, intrinsecamente, ligados entre a oralidade e a escrita. Ademais, essa literatura se configura como uma grande aliada na busca pela visibilidade dos povos indígenas e pela valorização de suas histórias. Entre essas várias produções, para esta Tese, optamos por evidenciar a Literatura Indígena voltada - mas não somente - para o público infantojuvenil. A Tese objetiva analisar a configuração das infâncias na constituição das personagens crianças em obras Literatura Infantojuvenil Indígena brasileira, visando compreender a relação da infância como um projeto estético-literário que proporciona uma experiência de escrita e de leitura articulada pelos enlaces complexos das figurações histórico-culturais de uma sociedade não-hegemônica e que se configura como possível área de rastros e de reconstituições da memória dos povos indígenas. Desse modo, buscamos diálogos, sobretudo, com autores indígenas para discutir questões sobre Literatura Indígena, criança e infância indígena, bem como perscrutamos sobre a relação entre personagem criança e a literatura infantojuvenil. Para tanto, este estudo apresenta a análise da infância em duas obras de Eliane Potiguara e em duas obras de Yaguarê Yamã. Por fim, os resultados apontam infâncias múltiplas, constituídas pelas personagens crianças, as quais promovem conexões entre ideias de “ser criança” indígena, vinculadas a saberes e práticas, cujos tempos, espaços e relações sociais pretendem se desvincular da ideia homogênea e deturpada sobre o universo infantil indígena, construída pela ótica de subalternização do outro que se compôs na/pela literatura.

Palavras-chave: Literatura Infantojuvenil Indígena. Personagem. Criança. Infância.

ABSTRACT

For more than five hundred years, indigenous peoples have shown themselves to be great warriors revealing countless ways to resist attacks on their own existences. In current times, one of the forms of movement that evokes a systematized organization is the occupation of indigenous men and women in literary spaces, as agents in writing processes. These writers, today, with a considerable number of published books, have presented to the reading public numerous literary works that demarcate a territory of belonging to the universe of literary language and become a guiding thread, whose elements reveal the culture, history, and indigenous imaginary, intrinsically linked between orality and writing. Moreover, this literature is configured as a great ally in the search for visibility of indigenous peoples and the valorization of their stories. Among these various productions, for this Thesis, we chose to highlight indigenous literature aimed but not limited to the youth audience. The Thesis aims to analyze the configuration of childhood in the constitution of child characters in Brazilian indigenous children's literature, aiming to understand the relationship of childhood as a literary aesthetic project that provides an experience of writing and reading articulated by the complex links of the historical-cultural figurations of a non-hegemonic society and that is configured as a possible area of traces and reconstitutions of the memory of indigenous peoples. Thus, we seek dialogues, especially with indigenous authors to discuss issues about indigenous literature, children, and indigenous childhood, as well as we scrutinize the relationship between child characters and children's literature. To this end, this study presents the analysis of childhood in two works by Eliane Potiguara and in two works by Yaguarê Yamã. Finally, the results point to multiple childhoods, constituted by child characters, which promote connections between ideas of being an indigenous "child," linked to knowledge and practices, whose times, spaces, and social relations aim to detach from the homogeneous and distorted idea of the indigenous childhood universe, constructed through the lens of the subalternization of the other that was composed in/by literature.

Keywords: Indigenous children's literature. Character. Child. Childhood.

RESUMEN

Durante más de quinientos años, los pueblos indígenas han demostrado ser grandes guerreros, revelando innumerables formas de resistir los ataques a sus propias existencias. En la actualidad, una de las formas de movimiento que evoca una organización sistematizada es la ocupación de hombres y mujeres indígenas en espacios literarios, como agentes de los procesos de escritura. Estos escritores, hoy, con un número considerable de libros publicados, han presentado al público lector numerosas obras literarias que demarcan un territorio de pertenencia al universo del lenguaje literario y se convierten en un hilo conductor, cuyos elementos revelan la cultura indígena, la historia, el imaginario, intrínsecamente ligado entre la oralidad y la escritura. Además, esta literatura es una gran aliada en la búsqueda de la visibilidad de los pueblos indígenas y la puesta en valor de sus historias. Entre estas diversas producciones, para esta Tesis, elegimos destacar la Literatura Indígena dirigida a -pero no solo- para niños y adolescentes. La tesis tiene como objetivo analizar la configuración de las infancias en la constitución de personajes infantiles en las obras de literatura infantil indígena brasileña, con el objetivo de comprender la relación de la infancia como un proyecto estético-literario que proporciona una experiencia de escritura y lectura articulada por los complejos vínculos de las figuraciones histórico-culturales de una sociedad no hegemónica y que se configura como un posible espacio de huellas y reconstituciones de la memoria de los pueblos indígenas. De esta manera, buscamos diálogos, sobre todo, con autores indígenas para discutir temas sobre la Literatura Indígena, los niños y la infancia indígena, así como escudriñar la relación entre los personajes infantiles y la literatura infantil. Para ello, este estudio presenta el análisis de la infancia en dos obras de Eliane Potiguara y en dos obras de Yaguarê Yamã. Finalmente, los resultados apuntan a infancias múltiples, constituidas por los personajes niños, que promueven conexiones entre ideas de "ser niño indígena", vinculadas a saberes y prácticas, cuyos tiempos, espacios y relaciones sociales pretenden desprenderse de la idea homogénea y distorsionada sobre el universo infantil indígena, construido desde la perspectiva de subordinación del otro que fue compuesto en/por la literatura.

Palabras clave: Literatura Infantil Indígena. Carácter. Niño. Niñez.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Suruí	22
Figura 2- Capa da obra <i>O mundo Orowari'</i>	61
Figura 3- Gigante do rio.....	71
Figura 4- Capa da obra <i>As aventuras de Hans Staden</i> , em 1927	78
Figura 5- Capa da obra <i>As Aventuras de Hans Staden</i> publicada em 2018.....	78
Figura 6 - Saci por Monteiro Lobato	88
Figura 7- Saci por Olívio Jekupé	89
Figura 8 - Amizade	98
Figura 9- O coletivo	99
Figura 10- O livro cocar.....	101
Figura 11 - Panela wauja com motivos de sucuri e dente de piranha	102
Figura 12 - Cesto wayana com motivo de serpente sobrenatural de duas cabeças.....	103
Figura 13 - Mulher munduruku com pintura corporal	105
Figura 14- Trim casa tradicional dos Wari'	106
Figura 15- O mistério do pajé	108
Figura 16- Jaguar	111
Figura 17- Capa e quarta capa da obra <i>Flor da Mata</i>	116
Figura 18- O abraço das personagens	117
Figura 19- Contação de história em volta da fogueira.....	121
Figura 20- O encontro das infâncias	122
Figura 21- Verá brincando com outras crianças indígenas no espaço da aldeia.....	144
Figura 22- Verá com outras crianças não indígenas na escola da cidade	144
Figura 23- Tainá	149
Figura 24- Capa da obra <i>A cura da Terra</i>	154
Figura 25- Moína	157
Figura 26- Fusão no olhar entre os dois tempos	160
Figura 27- História e memória da avó	164
Figura 28- Rostos tristes	165
Figura 29- Abraço de encorajamento.....	168
Figura 30- O alívio das crianças	169
Figura 31 - O abraço na ancestralidade.....	169
Figura 32- Brincadeiras de criança	175
Figura 33- O medo visita as crianças	176
Figura 34- Velhice, Infância e Esperança	178
Figura 35- Em busca de respostas.....	179
Figura 36- O Pássaro Ancestral	180
Figura 37- A mulher que todos respeitam.....	181
Figura 38- A alegria de volta	183
Figura 39- Menino Kuripaco	187
Figura 40- Capa da obra <i>Pequenas Guerreiras</i>	193
Figura 41- Convite a brincar na floresta	194
Figura 42- Brincadeira no rio das ikamiabas	200
Figura 43- O movimento do muirakitã	201
Figura 44- Os olhos amedrontados dos animais	203

Figura 45- O alvo de Tainá	205
Figura 46- Capa da obra <i>A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa</i>	215
Figura 47- Território Maraguá	219
Figura 48- Potyra e a natureza	220
Figura 49- A orfandade de Potyra.....	222
Figura 50- Um convite ao leitor para mudar a direção do olhar	223
Figura 51- O lamento de Potyra.....	227
Figura 52- Abraço da mãe e filha	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Lista de obras aprovadas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático – 2013	67
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO- SUBINDO O RIO NA CANOA	15
CAPÍTULO I – PERCORRENDO AS TRILHAS DA LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA	22
1.1 Uma busca inicial pela escuta	23
1.2 Da aldeia ao mercado editorial - produção e circulação de obras escritas por indígenas	49
CAPÍTULO II- REMANDO NAS ÁGUAS DE UMA LITERATURA INFANTOJUVENIL INDÍGENA	71
2. 1 Uma infância (leitora) perpassada pela temática indígena na literatura infantojuvenil brasileira.....	72
2.2 A Literatura Infantojuvenil Indígena: algumas considerações.....	86
CAPÍTULO III – LITERATURA, INFÂNCIA (S) E CRIANÇA : (RE) DESCOBRINDO PARA ONDE APONTAM ESSAS FLECHAS	111
3.1 Uma literatura para a (s) infância (s) ?	112
3.2 De que (quais) infância (as) estamos falando?.....	128
3.3 A infância e a personagem criança na Literatura Indígena	139
CAPÍTULO IV- CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA EM OBRAS DE ELIANE POTIGUARA	149
4.1 Eliane Potiguara	150
4.2 Análise da configuração da infância em <i>A cura da terra</i>	152
4.3 Análise da configuração da infância em <i>O Pássaro encantado</i>	171

CAPÍTULO V – CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA EM OBRAS DE YAGUARÊ YAMÃ.....	186
5.1 Yaguarê Yamã	187
5.2 Análise da configuração da infância em <i>As pequenas guerreiras</i>	190
5.3 Análise da configuração da infância em <i>A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa</i>	211
CONSIDERAÇÕES - AINDA NA CANOA	232
REFERÊNCIAS.....	241

INTRODUÇÃO - SUBINDO O RIO NA CANOA

Narrar, contar histórias, é um ato de carinho, amor. Fortalece os laços com a família, a cultura, a identidade. No caso dos indígenas, fortalece a noção de pertencimento aos povos originários. Cada vez que se conta uma história, a memória dos nossos ancestrais, que lutaram para deixar vivos seus netos e bisnetos, é celebrada. [...] Que este livro seja um mergulho nas memórias de infância de muitos adultos que valorizam essa fase (Kambeba, 2023)².

Instalada em um lugar no qual o contato com a literatura torna-se um momento muito importante de formação e construção do indivíduo, a produção literária brasileira voltada (ou estigmatizada a ser) para o público infantojuvenil tem visitado e revisitado lugares de imaginação, redescobrendo caminhos com novas facetas, novos interesses de leituras, de escrita e possibilitando discussões muito pertinentes nos campos da teoria literária, dialogando com a sociologia e antropologia entre outras áreas.

Início este descer o rio da pesquisa relembro de um fato ocorrido em minha experiência de docência quando, certa vez, ao questionar um aluno indígena do povo OroNao³ em um debate em sala de aula sobre uma situação observada na qual as mulheres indígenas ao passarem pelas ruas da cidade, onde moro, sempre estavam carregando ou as crianças no colo, ou suas cestarias ou algo de peso e os homens caminhavam atrás delas, de mãos vazias, obtive uma resposta que desmontou minha insipiência em interpretar uma cena a partir da minha cultura, da minha cosmovisão, da minha perspectiva sobre as relações humanas, sobretudo de gênero. A explicação foi que homens indígenas deveriam estar sempre de mãos vazias, pois, desse modo, era a única possibilidade de eles poderem observar as mulheres e as crianças andando na cidade ou na mata e, caso precisassem, estariam atentos e livres para defendê-las, para agir em situação de quaisquer perigos que pudessem surgir.

Entende-se que esta pesquisa caminha carregada de categorias complexas a serem discutidas, tais como a Literatura Indígena, a literatura infantojuvenil, infância e literatura, infância indígena, a relação da infância com personagens. Nesse percurso, a postura escolhida é de entender que é preciso esvaziar as mãos, andar observando, ora entrar na fila, ora sair e caminhar em direção a uma escuta das falas dos próprios sujeitos indígenas que apontam suas flechas, suas vozes, suas escritas para que pensemos, distanciando-nos e, ao mesmo tempo,

² Texto de apresentação da escritora indígena Márcia Kambeba no livro *De bubuia com a vovó Anica*, Lúcia Tucuju.

³ Indígena da etnia OroNao, do povo Wari, que é dividido em subgrupo: OroNao, os OroEo, os OroAt, os OroMon, os OroWaram e os OroWaramXijein, *OroJowin* e os *OroKaoOroWaji*. (oro é uma partícula coletivizadora, que pode ser traduzida como 'povo', 'grupo').

aproximando-nos de ideias e conceitos que podem e precisam ser revisitados. Além disso, é preciso entender também que precisamos de companhia para descer esse rio e enfrentar esses desafios, por isso, quem se senta no barco ao meu lado é meu orientador, e juntos, vamos somando forças, contando nossas histórias, visitando nossas memórias e recriando uma maneira leve, justa e colaborativa nessas remadas que comporão o resultado desta pesquisa.

No curso do rio e nesse balançar da canoa, a posição não foi e nem será de passividade, pelo contrário, a escuta tem sido uma ação muito necessária nesse campo de estudo, tendo em vista que é preciso movimentar-nos e rever a posição enquanto sujeitos dominantes de espaços, não assujeitando o outro às perspectivas que não são deles, mas, entendendo que esse outro traz consigo ideias diferentes que buscam dialogar com esse meio teórico e ritualístico presente na academia.

Dessa maneira, a perspectiva é de que o papel do pesquisador contemporâneo não deve estar dissociado com o meio social e cultural ao qual ele pertence e vivencia, portanto, esta pesquisa apresenta um *lócus enunciativo* de uma docente do ensino superior, moradora de uma região com várias etnias indígenas, marcada pela experiência de lecionar para alunos indígenas alfabetizados em sua língua materna, com experiência de escuta em aldeias, em cursos de formação em literatura para professores indígenas, de escritora do norte com obras para as infâncias, de pessoa que também descobre, pela literatura, uma necessidade de rememorar e imaginar sobre sua própria ancestralidade, sua identidade, como ocorreu na escrita da obra *Onde mora a poesia: palavrinhas para crianças de todas as estações*, especificamente no poema “Minha tataravó de cima”, no qual lemos:

Minha tataravó devia ter nome de esperança
e nem sei pra qual criança
ela contava suas andanças.
Sua cara era pintada
bem da cor de urucum
sua memória foi lavada
pelas mãos sujas de alguns.
Também era beija-flor
minha tataravó de cima.
Ela veio me visitar
e me deixou um cocar
(Dias, 2020, p.39-40).

Ao buscar descobrir sobre a história da minha infância, dos meus ancestrais, como podemos perceber no poema acima, com os versos “e nem sei pra qual criança/ela contava suas andanças”, também intento conhecer esses outros lugares de experiência que muitas vezes

causaram-me estranheza por não ouvi-los, já que, como leitora, professora de literatura, pesquisadora, não tive contato com a literatura dos povos indígenas em minha formação docente e nem acesso ao material em espaços públicos, ditos democráticos, como as bibliotecas escolares e públicas.

Provocadas pelo conhecimento da Literatura Indígena, na aurora dessa pesquisa, são levantadas questões advindas do surgimento de uma literatura que inicia sua circulação alinhada a um público infantil, e por isso, torna-se preciso pensar sobre a relação da infância indígena e os livros que os autores indígenas estavam/estão publicando que trazem em seu bojo não só a criança indígena, mas todo o imaginário, a construção identitária e as relações de uma imagem do infantil, pois há a concepção de que, ao trazer o infantil para o texto, os autores constroem, abordam, ensinam ideias de infância nos textos.

Entre troncos e folhas que descem o rio, junto com a canoa, alicerçada nessa posição da escuta, a pesquisa dispõe-se a remar em direção ao bem comum, à recuperação de um espaço na literatura como um direito que deve ser (re) pensando, pois, se todos os povos têm o direito de produzir literatura, a quem é dado o direito de escrever, de ler e de ser lido como uma forma de acessar bens culturais de um país em uma sociedade tão desigual?

Junto com outras expropriações, a literatura dos povos indígenas também foi subjugada, condenada a não ser reconhecida, pois sempre existiu e ainda (re)existe no campo da oralidade. No meio literário, até meados da década de 1970, ainda não se tinha notícia sobre a publicação e leitura de textos literários escritos por indígena. O cenário se modifica quando a indígena ativista e escritora Eliane Potiguara lança sua voz nesse meio no qual, o “silêncio dos marginalizados” (Dalcastagnè, 2012, p.17) ainda pairava, denotando ou a não existência de uma literatura, ou a incapacidade de estar nesse meio de produção, ou a negação do (re)conhecimento de uma autenticidade de uma escrita que agora viria a falar por si mesmos.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, associada ao grupo de indígenas que faziam parte do Movimento Indígena Brasileiro, a literatura começa a ser considerada como uma maneira de ocupar um espaço, não só de uma perspectiva da arte, como também, uma forma, assegurada pela linguagem, da manifestação da diversidade cultural das etnias indígenas brasileiras. Desse modo, com o trabalho hercúleo e coletivo, as produções começam a ganhar fôlego, a partir dos anos de 1990, tendo seu crescimento considerável com a criação da Lei 11.645, em 2008.

Nesse sentido, as tensões significativas que podem ser consideradas se processam pelas vias da produção de uma literatura escrita por sujeitos indígenas, das relações dos autores com suas etnias, da retomada e construção de uma identidade literária indígena, e, somada a isso, da

representação que consiste tanto no *locus* da figura do autor tanto quanto nas projeções que advêm dessa perspectiva de um outro lugar social ocupado por quem escreve.

Ao ocuparem esses espaços, os autores indígenas posicionam-se trazendo para essa experiência com a linguagem, não só artística, mas com a linguagem em uma perspectiva bem ampla, suas textualidades configuradas pela literariedade, “[...] composta pela intersecção da letra, do desenho, do olhar e da voz” (Thiélb, 2012, p.63), entendidas como um saber coletivo que se une a outras formas de resistência dos povos indígenas.

Ao pensar essa literariedade como uma noção cultural, conforme nos apontam Almeida e Queiroz (2004, p.199), considera-se essa literatura como prática social dos indígenas, assim, leva-se em conta esse contexto de uso, que se reverbera como marcas das identidades indígenas. Nesse sentido, os livros publicados trazem em suas materialidades, nos aspectos físicos presentes na obra, como a estrutura do livro, as cores, as formas, as dobras, as texturas, as tipografias e nos elementos paratextuais compostos do título, subtítulo, prefácio, posfácio apresentação, epígrafes, dedicatória, e vários outros tipos de sinais acessórios, como a guarda, folha de rosto, a orelha etc., bem como a própria construção do texto verbal e não verbal, uma relação que é assegurada pelos vínculos com a oralidade e com a contação de histórias nas comunidades indígenas, mantendo suas textualidades marcadas pela cosmologia, cosmogonia e ontologia indígenas.

No tear dessas construções, nas tramas de cada palha/palavra, essa canoa levou a problematizar algumas questões as quais impulsionaram esta pesquisa, tais como: De que modo a Literatura Infantojuvenil Indígena que se apresenta como uma estratégia político-literária, a qual movimenta espaços de visibilidade aos povos indígenas, torna-se uma prática potencial para legitimar um espaço de pertencimento e de representação desses povos?; Como a perspectiva de uma infância dialoga com a construção de textos que inter-relacionam ideias de uma literatura constituída para a formação das crianças leitoras e das desconstruções de estereótipos idealizados pela figura da criança indígena forjada pelos olhares descentrados de autores não indígenas? Como se revelam as infâncias a partir das construções dos personagens crianças indígenas criados/imaginados e constituídos em obras de Literatura Infantojuvenil Indígena?

Seguindo um caminho planejado para elucidar essas problemáticas, propôs-se realizar uma pesquisa bibliográfica qualitativa, de forma analítico-descritiva e de caráter interpretativo, tendo como objetivo geral analisar a configuração das infâncias na constituição das personagens crianças em obras Literatura Infantojuvenil Indígena brasileira, visando compreender a relação da infância como um projeto estético-literário que proporciona uma experiência de escrita e de

leitura articulada pelos enlaces complexos das figurações histórico-culturais de uma sociedade não-hegemônica e que se configura como possível área de rastros e de reconstituições da memória dos povos indígenas.

Literatura Infantojuvenil Indígena, criança e infância foram os emaranhados que sustentaram este trabalho. Optou-se por trazer em cada abertura de capítulo imagens capturadas por Édina Costa, artista plástica rondoniense, premiada internacionalmente pelas suas pinturas que emolduram cenas sob o olhar amazônico. Em cada abertura de capítulo, há uma imagem de quadros da artista que figuram crianças indígenas em múltiplos espaços, exaltando a beleza e a tradição indígena. Tal referência à essa arte contemporânea de Édina Costa soma à nossa Tese com contribuições que apresentam imagens de crianças indígenas afastadas de olhares pejorativos os quais submeteram, por mais de 500 anos, os povos indígenas e os colocaram em lugares que não asseguravam suas existências.

Para seguir a trilha metodológica da pesquisa, construiu-se o primeiro capítulo, intitulado: Percorrendo as trilhas da Literatura Indígena Brasileira, com dois subtópicos: Uma busca inicial pela escuta; Da aldeia ao mercado editorial - produção e circulação de obras escritas por indígenas. As discussões asseguram ao leitor a possibilidade de compreender as relações dos sujeitos indígenas com essa literatura, ainda emergente, pois entendemos que, por ora, há a necessidade de debates, conscientizações e descobertas que estão ocorrendo entre os indígenas. A escolha teórica escolhida foi aportar entre os referenciais, sobretudo, indígenas, para entrelaçar com o que se propôs apresentar no capítulo, mantendo a atenção às demandas dos intelectuais e escritores e não incorrer ao erro de falar “sobre” eles, mas, falar com eles.

Ainda nesse capítulo, propôs-se pensar o caminho que os textos dos indígenas fazem/fizeram para se expandirem além da aldeia e alcançarem o mercado editorial. Esse caminho, tanto de escrever, quanto o de buscar por (re) existir no meio literário, pode revelar possibilidades de retomada, não só do território literário, mas de outros territórios que foram expropriados dos povos indígenas, pois, ao se colocarem nesse universo da técnica da escrita alfabética, os indígenas têm também ocupado outros espaços que têm possibilitado a eles subsídios para avançar “além mares”, para recontar a história da invasão dos colonizadores, e assim, manterem-se como o elo entre a oralidade e a escrita, o silêncio e o brado que retumbam com suas vozes sendo reverberadas e ecoando a liberdade de existência, de reconhecimento e de pertencimento de cada povo.

No segundo capítulo, intitulado: Remando nas águas de uma Literatura Infantojuvenil Indígena, foram apresentados dois subtópicos: Uma infância (leitora) perpassada pela temática indígena na literatura infantojuvenil brasileira; A Literatura Infantojuvenil Indígena: algumas

considerações. Foi evidenciada, nesse capítulo, outra questão a ser reconhecida, reavaliada e tensionada: a presença do indígena enquanto objeto literário e agora enquanto protagonista no processo da escrita na literatura infantojuvenil. Consta-se que, desde as primeiras produções de literatura infantojuvenil no Brasil, há a presença indígena ora como tema, ora como elemento a ser explorado, generalizado e que, com o surgimento da Literatura Indígena, temos um olhar a partir deles mesmos, evocando suas materialidades, seus discursos, suas visualidades, suas cosmologias, cosmogonias, ontologias que buscam educar o olhar do leitor para essas percepções estéticas.

No terceiro capítulo, intitulado: Literatura, Infância (s) e Criança : (Re)descobrimo para onde apontam essas flechas, as discussões foram divididas em três subtópicos, primeiro, o subtópico “Uma literatura para a(s) infância(s) ?”. Nesse momento, continuou-se seguindo o caminho da escuta dos escritores indígenas que revelam um (não) lugar de seus textos que trazem em seu bojo o universo infantil. Cabe destacar que a opção de trazer a categoria e a nomenclatura “infantojuvenil” acontece para salvaguardar essas escolhas que são mantidas nas fichas catalográficas dos livros, ou seja, a palavra-chave mantém-se como marcadora de um determinado público, no entanto, conforme vamos ver nas discussões, os textos, por questões estéticas, culturais e políticas, não se restringem ao leitor infantil, e sim, atravessa, inclusive, a infância que reside no adulto, como afirmou o autor indígena Daniel Munduruku.

Ainda nesse capítulo, foi apresentado o subtópico “ De que (quais) infância (as) estamos falando?”. Os caminhos metodológicos seguidos foram o de buscar, primeiramente, informações, palestras, textos escritos dos indígenas que trouxessem percepções sobre criança e infância no contexto indígena. Em um segundo momento, foram selecionados trabalhos etnográficos realizados com crianças indígenas que trouxessem discussões acerca das relações da criança indígena com o seu meio social. Descobriram-se semelhanças e, também, concepções abissais entre as relações da criança vista e conceituada pelo ocidente e a criança indígena, em diversas etnias, sobretudo, em relação à educação e à espiritualidade. Tais constatações validam algumas das inquietações da pesquisa, tais como: Há uma hegemonia do padrão criança ocidental e etnocêntrico? Como as crianças indígenas experimentam e se expressam na vida social? Há diferentes rituais, corporalidade, religiosidade, condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade? Há uma infância estática, marcada pela cronologia ocidental? Todos esses tensionamentos foram nos acompanhando em nossas discussões e foram nos revelando as múltiplas formas de pensar a infância, inclusive, com as próprias populações indígenas que trazem determinados conceitos e variações dependendo de suas etnias.

Seguiu-se o percurso considerando uma relação intrínseca entre infância, criança e literatura infantojuvenil, portanto, ao descobrir que não se deve falar em infância, mas, em infâncias, buscou-se no terceiro subtópico, intitulado “A(s) infância(s) e a personagem criança na Literatura Indígena”, pensar essa relação das constituições de personagens infantis e da literatura infantil indígena sob essa ótica heterogênea que se assenta com a descoberta.

Nesse sentido, seguiu-se, na pesquisa, considerando a infância como construção social, e, na mesma ordem de ideias da escuta, considerou-se essa perspectiva de uma construção a partir do *locus* indígena, buscando não negar as múltiplas formas que os povos indígenas têm de olhar o ser criança. Dessa forma, foram apresentadas algumas obras de Literatura Infantojuvenil Indígena que contêm personagens infantis indígena e não indígena para observamos como essas personagens são configuradas a partir de uma ideia de criança e da infância construídas pelos autores indígenas.

No quarto e quinto capítulos, iniciam-se as análises do *corpus* da pesquisa. No quarto capítulo, analisam-se duas obras da autora Eliane Potiguara: *A cura da Terra e O Pássaro Encantado* e, no quinto capítulo, as duas obras do autor indígena Yaguarê Yamã, sendo elas: *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa e As pequenas guerreiras*. As análises objetivaram evidenciar como as constituições das personagens infantis são apresentadas nessas obras, podendo revelar infância ou infâncias que provoquem uma experiência de leitura como reflexo ou estranhamento, de modo a sempre ampliar as possibilidades do leitor de ser atravessado pela experiência estética humanizadora advinda do processo criativo da literatura. Direcionou-se o olhar às personagens criança indígena, observando desde a posição da voz literária da personagem às suas características físicas, psicológicas e suas figurações nas ilustrações. Também se analisaram os papéis que elas ocupam dentro da trama e suas relações com os demais elementos da narrativa, focando sempre de que modo podemos reconhecer a infância perpassada por todo o jogo estético na construção da personagem criança nas obras em estudo.

Esta Tese é um convite para descer esse rio, movimentando-nos sempre em direção à busca pela alteridade e diálogo na condução da pesquisa que não apresenta percursos imutáveis, mas, trajetos possíveis para reordenar nossos olhares sobre a relação da Literatura Infantojuvenil Indígena e as infâncias. Neste sentido, remeto-me, mais uma vez, à voz potente de Márcia Kambeba da epígrafe inicial, na qual, insiro, Tese, no mesmo itinerário ao objeto livro que ela nos convida a mergulhar. Assim, onde se lê “este livro”, leia-se “esta tese”: “[...] Que *este livro* seja um mergulho nas memórias de infância de muitos adultos que valorizam essa fase (Kambeba, 2023, grifo nosso).

**CAPÍTULO I – PERCORRENDO AS TRILHAS DA LITERATURA INDÍGENA
BRASILEIRA**

Figura 1 – Suruí



Suruí, Óleo sobre a tela. Dimensões: 40x60 n° 498, de Édina Costa (Brasil, 2022)

Exposta no Salão Internacional do Museu de Louvre

Adentrar os estudos literários, no âmbito da Literatura Infantojuvenil Indígena, é um desafio ao qual nos propusemos, tendo conhecimento de que há ainda uma certa movência das (in) definições sobre o tema a qual funciona como molas propulsoras de nosso salto para entender “[...] “o lugar de onde se fala, o nós do grupo”. (Matos, 2011, p.33), ou seja, o “nós” do grupo de escritores e escritoras indígenas na literatura infantojuvenil brasileira.

Para atingir os objetivos propostos e compreender como se configuram as infâncias, a partir de personagens crianças em textos literários infantojuvenis escritos por indígenas, buscamos, neste primeiro momento, trazer algumas fricções que envolvem a compreensão da literatura produzida por escritores indígenas. Desse modo, neste capítulo, o interesse não está apenas em refletirmos sobre o que estamos considerando como Literatura Infantojuvenil Indígena, mas a Literatura Indígena de modo geral, por entendermos que, mesmo algumas produções estando marcadas por uma materialidade voltada ao público infantojuvenil, estas constituem-se para um público-leitor mais amplo, abrangente, diverso de forma conjunta, no cerne de um projeto estético-social e político. Ao transitarmos nessa trilha, queremos ouvir o que esses sujeitos indígenas têm feito como movimento literário que provoca um deslocamento de suas posições, com recursos estratégicos de combate à invisibilidade de suas vozes, contrapondo-se a discursos homogeneizantes que sempre os oprimiram, e os impossibilitaram a serem reconhecidos em suas maneiras próprias de existir.

Primeiramente, traremos conceitos que têm sido estabelecidos, discutidos e teorizados pelos próprios indígenas, os quais, a partir da ótica de dentro, exercem o direito de conceber suas práticas literárias, sem necessariamente passar pela mediação crítica do outro. Em seguida, abordaremos a produção e a circulação do texto literário indígena, cujas relações e práticas culturais compõem a busca pela escuta dessa literatura e os percalços perpassados por condições políticas, históricas, sociais e ideológicas que são reflexos de uma esfera de experiências de leitura que fora negada e que continua à margem de outras produções literárias.

1.1 Uma busca inicial pela escuta.

*“Somos aqueles por quem esperamos”
(Munduruku, 2017, p.100).*

A Literatura Infantojuvenil Indígena brasileira encontra-se dentro de um projeto sistêmico mais amplo da produção literária de autoria indígena que se assenta em uma

demarcação de um território simbólico proveniente da cultura indígena em contato com a sociedade envolvente. Essa produção leva-nos a caminhos para a compreensão da marcação de um território entendido como espaço requerido ou, aproximando-se da concepção de Regina Dalcastagnè (2012), espaço “contestado”. Regina Dalcastagnè investiga a literatura como um artefato social, instituída pela história, pelo pertencimento e pela busca para obter legitimidade, onde o monopólio da voz é contestado. Na Literatura Indígena, a contestação do espaço literário não se dá apenas pelos escritores e pesquisadores indígenas, mas também por toda a população indígena, estimada, no Brasil, pelo Censo de 2010, em 305 etnias que falam 274 idiomas, como também, por colaboradores não indígenas em várias áreas de estudos e ações sociais.

Embora a autora não aborde em seu estudo, especificamente, a Literatura Indígena, seus apontamentos corroboram nossa posição crítica de considerar que, com o surgimento dos textos literários escritos por indígenas, há um silenciamento sendo confrontado, tendo em vista que, agora, não são os indígenas mais os objetos para constituir uma materialidade do discurso literário, mas sujeitos ativos trilhando, desvendando, construindo e desenhando os caminhos nesse processo discursivo.

Nesse sentido, essa ausência e esse silenciamento impostos aos povos indígenas não ocorrem apenas no campo literário, mas perpassam todos os campos e as esferas discursivas, nos quais a centralidade e o domínio do poder estão condicionados a todo o processo de violência sofrido pelos indígenas há mais de 500 anos, desde a invasão do território nacional brasileiro.

Nessa ordem de ideias, enfatizamos que essa literatura escrita ainda ocupa, no campo acadêmico, um espaço recente e movente. Torna-se necessário entender, então, esse “nós” que essas produções pretendem comunicar, bem como esclarecer, como se inicia esse projeto, que, devido a lutas incessantes, tem devolvido aos povos indígenas o fortalecimento de suas histórias e memórias.

A literatura produzida pelos escritores indígenas nasce como um projeto organizado, consciente e fundado sob a égide do Movimento Indígena Brasileiro (1970/1990), da Constituição Federal Brasileira de 1988. Ganha força com a Lei 11.645/08 e atrela-se aos instrumentos de legitimação e visibilidades, como as redes sociais, sem se perder do fio condutor que tece essa trama literária: a memória e a identidade dos povos indígenas.

A magnitude dessas produções, aqui consideradas como um bem simbólico dos povos indígenas, conceituadas e discutidas por esses autores, teve como ascensão a Constituição Federal de 1988, pois essa possibilitou um avanço aos direitos indígenas, embora muitos ainda

não tenham sido, verdadeiramente, legitimados. Antes disso, as ações eram advindas de agenciamentos que cerceavam os direitos dos povos indígenas e intencionavam uma política de assimilação. Na Constituição Federal de 1988, são estabelecidos novos marcos sobre direito à terra, à diferença, à educação, à saúde (artigos 231; 232) entre outros.

Com e a partir dessa conquista, surgem outras reivindicações dos sujeitos indígenas para, como cidadãos, tendo garantidos sua nacionalidade e seu pertencimento étnico, promoverem suas manifestações culturais, sua arte, sua palavra literária. No campo literário, enfrentam o desafio de participar do processo de ocupação desse espaço. Tal ação é um movimento que muitos povos que passaram pela colonização têm feito por meio da literatura. Ao fortalecer suas memórias ou recuperar aquelas sujeitas ao apagamento, ao trazer uma nova consciência histórica, os indígenas lutam contra a dominação cultural promovida pelo pensamento hegemônico europeu.

Embora engajados na luta indígena antes da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, o Movimento Indígena, formado de lideranças e intelectuais indígenas em 1970, tem o protagonismo fundante do movimento literário, que vai ganhar força a partir de 1990. Essa participação ocorreu, não majoritariamente, na condição de sujeitos escritores de literatura, mas de líderes indígenas e escritores assumindo uma voz pública, política e, culturalmente, consciente de que era necessário reescrever a história dos povos indígenas no Brasil, demarcar seus lugares de vivências, experiências e sobrevivências, ocupar espaços (des)legitimados de pertencimento nas sociedades não indígenas, serem, de fato, aqueles por quem eles, os indígenas, esperavam, como acentuado na fala de Daniel Munduruku (2017), na epígrafe deste capítulo.

Quanto ao Movimento Indígena enquanto propulsor do movimento literário, um dos grandes pilares desse engajamento, tanto do movimento político como do literário, perpassa pelo reconhecimento das identidades indígenas, como podemos ler na obra *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 - 1990)*, de Daniel Munduruku:

Talvez a maior contribuição que o movimento indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto somente como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato, obrigando a política oficial a reconhecer os diversos povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (Munduruku, 2012, p.222).

Essa unidade sobre a qual o movimento discutia e, sobretudo, contra a qual combatia, preconizava a busca pela diversidade, pelo reconhecimento de que os povos indígenas são pertencentes a etnias diferentes e que, em um contexto identitário plural, distinguem-os entre si. Foi preciso (re)conhecer as diferenças entre os próprios sujeitos indígenas também. A generalização de ser “índio” surge com o próprio conceito da denominação. Não se tratando, apenas, de pensar sobre uma “alcunha de erro de percurso”, sobretudo de contestar essa categoria, como nos esclarece o autor Daniel Munduruku (2022)⁴ em uma *live* transmitida em 14 de abril de 2022, sobre o tema: *O que a Literatura Indígena nos ensina?*

Ao ser questionado pelo entrevistador: “- Daniel, você é índio? - Ele responde: “Não, eu não sou índio. A palavra índio é uma palavra que não diz quem eu sou. É uma palavra que as pessoas dizem o que eu sou” (Munduruku, 2022, n.p.). O autor, na entrevista, afirma que índio é um termo genérico, um erro de percurso e de sentido, não os define, na verdade, descaracteriza os povos indígenas, identificando-os, como já apontou Freire: “um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua” (2020, p.184), desconsiderando toda as diversidades étnicas, e identidades plurais que constituem os povos indígenas.

Daniel Munduruku tem feito um exercício constante para esclarecer à sociedade não indígena de como os povos indígenas foram afetados pela imagem colonizadora que a palavra “índio” carrega, buscando, inclusive, desfazer grandes e violentos equívocos, tais como, “índio é tudo igual” ou que “índio é preguiçoso”.

Em 2009, na obra *O Banquete dos Deuses – conversa sobre a origem da cultura brasileira*, o autor discute sobre um imaginário construído, sobretudo, a partir de manuais didáticos, perpetuados pelas leituras eurocêntricas que se têm sobre os indígenas. Também direciona questões para compreendermos de que modo a escola e os livros podem perfazer um caminho diferente, travando novas expedições, agora, munidas de um discurso que revele ideias positivas dos traços culturais dos povos indígenas. Tais ideias devem ser engendradas sob a condição de uma aprendizagem que não seja unilateral sobre qualquer sociedade e considerar que: “[...] a humanidade é composta por uma diversidade muito grande de grupos humanos. Cada povo elabora uma maneira própria de ler a realidade e cria um simbolismo próprio para lidar com essa visão” (Munduruku, 2009, p.21).

Essa questão de identificação como “índio”, Daniel Munduruku aborda também, na obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, uma narrativa autobiográfica, a

⁴ MUNDURUKU, Daniel. *O que a Literatura Indígena nos ensina?*. Transmitida em 14 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q5p9AJTfWfA&t=280s>. Acesso em: 16 mai 2022.

partir da reconstituição de sua memória de infância. O autor revela o sentimento que lhe incomodava, quando ainda criança, ao ser chamado de índio. Assim, lemos na narrativa:

Só não gostava de uma coisa: que me chamassem de índio. Não. Tudo, menos isso! Para meu desespero nasci com cara de índio, cabelo de índio (apesar de um pouco loiro), tamanho de índio. (...) E por que eu não gostava que me chamassem de índio? Por causa das idéias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo como atrasado, selvagem, preguiçoso (Munduruku, 2009, p. 11).

Nessa obra, Daniel Munduruku enseja traduzir uma experiência sobre a pessoa que foi se tornando ao longo de suas convivências com seu avô e a compartilha com o leitor de forma afetiva, trazendo para a literatura essa voz de uma criança indígena, com suas experiências e complexidades em ser um indígena que fora criado nesse trânsito, entre a cidade e a aldeia.

Entre essa condição de experiência de “ser e não ser índio”, como o autor destaca no texto, situam-se muitos outros indígenas, alguns conhecidos como “ressurgidos, deslocados” (Graúna, 2013, p.101). Esses foram obrigados a vivenciar o que Graúna (2013, p.101) denomina de diáspora indígena, que gerou um processo violento sofrido pelos indígenas, ao serem expulsos de seus territórios, tornando-se uma memória presente de dor pelos que partiram e pelos que seguem resistindo.

Na obra *Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, encontramos um meio do caminho de Daniel Munduruku e as agruras sofridas pelo menino-narrador. Seu avô Apolinário, uma figura importante na obra, estabelece um elo de sabedoria, sempre aconselhando o neto sobre questões pertinentes à condição de ser indígena. De forma sensível, o avô busca fazer com que o neto compreenda que é preciso encontrar a si mesmo. Entender quem somos. O avô apresenta o rio ao neto como um lugar de aprendizagem e, assim, passa a conversar com o menino pela “pedagogia do rio”. Esse ensinamento evoca os “mundos diferentes” para compor uma unidade no processo de compreensão de si e de todo o resto, pois se faz pela ideia de um lugar ancestral, um rio-avô, que ensina com seu percurso, sua própria existência, já pertencente ao mundo antes de todos. Desse modo, carrega em suas águas tanta sabedoria e ensina, inclusive, sobre o futuro, como acentua Ailton Krenak (2022, p. 11), ao nos dizer que: “ Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que se há um futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui.”

Imersos ao diálogo nessa pedagogia do rio, o avô, pergunta ao neto: - Você viu o rio? Olhou para águas? O que eles lhes ensinam? (Munduruku, 2010, p.30). Com sabedoria e

maestria, em sintonia com o rio, o avô diz ao menino para ter paciência e perseverança, como o rio, que corre, seguindo um itinerário, enfrentando os obstáculos que aparecem e não para, porque faz parte de um todo, ele chegará ao seu destino que é o rio Tapajós. Assim, somos nós, explica o avô, “somos um fio na grande teia da vida, mas um fio importante” (Munduruku, 2010, p. 31).

Ao afirmar que não gostava de ser “índio”, o menino apenas reproduzia essa negação de “não se considerar parte dessa teia” e revela um sentimento instituído já na infância, arraigado na reprodução da própria palavra “índio”. A palavra, como Munduruku afirma, “têm o poder de moldar a mente das pessoas” (Munduruku, 2017, p.14). A fala do narrador-protagonista na narrativa corrobora todo o sentimento provocado que é encarnado pelas imagens e adjetivos coloniais, usurpadores da existência dos sujeitos indígenas. Estereótipos foram sendo construídos, a partir de questões não só físicas, como também referentes à própria natureza do ser.

A questão torna-se mais cruel ainda quando o narrador-personagem revela um duro golpe sofrido ao ser ofendido por uma outra criança não indígena, sua colega de sala, Lindalva. A cena marca essa visão do outro em relação a ele, assim, recebe a recusa da amada: “- O quê? Você acha que sou besta, é? Acha que vou trocar o gato do Edmundo por um, um, um... índio feito você? Você tem é títica de galinha na cabeça. Se quiser ser meu amigo, não toque mais nesta história, tá legal?” (Munduruku, 2010, p. 23).

A sensível e dolorida visão acerca da não aceitação da definição do outro, como nos traz a narrativa, reverbera em muitas construções da visão inventada pelo colonizador, a partir de um imaginário preconceituoso, uma ideia de si mesmo, marcada pela dor, vergonha e negação, causando, assim, um esvaziamento de suas próprias identidades, como nos aponta Quijano ao afirmar que : “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118).

Essa projeção do “ser índio” pelo olhar do invasor é um processo de sujeição, no qual, há uma tentativa de aniquilamento, apagamento, encobrimento de sua identidade, de sua condição de agente, partícipe, que o coisifica e o desconstrói. Henrique Dussel vai nos apresentar em umas de suas discussões sobre o encobrimento do outro no processo violento de invasão, que: “A “conquista” é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o “si-mesmo”. O outro, em sua distinção, é negado como Outro é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa.” (Dussel, 1993, p. 35), o que causa uma objetificação desse outro, esvaziando-o de seu pertencimento e

construindo uma identidade imaginada, a partir de um outro lugar, colocando-o em crise de reconhecer o seu próprio lugar e o seu próprio tempo.

Assim, a identidade que se estabelece pela diferença, torna-se um aporte de jogo de poderes, pois, “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diversos grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (Silva, 2012, p.81) e de identificar, para fins de poderes e controle, o que é bom ou ruim, estabelecendo, a partir do seu *lócus*, as referências da distinção. Sob essa perspectiva, demarcam quem pertence ou é excluído de grupos, por ordem de merecimento e valores atribuídos, sendo sempre o “nós” e o “eles”, o “aqui” e o “lá”, o modelo a ser seguido e o exemplo do que “não queremos ser”, pois não é bom, é inferior.

Como um dos marcadores dos textos literários escritos por indígenas é o de tensionar, inclusive, essa sujeição à qual os indígenas foram submetidos, a narrativa em questão recoloca o personagem em posição de sujeito agente, vincula-o ao seu território e o religa a um grupo, a uma etnia, a um *lócus* de pertencimento, reinscrevendo sua condição de sujeito. Assim, mesmo diante desse processo dolorido e violento, Daniel Munduruku nos apresenta a voz da resistência, do redescobrimento, na narrativa em discussão, quando, sendo recusado e humilhado, o narrador-protagonista vai para aldeia e lá descobre que há um caminho de encontro, de descoberta, “o começo de uma grande aventura pessoal e espiritual. Foi lá que comecei a olhar o mundo de outra maneira” (Munduruku, 2010, p. 23). Nesse sentido, recupera uma consciência de pertencimento, de um lugar onde pode falar e expandir sua existência, pois se reconhece como sujeito daquele território também, ou como Daniel Munduruku denomina, vira “gente verdadeira” (Munduruku, 2019, p.21), ou seja, um indivíduo que é formado por elementos de sua cultura, insere-se em seus rituais, e assim, vai ganhando alma.

Outros escritores indígenas também abordaram essa questão do uso do termo “índio” em seus textos, como Márcia Kambeba (2018, p.17), no poema “Índio não sou”, no qual a escritora demarca um lugar de indignação, de dor e de resistência e nega toda a destituição das identidades plurais dos povos indígenas, conforme podemos perceber nessa escrita potente da autora:

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou

E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.

“Índio” eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembé
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé

Entre negação e afirmação, “Índio eu não sou. Sou Kambeba, sou Tembé...” (l 21,22), no poema, a voz lírica apresenta o percurso da instituição da palavra índio, por isso, a negação do termo. O anseio de Colombo, o erro da rota, a invasão, elementos da história colonial, transfiguram-se na construção de uma imagem criada que, violentamente, anula toda a identidade de uma população formada de várias famílias linguísticas, como Tupi, Karib, Aruak, Tchapakura, entre outras, com diversas formas de expressão em cantos, danças, pinturas corporais, narrativas orais, entre tantas outras formas de viver, pensar e pertencer ao mundo.

Na palavra, marcada por toda a violência colonizadora, Kambeba se sente aprisionada e perseguida por um nome que traz dor e que parece vaguear assombrosamente e se assentar na memória do eu-lírico cada vez que é referenciada. Uma palavra que tilinta o vermelho do sangue indígena e ecoa o grito de dor. A negação dessa nominação é um dos fronts para enfrentar com a verdadeira história e existência e deixar claro para os invasores que não se trata apenas de reducionismo ou falácias para retratar “descobertas” heroicas, a fim de convencer a quem os ouviam e os liam de que estavam “salvando essa gente”, mas uma tentativa de usurpar, reduzir, escravizar e exterminar as populações indígenas.

Ao revelar que : “Esse nome me traz muita dor” (verso 19), a voz poética apresenta ao leitor como se sente ao ser chamada de “índia”, e demonstra que não se reduz a uma frivolidade, nem à tentativa de esclarecer um equívoco ou apenas de ser um lamento, mas de evidenciar que junto com o nome vem toda a manifestação violenta e sofrida e, aceitá-lo, é concordar em ser englobada e reduzida ao mundo do outro, perdendo o direito de si e de ser chamada daquilo que se é, com toda potencialidade da palavra, definida também com essa força e dinamicidade, em outro poema por ela escrito: “Palavra é memória/Senhora da história [...] Palavra que marca o passado/Escreve o presente/ Do povo o clamor [...] Palavra é o lugar/Do ver, do ser, identidade” (Kambeba, 2020, p.89).

A direção do poema constrói um elo com o pensamento identitário cultural, uma prática no campo da literatura, para os grupos ainda minorizados, como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, entre outros, que preenche uma lacuna de memória, de um espaço existencial, tornando-se uma voz plural que marca um esvaziamento do pensamento individual e se projeta em favor de um “todo”, de um “nós”, das vozes dissidentes. Nessa direção, o poema de Kambeba vai estabelecendo uma relação com uma “identidade pluridimensional” (Bernd, 1992, p.15), transformando-se em algo que vai além de uma escrita individual, há uma integração nessa trama discursiva, um brado lançado como flecha para que sejam ouvidas não só as vozes das mulheres, ou dos Kambeba, mas de todos (as) aqueles (as) homens e mulheres indígenas sufocados (as) e violentados (as) por um projeto sistêmico e violento de colonização.

Também colabora com essa discussão sobre o termo “índio” a afirmação de Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, professor indígena na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O autor declara que:

Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (Luciano, 2006, p. 30).

O professor Baniwa alude a ideia pejorativa, negativa e preconceituosa arraigada pelo termo índio e acrescenta à discussão o vazio e a romantização, advindos das descrições demasiadamente ingênuas construídas, sobretudo, pelo imaginário literário brasileiro, tema bem debatido em pesquisas que trazem discussões sobre a representação do indígena na literatura brasileira. Tal relação de construção do imaginário está intimamente ligada,

primeiramente, ao contanto inicial com os invasores europeus que desenharam, com sua escrita, um indígena selvagem, vazio, bárbaro, à espera de salvação, como podemos ler em um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em primeiro de maio de 1500: “Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente”.⁵

Uma outra fase na literatura que fomenta, mais fortemente, essa discussão é o período do Romantismo que condicionou o indígena a um ideário do herói nacional, sem considerar e compreender seu universo, trazendo-o com “roupagens de um passado mítico que provavelmente nunca existiu” (Rosa, 2018, p.269). O índio inventado no modernismo também traz provocações que relacionam a figura do indígena a noções negativas e pejorativas, como em *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Na obra, apresenta-se um protagonista indígena como um herói sem caráter e preguiçoso, o personagem faz uma referência distorcida à divindade indígena Makunaimã, deus de povos como Macuxi, Taurepang e Wapichana.

Discussões advindas do termo índio são recorrentes entre estudiosos não só de literatura, como também, antropólogos, historiadores, geógrafos, entre outros. Maher (2006, p. 15) afirma que: “uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém é destituí-lo de qualquer singularidade, é emprestar-lhe invisibilidade”, assim, nesta direção, de “repensar” alguns conceitos, os escritores indígenas vêm suscitando discussões que se entrecruzam com campos políticos, linguísticos, históricos, ideológicos, entre outros, e que se desdobram nos campos de construções epistemológicas.

Para fins metodológicos, faz-se necessário esclarecer que utilizaremos o termo indígena e não índio ao nos referirmos aos sujeitos indígenas, como forma de colaborar para que tanto os leitores, pesquisadores e demais pessoas que tenham acesso a essas discussões, possam compreender que não é apenas uma mudança lexical, mas uma mudança epistêmica, uma proposta para eles - os indígenas - de um confronto político, histórico e epistêmico, advindo de batalhas que refletem as práticas decolonizadoras, que implicam na compreensão de toda a história não só dos indígenas, mas dos demais sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Para situar nossa visão acerca da escrita literária indígena, que compõe o material de nosso objeto de análise, optamos por mencionar o que vem sendo apresentado nas áreas de pesquisa dos estudos literários acerca do que seria uma Literatura Indígena, mobilizados pelo itinerário desses sujeitos indígenas, o que constitui um caminho teórico-epistêmico. Desse modo, torna-se prudente recorrer às vozes dos sujeitos escritores e teóricos indígenas, tendo em vista que eles vêm buscando, mais que um lugar de fala, um lugar de escuta, no qual, de acordo

⁵Disponível em: < https://www.academia.edu/5305675/A_Carta_Pero_Vaz_de_Caminha>. Acesso em: 13 mar. 2023.

com Graúna: “[...] o (a) autor (a) busca testemunhar a sua vivência e transmitir ‘de memória’ as histórias contadas pelos mais velhos” (2013, p.23).

Esse lugar de escuta, que deveria ser exercido, principalmente, pelos que estão de fora, considerados não indígenas, coloca-nos em uma busca de compreensão do que foi e ainda é a negação desse movimento de escritores, de escrita indígena. A negação e não escuta contribui para o posicionamento da colonização que tentou apropriar, incorporar, cooptar e assimilar a língua, a cultura, os territórios dos povos indígenas, promovendo uma intenção de destruição física, material, cultural e humana.

Na imersão dessas questões, trazemos os conceitos sobre Literatura Indígena apregoados por esses escritores e pesquisadores indígenas que debatem as “epistemologias de pensar nossa gente” (Munduruku, 2012, p.65). O autor citado afirma em *O caráter educativo sobre o movimento indígena brasileiro (1970-1990)*: “Ainda que ignorado, negado ou transformado pelos colonizadores – do corpo e da alma – o saber que sempre alimentou nossas tradições se manteve fiel aos princípios fundadores. (Munduruku, 2012, p.68). Esse saber perpassa os fios que constituem uma tríade dos saberes indígenas e que se desvela nessa literatura: “a educação do corpo, da mente e do espírito” (Munduruku, 2012, p.68). Nessa busca por aprender sobre/com essa literatura, neste caminho de pesquisa, seguimos com a concepção de que: “nosso corpo é sagrado[...] tem ausências que precisam ser preenchidas[...] aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher vazios que moram em nosso corpo” (Munduruku, 2012, p.69).

Embora alguns trabalhos como de Maria Inês de Almeida⁶, Janice Thiél⁷ e outros pesquisadores tragam conceitos sobre a Literatura Indígena, Graça Graúna, com a obra *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*, é a primeira escritora indígena que teoriza, nos estudos literários brasileiros, um conceito sobre essas produções dos povos originários. A autora define que a Literatura Indígena Contemporânea é:

um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a Literatura Indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (Graúna, 2013, p.15).

⁶ A pesquisadora tem importantes trabalhos publicados sobre a escrita indígena e projetos realizados junto ao Literaterras, um núcleo transdisciplinar de pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sobre escrita, leitura, tradução, e projetos editoriais e tradutorais.

⁷ A obra *Pele Silenciosa, pele sonora: a Literatura Indígena em destaque*, publicada em 2012, da pesquisadora é referência sobre os primeiros estudos da Literatura Indígena no Brasil.

Para a pesquisadora, essa literatura se insere de forma tênue entre a oralidade e escrita, tomada pela vivência de cada autor ligado à sua experiência de pertencer a um povo ou de reaproximar de suas histórias negadas. Tais textos, segundo Graúna, atravessam esse lugar utópico, sonhado, que agora se torna um lugar daqueles que (re) existem, (res) surgem nessas textualidades, apresentando aos leitores uma outra face, um outro lugar possível de existir, que ora se aproxima, ora se distancia das “poéticas extras ocidentais” (Thiél, 2012b , p.59), porque são advindas e se revelam nessa relação étnica de seus autores.

Daniel Munduruku no texto “Oratura palavras escritas e literatura: modos de usar”, na obra *Mundurukando 2: rodas de conversas com educadores*, postula que:

Assim, a literatura - escrita, falada, dançada, cantada - passa a ser um referencial para a Memória, que pretende informar a sociedade brasileira sobre sua diversidade cultural e linguística. E ela tem sido utilizada de forma bem consistente a fim de cumprir a missão imposta pela Memória. Vale lembrar que a Literatura Indígena - em virtude da modalidade explicitada anteriormente - nasceu com o primeiro sopro vital e criador. Foi crescendo Palavra e se transformando em escrita mais recentemente. Talvez possamos pensá-la em um movimento de transição em que oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação ou anulação de uma pela outra. Quero dizer com isso que a literatura não apaga a oralidade ou vice-versa. As duas se completam, se fundem no mesmo movimento do espiral que junta passado e presente como um método pedagógico que se atualiza constantemente (Munduruku, 2017, p.121).

O autor e intelectual indígena destaca a simbiose provocada quando, o que sempre habitou entre eles, o canto, a dança, as narrativas orais, a experiência com a cultura viva e dinâmica dos povos indígenas, estende-se, de forma amalgamada, e se espraia pela tenda que os ocidentais chamam de literatura, que a priori, estaria ligada ao sentido “littera”, letra grafada. Essa relação, segundo o autor, destaca o que poderíamos chamar de “ethos” literário indígena nessa literatura, que ligada à memória, sobretudo dos mais velhos das comunidades, respeitosamente, chamados de ancião ou anciã, permeia e tece essa trama alinhavada pelas histórias contadas oralmente, pelo viés do imaginário indígena, pelas experiências ouvidas, pelos ritos, advindos dessa ligação . Uma literatura que se aglutina nessa intersecção da palavra contada, cantada, desenhada, dançada, expressa pelo corpo, pelo olhar, alterando a constituição e construção de uma linguagem literária instituída em um espaço pluricultural. A esse respeito, Thiél (2012b) assegura que:

[...] o estudo da literariedade da textualidade indígena deve levar em consideração o entre-lugar cultural dessa produção localizada em uma zona

de contato e conflito entre a visualidade da escrita pictográfica e o sistema alfabético ocidental, entre o texto oral e o texto impresso, entre línguas nativas e europeias, entre sujeição e resistência (p.63).

O aceno que autora realiza nos aponta para perceber essa literariedade como um lugar cultural, ligado a mecanismos “cognitivos, sociais” (Almeida e Queiroz, 2004, p.199) e por isso se realiza nessa zona de contato ou confronto em que relações de poder também farão parte desse processo, pois foram/são povos imersos a guerras culturais, linguísticas, territoriais, forçados a estarem inseridos nesse entre-lugar de sujeição e, agora, de recomposição, recuperação, de protagonismo e autoridade.

Alicerçada a essa ideia, visualizamos uma profusão advinda da tradição oral, da tradição ocidental, dos mecanismos imagéticos, corporais, musicais, entre outras formas de expressões que perpassam e constituem a experiência discursiva dos indígenas; logo, uma separação dessas manifestações está contida muito mais no que “nós”, não indígenas, pretendemos realizar de nosso lugar epistêmico, que “eles”, os escritores indígenas, propõem na experiência comunicativa de suas produções literárias, tendo em vista que desse lugar de comunicação emergem ideologias, estruturas políticas e sociais, modos próprios de enunciar, crenças coletivas e individuais e as relações comuns entre a própria comunidade. Todos esses elementos compõem o escopo, preenchem e desenham a materialidade desses textos. Apesar disso, Borges ao buscar compreender as poéticas orais dos Guaranis Mybá, conclui que, para adentrar nessa concepção do que o sujeito produz enquanto formas de comunicar, é necessário recorrer “às formas específicas e peculiares de como esses povos fazem uso estético-expressivo dos recursos lingüísticos de que dispõem! É a existência desse tipo de produção que justifica dizer que entre os povos indígenas manifesta-se uma literatura” (Borges, 2003, p.12).

Por sua vez, Ely Macuxi, autor de *Ipaty: o curumim da selva*, em entrevista concedida para um projeto de extensão da Fundação Universidade Federal de Rondônia, coordenado pelo professor e pesquisador Vitor Cei, ao ser questionado sobre o que diferencia a Literatura Indígena da literatura ocidental, apresenta-nos reflexões e conceitos importantes que se incorporam a essas discussões:

As premissas iniciais sobre as diferentes perspectivas do que vem a ser Literatura no ocidente também se aplicam à realidade indígena, sendo difícil enquadrá-las conceitualmente em sistemas ou correntes literárias. Falamos de uma realidade antiga – a presença indígena na literatura – mas de um movimento relativamente novo no contexto da literatura brasileira, pensada e escrita por autores de origem indígena. Não sabemos exatamente qual é o seu papel, nem de qual corrente ela se aproxima em um quadro conceitual mais geral dentro da Literatura.

Mas, creio que os críticos literários devem ter algumas preocupações ao tentar enquadrá-la em algum sistema, ou estrutura, como entender que se está analisando textos escritos por representantes de povos, de diversidades, com concepções de mundo e de escrita completamente diferentes da cultura geral brasileira. Que existem outros tipos de simbolismo e grafias, outras formas de registrar as histórias além da oralidade e da escrita que se convencionou no ocidente. É fácil perceber isso nos vestígios deixados pelos antepassados indígenas, nas pinturas corporais, nos desenhos que enfeitam nossas malocas, formas e estéticas da cultura material. Considerando que uma das dimensões da Literatura é expressar os valores e verdades de seu tempo, recebendo o corolário ideológico de seus contextos, interesses de seus produtores e divulgadores, em muito depende das versões de quem conta e como se contam as histórias. Assim, é preciso considerar – salvaguardando os ideários e as boas intenções de muitos escritores e correntes literárias – que houve muitas produções que distorceram nossas histórias, traduzindo-as como mitos, lendas, ou parlendas, naturalizando-as como folclore; outros, maldosamente, traduziram-na como ficção e magia... Equívocos que alimentaram preconceitos e discriminações ao longo do tempo, reificação de imagem de povos detentores de cultura primitiva, moradores de ocas, caçadores, coletores, falante de línguas estranhas, eternos moradores das florestas.

Assim, o movimento que hoje é denominado de “Literatura Indígena” é uma forma de expressão de um coletivo de escritores de origem indígena cuja função é dialogar com a sociedade nacional por meio da escrita, levando ao conhecimento de todas histórias mais reais sobre nossos povos, nossos conhecimentos desenvolvidos ao longo de séculos, filosofias e ciências; formas coerentes e consistentes de adaptabilidades aos ecossistemas, sociabilidade entre todos os seres, assim como a harmonização entre cultura e natureza enquanto formas simétricas de complementariedade sociais e espirituais.

Podemos, assim, dizer que a Literatura Indígena é diferente por abranger textos escritos por autores indígenas, mas – sobretudo – por trazer entre suas linhas a mensagem de vozes ancestrais, ensinamentos, conhecimentos, valores, riqueza cultural que orienta a forma de viver de 305 povos que, hoje, sobrevivem no Brasil. É uma Literatura de resistência porque escreve sobre um segmento estigmatizado historicamente, violentado em seus direitos enquanto povos tradicionais, que continua sofrendo com as invasões de suas terras, destruição de seus ecossistemas... A Literatura Indígena é filosófica porque escreve sobre modelos de homem e de sociedade, valores, ética nas relações entre os seres vivos; é uma cultura literária porque expressa, pela escrita, formas variadas de linguagens, estéticas, paisagens, histórias e poesias (Macuxi, 2018, n.p.)⁸.

O autor e pesquisador indígena supracitado também concebe a Literatura Indígena como esse lugar no qual há fricções e confluências entre a teoria literária ocidental e as perspectivas inseridas por essas novas produções literárias, destacando, sobretudo, a relação ancestral que se estabelece com e nessa escrita. Há a inserção, nesse conceito, das relações simétricas entre o que podemos chamar de mundos outros, uma ideia que de acordo com o autor, harmoniza

⁸ Disponível em: <https://correiocidadania.com.br/cultura-esporte/13618-entrevista-com-ely-macuxi-autor-de-ipaty-o>. Acesso em 01 de jun. 2022.

cultura e natureza, sendo esses elementos basilares para se sentir e se compreender como sujeito social e espiritual. Coaduna-se com essa percepção acerca da harmonização dos seres, a provocação que Krenak (2019, p.67) faz ao falar do “reordenamento das relações e dos espaços”, de modo a provocar como temos nos relacionado com aquilo que chamamos de natureza. O autor afirma que essa perspectiva de humanidade superior, central, é o que coloca o homem acima de qualquer outra coisa que exista no mundo, dispensando-o, assim, de quaisquer cuidados maiores com o que está abaixo, ou fora, na externalidade de si mesmo.

Esses ensinamentos estão inseridos nessas produções, pois são advindos desses lugares de experiências, tornando-se, assim, uma potente forma de conhecimento de uma expressão coletiva, arraigada no pensamento indígena, questionando outras histórias que se compreendem como verdadeiras, únicas e que reforçam uma dominação, sobretudo do pensamento colonial. Dessa forma, essas produções têm tocado em questões teórico-conceituais importantes para os estudos literários, como autoria individual e coletiva, gêneros literários, ficção, tradução, desenho/ilustração, o que possibilita uma abertura para discussões que podem validar, ou colonizar, o pensamento advindo desse outro lugar. Nessa direção, é uma luta pela visibilidade das vozes dos escritores indígenas que intenta contribuir para decolonização, inclusive, desses espaços literários.

Márcia Kambeba, escritora do povo Omáguá/Kambeba, poeta, compositora, fotógrafa e ativista, já citada anteriormente, em outro texto chamado “O olhar da palavra de resistência”, discute sobre como a palavra é sagrada aos povos indígenas e de que modo a escrita e a leitura são decisões estratégicas e necessárias para a resistência para eles. A autora indígena assegura que:

A escrita indígena é uma forma de autoexpressão de uma resistência que se arrasta e de uma existência que se firma nos moldes de uma sociedade que venda os olhos para um aprendizado com os povos numa atitude recíproca de solidariedade, cuidado, respeito, onde nada é meu, senão que tudo é nosso. Ver a natureza como uma grande casa comum seria uma forma de iniciar um diálogo com a ideia que trazem os indígenas de bem viver (Kambeba, 2020, p. 92).

Um projeto de existência e resistência para autora se figura nessa escrita que é comprometida com um despertar de uma sociedade que, brutalmente, negou-se a conhecer as histórias dos povos indígenas. Assim, releva-se em um verdadeiro “brado retumbante” emergido dessas vozes que legitimam os anseios, sofrimentos, silêncios e marginalizações a que foram submetidos esses sujeitos. Uma escrita literária que demarca um lugar de

autoexpressão, revelando caminhos percorridos, muitas vezes de forma forçada, como no processo de migração ou diáspora (Graúna, 2013, Olivieri-Godet, 2020).

Entre os escritores indígenas que trazem em sua escrita essa condição de expropriados de seus territórios, temos Eliane Potiguara abordando o tema em sua obra *Metade cara, metade máscara*. A autora revela essa violência da migração, da expropriação sofrida pelos povos indígenas, utilizando-se da poesia ou prosa, relatos, ou como a própria autora afirma: “[...] Não me importo se o que escrevo são versos ou rimas, redondilhas [...]” (Potiguara, 2018, p.65). Para a autora, o que de fato importa são os ruídos, as fricções, as denúncias, elementos que permeiam o projeto composicional de sua escrita.

Eliane Potiguara deixa evidente que sua escrita faz parte de seu processo de cura das marcas violentas que sua história carrega. Para ilustrar a força da palavra literária da autora e como ela aborda essa violência territorial com os povos indígenas, observemos o poema Pankararu:

Sabe, meus filhos...
Nós somos marginais das famílias
Somos marginais das cidades
Marginais das palhoças...
E da história?

Não somos daqui
Nem de acolá
Estamos sempre ENTRE

Entre esse ou aquele
Entre isso ou aquilo

Até onde aguentaremos, meus filhos?
(Potiguara, 2018, p. 63).

A forma afetuosa que a autora inicia o poema anuncia um chamamento para uma roda de conversa, para um diálogo, com um interlocutor muito próximo. Há uma voz, fortemente política nesses questionamentos. De onde somos? Iremos aguentar? Somos desse lugar “entre”, que nos colocaram? Como uma mensagem, nas entrelinhas do texto, há o entendimento de que é preciso se negar ao que o processo de desterritorialização provocou. Uma descentralização que joga os povos indígenas para as margens sociais. É o outro quem está centrado no poder, que o coloca ou o tira desse lugar. O poema dialoga com as violências sofridas pelo povo Pankararu que não teve seus direitos à terra respeitados e foram forçados, como muitos povos

indígenas no Brasil, a deslocamentos e aldeamentos forçados, o que impôs a convivência e a posterior indiferenciação das diversas etnias da região.

Também podemos ver esse deslocamento na escrita de Auritha Tabajara, escritora, poeta e contadora de histórias, conhecida por ser a primeira cordelista indígena do Brasil. A autora nos revela sua experiência de migração, por meio da obra *Coração na aldeia, pés no mundo*, um título que já sugere esse trânsito e as ausências provocadas por esse êxodo forçado. Embora o texto seja escrito em terceira pessoa, a autora, que tem como seu nome de registro Francisca Aurilene Gomes, revela-se como protagonista do cordel:

Uma menina saudável,
Com o nome a definir
Vovó a chamou Auritha
Mas, quando foi traduzir,
Um ancestral lhe contou
“*Arirey*” está por vir

Mas, para se registrar,
Seguiu a modernidade
Com o nome de Francisca,
Pois, para a sociedade,
Fêmea tem nome de santa
Padroeira da cidade
(Tabajara, 2018, p.9).

Assim, podemos experimentar, como leitores, a escuta de uma auto-história comovente que revela nuances de uma vida expropriada de seu território, por forças condicionadas à busca pela liberdade, mas que não é o suficiente para desligá-la de seu povo. Pelo contrário, pela memória, pelas relações vivenciadas, pelos afetos, pela tradição, a autora se sente mais próxima e presente e faz da literatura esse lugar de reencontro, como podemos ler:

Agora sinto saudades
Da brisa que lá soprava
Ao relento frio da noite,
No banco que me sentava
Para ouvir belas histórias
Que compõem minhas memórias
Todas que vovó contava.

Sempre neles a pensar
E sentindo comoção,
Os costumes do meu povo
Estão no meu coração.
E com a literatura
Falo da minha cultura,
Riqueza de uma nação

(Tabajara, 2008, p.39).

Munidas de um discurso engajado, em tom de denúncia, reivindicando um habitat, um existir, as escritoras Eliane Potiguara e Auritha Tabajara se revestem dessa armadura e realizam esse movimento, revelando, pelo viés literário, a quem marginalizou suas existências e àqueles que desconhecem suas lutas e trajetórias, uma nova consciência histórica e uma recuperação de suas memórias ancestrais.

Sobre esse processo violento de migração e os indígenas ressurgidos, a questão da territorialidade torna-se um eixo importante das discussões, uma vez que toca na relação orgânica, política, social, histórica, afetiva que os povos indígenas têm com a terra. Pode revelar, além das histórias de violência, também as formas de autoexpressão da busca pelo viver harmonicamente com o espaço, como podemos ler em fragmentos da obra *Fios do tempo – quase haicais*, de Graça Graúna, uma autora que também sofreu o processo de expropriação cultural:

Ipês floridos:
Louvores indígenas
No pé da serra
[...]
Misericórdia
Não quero morrer de sede
Salve o umbuzeiro
(Graúna, 2021, n.p.).

Os haicais citados apresentam esse lugar para o qual a autora deseja nos levar, ao pé da serra, envolto aos cantos indígenas e ipês floridos. Essa imagem provoca um balanço musical e afetuoso, que fincado no pé não só da serra, mas da terra, revela a relação harmônica e fulcral que o eu-lírico estabelece com o seu lugar, na natureza. No segundo Haicai do livro, há uma súplica, uma invocação, para que a natureza não seja sucumbida. “Salve o umbuzeiro”, conclama a voz lírica. O umbuzeiro é uma árvore sagrada para os indígenas. Seu nome é proveniente de ‘ymbu’, tupi-guarani, e significa a “árvore que dá de beber”. A árvore conserva água em sua raiz. Os indígenas a usam, além de alimentação, para curar algumas doenças, sendo utilizadas suas batatas, folhas, frutos. A morte ou a extinção dessa espécie provocaria um grande desequilíbrio para o meio ambiente, o qual, para os indígenas, é seu espaço de vivência de forma integral. A sede à qual Graúna se refere, não seria apenas da água de beber, mas, da água que é fonte de vida.

A materialidade da obra de Graúna, na qual se encontram esses haicais, também contribui para essa sensível percepção da relação harmônica com a natureza. A edição foi feita pela Baleia Cartonera, aliada ao movimento cartoneiro, idealizado na Argentina, que chega ao Brasil para fortalecer projetos sustentáveis, com responsabilidades de cuidado e consumo. *Fios da terra – quase haicais* é uma obra costurada simbólica e literariamente, assim, como os fios da palavra de Graúna. Há uma linha vermelha, que geralmente é usada para crochê, percorrendo a lombada do livro, que também pode ser usada como marcador de página. Na capa, feita de papel marrom, temos uma folha seca, também costurada com linha, as páginas são, em sua maioria, recortadas em filetes, exigindo um movimento do leitor, com atenção, a cada vez que passa uma página. É, um livro artesanal, com corpo e alma simbólicos, como todo projeto gráfico, como aponta Moraes (2008, p.49), quando alude à ideia de corpo e alma no objeto livro. Para o autor, o corpo é a forma, a cor, o tamanho e até o cheiro do livro e seu conteúdo, ao qual ele vai chamar de alma, passa existir à medida que o leitor tem contato com o texto, percorrendo cada página, lendo cada palavra, observando cada imagem e se imergindo na atmosfera que autor constrói. O aceno que Graúna faz ao mercado editorial com a publicação da obra é uma visualização de caminhos possíveis, para desenfrear o consumo irresponsável, caminhos com “outros mundos possíveis” (Graúna, 2021, n.p.).

Uma outra voz para compreendermos o que seria uma Literatura Indígena é a de Marcos Terena, integrante do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990), primeiro “índio aviador”, como ele mesmo se autoidentifica, pertencente à etnia indígena Xané como se autodenominam os Terena. Marcos Terena afirma no texto “A Literatura Indígena deve atender ao interesse das comunidades indígenas” que:

Temos que considerar que toda a cultura, a tradição e a forma de comunicação indígena é basicamente oral, ou seja, se existe alguma forma de escrita indígena, ela não é essa ocidental de verbos e hiatos. O grande desafio do Escritor Indígena é saber decodificar as mensagens dos anciãos de nossos povos e torná-las úteis na vida prática do jovem indígena que quer ser "doutor", para que ele não se perca num mundo cheio de seduções; e, ao mesmo tempo, colocar as visões, os sonhos e as lendas indígenas como práticas de saberes milenares, e não uma percepção momentânea como, aliás, se pode observar em muitos produtos escritos por especialistas em Índios, sem qualquer compromisso com a verdade indígena e suas realidades (Terena, 2020, p.99).

Na movente relação que Terena destaca sobre a produção da Literatura Indígena, há um enfoque dado por ele para que, embora haja o trânsito entre o oral e o escrito, entre a aldeia (local) e a universidade (global), essa não se deixe seduzir e nem se distancie de seus saberes

milenaes, fundados nessa tradição da memória. Dessa maneira, entre o ato de contar a história e, posteriormente, escrevê-la, reside a rememoração da tradição oral da comunidade, o que torna essa escrita uma guardiã dessa memória. Assim, essa relação intrínseca, entre oralidade e literatura escrita, nasce como um “tecido contínuo” (Olivieri-Godet, 2020, p. 145), não como uma ruptura, na qual de um lado está a oralidade e de outro a escrita, mas sim, dos fios entrelaçados, permeados pela memória, pelas aprendizagens, pelas experiências e pelo contanto com o outro. Sobre esse aspecto, Olivieri-Godet, (2020, p.145) assegura que:

A apropriação da escrita apoia-se na cosmologia ameríndia e procura despertar a consciência sobre o papel da tradição oral e dos contadores na transmissão da herança cultural. Impõe-se ao sistema literário brasileiro incluindo novos sujeitos de enunciação, novas temáticas e esquemas simbólicos e formais inovadores; abala as representações dominantes sem, no entanto, se recusar ao diálogo e à possibilidade de influências recíprocas.

Entender isso se estende em compreender desde a importância do ancião na aldeia e seu papel como guardião da herança cultural, de como as histórias são contadas, e depois retomadas, agora de uma forma na técnica da escrita alfabética, como também compreender que esse fenomeno da escrita indígena é, sobretudo, um ato político-social-coletivo e não um projeto isolado do escritor. Dessa relação, decorre umas das questões muito importante para os autores indígenas, pois um escritor constrói uma relação identitária com seu povo, e ao contar/escrever suas histórias, baseadas nessa relação, sempre estará ligado a esse coletivo.

Colaborando com essa circunstância de um autor ligado a uma perspectiva de autoria coletiva, temos as contribuições de Souza ao afirmar que: “Não deixa de ser um indivíduo, mas reflete o conceito de formação identitária de sua cultura oral, onde a dinâmica individual-social é diferente a do sujeito individual do ocidental” (2003, p.09). Essa perspectiva revela as fricções advindas da relação intercultural, pois nos move a compreender que esse sujeito indígena, retoma, reestabelece essa relação com seus ancestrais, com seu povo, com sua comunidade, seu etnomio, Munduruku, Canoe, Oro Mon, por exemplo, promove uma condução a essa trilha que revela um lugar comum, de pertencimento.

Dada essa apropriação da escrita literária pelos povos indígenas, é mister pensar como esses textos vão se configurando como uma escrita atravessada pelo sujeito “outro” e que, ao mesmo tempo, é resultado de uma memória coletiva, e assim “[...] recolocam esses povos, suas *littera*, no terreno da cultura literária, modificando-a de tal forma, que nessa cultura mesma, leremos os sinais de outros modos de ser.[...]” (Almeida, 2009, p.67, grifo da autora). Portanto, trata-se de uma escrita que se insere em uma luta política na qual são inclusos esses novos

sujeitos de enunciação, advindos de lugares ontológicos, cosmológicos diversos e que, a partir desse ato, tornam-se novos agentes dentro dos espaços literários e sociais e demarcam com suas vozes um *locus* de enunciação e pertencimento também dos povos aos quais eles estão ligados.

Essas escritas literárias são expressões de um conhecimento não etnocentrado, até então subalternizadas, construídas nessa fronteira da diferença colonial à qual os povos indígenas foram submetidos. Esse trajeto escolhido pelos escritores indígenas marca aspectos comuns da luta decolonial, tendo em vista que: “Os caminhos decoloniais têm todos uma coisa em comum: a ferida colonial, o fato de que regiões e pessoas ao redor do mundo foram classificadas como subdesenvolvidas, econômica e mentalmente ” (Mignolo, 2021, p.27).

A partir dessa perspectiva que Mignolo nos apresenta em relação à decoloniada pode-se inferir que a potencialidade dos textos produzidos pelos indígenas provoca uma voz uníssona de lugares comumente subalternizados, marginalizados, capaz de reverberar um pensamento outro que revela silêncios epistêmicos dentro de uma perspectiva de confrontar uma hegemonia nos pensamentos e nas epistemologias coloniais.

Além dos autores elencados trazendo conceitos sobre a Literatura Indígena, muitos outros escritores e teóricos indígenas lançam suas flechas e vêm discutindo sobre essas produções. Com o advento da internet, a democratização dos espaços de fala e as discussões nas redes sociais, surgiram outras formas de tensionar essas questões que, até então, eram, em sua maioria, discutidas a partir de textos, ou seja, dos espaços de escritas. O surgimento desses espaços, nos quais a oralidade ganha força, proporcionaram aos autores indígenas a participação, muitos de suas aldeias, em *lives*. Nesses espaços puderam posicionar-se sobre temas que lhes são caros e necessários, produzindo materiais dos quais os pesquisadores têm se utilizado para compreender a demanda das lutas indígenas que, também, se efetivam nos debates sobre as produções literárias.

Assim, visualizamos um silenciamento dos indígenas rompido também pela maneira autoral desses pensarem sua própria existência, refletindo uma maneira singular de revelar seu mundo, suas epistemologias, o que antes era intencionado ser feito por outros sujeitos, tornando-se um espetáculo de conjecturas sobre os povos indígenas, como nos afirma Matos: “Espetáculo prioritariamente visual, apreendido muito mais pelo olhar que pelo ouvido, o índio do Brasil apresentou-se desde o início e durante muito tempo como figura muda.” (Matos, 2005, p. 436).

Esse caminho denota uma prática de emergência de um processo intelectual realizado por esses escritores que se sobrepuseram diante de um cenário de uma literatura nacional, constituída por uma memória, por um imaginário, por uma escrita que os desconsideravam,

baseada na ideia de uma unidade nacional, que não considerava os povos indígenas como pertencentes, representantes, como iguais diante dos direitos civis, nesse espaço.

Ao retomar esse lugar no campo das produções literárias, os indígenas também ocupam uma posição que Achugar (2006, p.159) referencia como um espaço de “memória democrática” na história de uma nação. O autor tensiona o direito a contar, recontar história que “atenda à diversidade sem propor a homogeneização autoritária.” (Achugar,2006, p.160), ou seja, um espaço de memórias múltiplas, não absoluta.

Ora, aos indígenas fora relegado o lugar de silenciamento, agora, estes participam do processo de construção da história do país, trazendo em cena suas histórias reconfiguradas. Como sujeitos sociais, esse posicionamento permite a eles o abandono das narrativas construídas pelo que Achugar (2006, p.161) considera ser “máscaras ou maquiagens discursivas”. Para o autor, há sociedades, com sujeitos que se consideram possuidores de um patrimônio, de uma história, assim encobrem e ignoram outros rostos, anulando suas vozes. Não se trata de histórias esquecidas, mas sim, escondidas, mascaradas propositalmente como projeto de construção de uma nação que não os incluía, “cujos horizontes ideológicos muitas vezes os impediam de ver ou ler a diferença do Outro” (Achugar, 2006, p. 163).

Ao visitar nossa memória histórica no que concerne a registro que tenham participação de indígenas ou narrados sobre a história do indígena no Brasil no cenário nacional, temos pela perspectiva do colonizador essa participação subalternizada, como já conhecida, ou até mesmo sua ausência se tocarmos na questão da forma como as identidades nacionais são ritualizadas, a exemplo da construção dos símbolos nacionais, hinos, bandeiras, homenagens a fundadores ou sujeitos que marcaram a história nacional. Constata-se a ausência, não só nos campos das artes, mas da história/política/social do Brasil.

Nomes como de Mário Juruna, um líder indígena e primeiro deputado federal indígena do Brasil; Ailton Krenak que teve uma participação importante na história do Brasil quando, em 1987, com rosto pintado de Jenipapo, discursou na Assembleia Nacional Constituinte durante a elaboração da Constituição Brasileira de 1988, pelos direitos indígenas, dificilmente, são lembrados e conhecidos pelas histórias oficiais do Brasil. Já, Galdino Jesus dos Santos, um líder indígena brasileiro da etnia pataxó-hã-hã-hãe, é lembrado, infelizmente, pelo ato bárbaro ao qual foi acometido. No ano de 1997, em Brasília, após participar de uma comemoração do dia índio⁹, foi queimado vivo por cinco jovens da sociedade civil. O local onde Galdino foi assassinado foi renomeado como Praça do Compromisso e naquele local foram colocadas duas

⁹ Hoje, dia dos Povos Indígenas.

esculturas: uma delas retrata uma pessoa em chamas e a outra representa uma pomba, o símbolo da paz.

No ano de 2017, como um fato inédito, podemos destacar a inserção do nome Clara Filipa Camarão, indígena potiguar no *Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria*. Casada com Felipe Camarão, a indígena participou de batalhas durante as invasões holandesas em Olinda e no Recife e liderou um grupo de guerreiras nativas na luta contra os holandeses durante a colonização na cidade Porto Calvo, no estado de Alagoas, em 1637.

Hoje, com as novas formas democráticas de informações, vemos nomes de lideranças importantes sendo reconhecidas como Cacique Raoni, do povo Kayapó, que aprendeu português com os irmãos Vilas Boas; Davi Kopenawa, líder político Yanomani; Sônia Guajajara, eleita em 2022 como Deputada Federal pelo estado de São Paulo; Célia Xakriabá, deputada federal por Minas Gerais; Joenia Wapichana, única presidente mulher e indígena da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). No campo das artes plásticas, temos nomes já reconhecidos, internacionalmente, como Daiara Tukano, Sueli Maxakali, Jaider Esbell (encantado), Uýra Sodoma, Gustavo Caboco entre outros. Na música, Brô MC's, o grupo de rap indígena do Brasil, Kunumí MC, aos 19 anos, o primeiro indígena artista de rap solo no país, Nory Kaiapo, pioneiro no funk indígena, da etnia Yawalapiti, Sonissini Mavutsini, investe em sonoridades que misturam elementos da música indígena com o reggae, Edivan Fulni-ô é um cantor e compositor indígena da etnia Fulni-ô de Pernambuco.

Do cenário literário, nossa área de investigação nesta pesquisa, destacamos os nomes de Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Olívio Jekupé, Yaguarê Yamã, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, Sony Ferseck e outros, como exemplo de escritores que estão ocupando um cenário literário nacional com suas obras.

A presença dessas lideranças, de escritores, de artistas, em espaços múltiplos no cenário nacional, empreende uma rota diferente, agora mapeada, planejada, arquitetada para fins de uma mudança civilizatória, cujas emergências apontem para desenterrar identidades, redescobrir histórias outras e construir novas histórias, resgatando memórias, sentidos e experiências vividas que foram esquecidas, ignoradas, enterradas e agora renascem, pelas mãos ancestrais, provocando no Estado, na sociedade civil, nas universidades, um movimento de mudança, conhecimento e transformação.

Na literatura, a direção que nós é apontada requer que compreendamos o que esses autores vêm postulando sobre essa escrita, que agora não têm intermediários, e não se configura em cartas de colonizadores, de “desbravadores/ invasores”, nem nas tentativas de desenhar um “herói nacional”, um “mito” fundante na/da literatura brasileira, em personagens que figuram

um indígena estereotipado, violento ou subalternizado, mas é um exercício de alteridade, coletivo, feito por eles e que também tem convidado/convocado a filosofia, a antropologia, a literatura, a matemática e os outros saberes para repensar nossas experiências, um caminho de volta para desconstruir o pensamento colonizado pela construção do outro, no olhar do outro, “[...] Que pensavam que a alma indígena fosse uma página de uma brancura virgem [...]” (Risério, 2018, p.120).

Essa alteridade se revela na experiência literária com essas obras de Literatura Indígena em uma relação de contraste, de ser o outro, *alteritas*, o que provoca um movimento de deslocamento ou aproximação do leitor em uma ação de reconhecimento ou estranhamento daquilo que se lê, função essencial do texto literário, como aponta Coelho: “No encontro com a literatura [...] os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*” (2000, p.29, grifos da autora). Nessa relação de alteridade com o texto literário, entendemos que reside a compreensão de que toda experiência de um outro pensamento é uma experiência que nos conduz a um reordenamento sobre nossa própria condição de ser sujeito, de pensar, de viver e de compreender o mundo.

Nesse caminho de descoberta, de aparecimento, de retomada, os autores indígenas têm apresentado diferenças entre suas escritas e a dos demais escritores que, muitas vezes, “falavam por eles” e apresentavam elementos do universo indígena, muitas vezes, confundida como Literatura Indígena.

Há, para os estudiosos de Literatura Indígena, a classificação e divisão dessas produções, assim temos, a Literatura Indigenista, Indianista e Indígena. A diferença fulcral entre elas está em como o indígena participa do processo da escrita. Para Thiél (2012, p.44), há obras que podem ser divulgadas como Literatura Indígena, mas, “se voltam para temas que o imaginário ocidental associa ao universo indígena”. Assim, a autora nos esclarece que:

O termo indianista refere-se à produção literária brasileira, do período romântico, voltado para a construção de uma identidade nacional. Os autores das obras indianistas não são índios. Obras como o *Guarani* e *Iracema*, de José de Alencar, pertencem a essa categoria. Os romances indianistas partem de matéria-prima local para constituir tempo, espaço e homem míticos, com o propósito de construir a gênese de uma nação em um momento de afirmação cultural.

[...] A obra indigenista é produzida a partir de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pelo não índio. Para seu autor, o mundo indígena é o tema e o índio é informante, mas não agente da narrativa. A produção indigenista visa a informar não índios sobre um homem e um universo que lhe são alheios. [...] as textualidades indígenas têm no índio não só um referente, mas principalmente um agente. Ele escreve tanto para o público-alvo índio (para os parentes) quanto para os não índios (Thiél, 2012, p.44-45-47).

Não mais aceitar ser a figura muda ou ser o referente, como afirma Thiél, é, para os povos indígenas um reconhecimento público, político e cultural por toda a sociedade envolvente. Pensar uma literatura que agora é produzida por sujeitos violentamente silenciados, que foram proibidos de falarem suas línguas nativas e permanecerem em seus territórios, excluídos, exilados e segregados da história oficial, demanda, na verdade, uma abertura de vários campos de estudos para compreender essas produções, assim, é preciso ir ao encontro dessas obras para entender esse lugar utópico (Graúna, 2013) e compreender para onde direcionam-nos essa escrita.

Para Daniel Munduruku, sua literatura busca um ponto de encontro entre os saberes e nasce de um lugar sensível: “Para que as pessoas experimentem pelos meus olhos o que é ser indígena” (Munduruku, 2022, n.p.), sentimento esse que confirma e sustenta a ideia dessas produções serem marcadas pela figura do sujeito indígena e que isso contribui para uma experiência de apreensão dessa literatura, com um *lócus* de produção. Assim, essa escrita produzida pelos indígenas tem potencializado a função humanizadora da literatura, sendo uma humanização pelo viés da palavra, do imaginário, da sensibilidade, pois, no ato da leitura literária, como assevera Coelho (2000, p.50):

[...] através do literário, dá-se o conhecimento da consciência de mundo ali presente. Assimilada pelo leitor, ela começa a atuar em seu espírito (e conforme o caso a dinamizá-lo no sentido de certa transformação...). Mas, para que essa importante assimilação se cumpra, é necessário que a leitura consiga estabelecer uma relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido.

Ao “estabelecer relação essencial entre o sujeito que lê e o objeto que é o livro lido.”, conforme aponta o excerto acima, o leitor inicia um caminho que potencializa o reconhecimento dos valores literários, epistêmicos, memorialistas, ontológicos, cosmológicos, ancestrais em obras escritas pelos indígenas. Ele é levado a abandonar uma visão ocidentalizada arraigada pelo imaginário literário canônico, eurocêntrico e, muitas vezes, racista, compreendendo essa linguagem poética que: “como toda linguagem poética, aciona a materialidade do código, explora a estética metafórica, o enigma, a zona de intraduzibilidade” (Matos, 2005, p. 458). Essa experiência de alteridade aponta para uma leitura ou escuta do outro, de outras escritas, que não secundarizem as diferenças internas e as subjetividades em suas composições, mas que seja capaz de perceber e acionar outras perspectivas advindas de uma ruptura da ideia da colonialidade global na produção de bens simbólicos de cada sociedade.

É nessa perspectiva discutida, nesse lugar, no qual reside uma escrita forjada na luta indígena que essas obras, lançando mão dos recursos já citados, procuram um ambiente de escuta e dirigem-se a um leitor, não pré-determinado, mas disponível à experimentação, reinvenção, provocações e aprendizagens com o texto literário, pois, como considera Chartier (2002, p.10): “ A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores [...]”. Dessa disposição, é possível a apreensão das simbologias de outras realidades, das formas diferentes de contar perceber o mundo, sendo a leitura literária a aliada nesse caminho.

Na composição desses textos, o leitor encontrará os elementos textuais comuns, como narradores, foco narrativo, personagens, tempos, espaços, ilustrações, no entanto, estes demandam um olhar com acuidade sobre seus processos de produção e sentidos, pois são resultados de práticas discursivas que o levarão a um lugar de deslocamento cultural e que “certamente o influenciará todo o processo de leitura” (Almeida e Queiroz, 2004, p.271).

Ademais, há uma contemplação do leitor de Literatura Indígena que Almeida e Queiroz (2004, p.271) definem como uma visão dupla ou múltipla, caso consideremos os textos que trazem a visualidade como elemento estético. Há para as autoras o triângulo semiótico no texto: significado, significante e referente fundado no mundo percebido no interior de cada formação ideológica, o que torna esse ato de leitura uma ampliação das compreensões de sentido do leitor frente à diversidade de produção também. Vista disso, esse contato entre o leitor e a obra promove um encontro com um bem cultural dos povos indígenas que proporcionará uma experiência de leitura com as relações semióticas advindas desse outro lugar cultural, promovendo não só as experiências individuais de leitura, como também, possíveis intercâmbios oriundos dessas diferenças do mundo que o circunda.

Nesse caminho, a disposição para conhecer essa literatura, para escutá-la em suas subjetividades, torna-se um ato (in) conscientemente político, pois como afirma Librandi: “[...] ler literatura é, paradoxalmente, ler contra a letra, colocar a letra do avesso [...]” (Librandi, 2018, p.207), e esse exercício possibilitará o (re) conhecimento de elementos estéticos que podem valorizar/reconstituir as narrativas de tradição, assim, ao lê-los ou reconhecê-los, passa-se a compreender outros olhares, outras memórias, outras histórias, outras infâncias, que resultarão em um aproximação com essa vida pulsante indígena que vê, a partir de sua perspectiva, e por isso, interpreta o mundo de outro jeito e promove esse contato entre leitor e essa experimentação literária em um movimento de novas perspectivas existenciais.

1.2 Da aldeia ao mercado editorial - produção e circulação de obras escritas por indígenas

*Utopia é cantar
uma trajetória possível:
pindorama
(Graúna, 2014, p.29).*

Ainda nesse caminho de uma busca pela escuta dessas obras que ensejam ocupar os espaços no cenário literário brasileiro, buscaremos, neste momento, compreender quais itinerários que a Literatura Indígena tem percorrido para que, de fato, possamos chegar às produções que, tradicionalmente, são reconhecidas como uma escrita para o público infantojuvenil. Apesar de não nos atermos, nesta pesquisa, a uma busca com maior acuidade pelas publicações literárias indígenas que circulam pelo Brasil, nosso olhar se voltará aqui para a Literatura Infantojuvenil Indígena, ao tratarmos sobre o lugar de escuta que essas obras buscam e as experiências de leitura que as mesmas possibilitam, sabemos que há um caminho a ser percorrido, desde a escrita de um texto literário até sua chegada ao ponto crucial para sua existência: o leitor.

O caminho que estamos traçando para analisar as infâncias em personagens crianças em obras de Literatura Infantojuvenil Indígena, ainda necessita de tensionar algumas questões, como por exemplo, saber como essas obras encontraram trilhas para chegarem aos leitores de diversas realidades sociais, culturais, ideológicas.

Considerando uma linha histórico-temporal, a partir da Constituição Federal de 1988, temos dois momentos que, de acordo com Graúna (2013), dividem a produção literária indígena no Brasil: o período clássico e o período contemporâneo. O período clássico se constitui por meio de uma indeterminação temporal, pois os povos indígenas sempre produziram suas artes, sua literatura oral, coletiva, todavia, não participavam de um sistema literário dentro das perspectivas canônicas. Já o período contemporâneo é iniciado, em 1970, com a publicação do poema *Identidade Indígena*, de Eliane Potiguara. No entanto, foi em 1990, que as produções literárias escritas começaram a circular de forma orgânica e sistematizadas e não mais isoladas, o que ofertou possibilidades de outros leitores terem acessos a essas produções e os livros começaram a fazer parte de um sistema de circulação mais amplo.

Há de se pensar que, nesse contexto literário de produção e circulação, dentro do processo de constituição ou formação de uma literatura que abrange um cenário nacional, compreendemos a coexistência dessas produções. Ou seja, elas existiam/existem, no entanto,

muitas produções ainda vivem aldeadas, mesmo com a globalização e os processos de comunicação modernizados. Assim, podemos dividir a escrita literária indígena em sua fase embrionária em meio de produção e meio de circulação, ou melhor, da aldeia, sua nascente, ao mercado editorial, sua expansão.

Como produção, podemos compreender o processo de existência, marcado pelas perspectivas de experiência e modo de vida milenar dos sujeitos indígenas. Ela se constitui na base da oralidade, da pintura, da dança e das modalidades componentes dos circuitos linguísticos, estruturais e simbólicos dos indígenas, sem, necessariamente, preocupar-se em comunicar a outros sujeitos fora dos seus espaços, sobretudo, à sociedade não indígena. Por sua vez, a circulação se dá no contato com os novos paradigmas de produção e de comunicação, iniciada nesse projeto de essa literatura responder aos dilemas imposto pela colonização, saindo da aldeia, mas levando a aldeia consigo, de forma indissolúvel, como nos assevera Graúna “onde quer que vá, leva dentro de si a aldeia” (2013, p.59) e confrontando-se com outros territórios.

Ao demarcar esse espaço, essa literatura se compromete com uma relação intrínseca com a oralidade, submete-se ao processo de produção materializado proveniente da relação de setores que produzem e fazem circular os bens culturais no país, bem como insere-se na seara de reconhecimento como um bem cultura nacional.

Neste sentido, ao se inserir nesse projeto de circulação, a Literatura Indígena, que é um bem simbólico cultural de uma população minorizada, requer, como as demais produções de literatura nacionais, sua inserção a um sistema literário nacional, composto por diferentes frentes de produção. Ao nos esbarrarmos no que Candido propõe como elementos institucionais de legitimação ao direito de pertencer a um sistema literário, ou seja, que haja a tríplice conjuntura de 1) conjunto de produtores mais ou menos conscientes de seu papel; 2) conjunto de receptores; 3) mecanismo transmissor (“de modo geral, uma linguagem traduzida em estilos” (Candido, 1961, p.25), percebemos que para as literaturas produzidas por sujeitos que não ocupam espaços de certo modo, privilegiados, com as hierarquias sociais, étnicas, raciais os afastando ou os negando, ter consciência de seu papel social e ter mecanismo transmissores talvez sejam os elementos mais atenuantes. No entanto, um conjunto de receptores, sejam eles os leitores implícitos, a aceitação, a divulgação, a procura mercadológica, a distribuição nas escolas, as opções nas livrarias, entre outras questões legitimadoras, são mais desafiadoras para o projeto de circulação e de consolidação dessas obras.

Para entendermos o processo complexo de circulação dessas obras, faz-se necessário um caminho de retorno que nos leva às primeiras formas nas quais essa literatura inicia um

processo de transição do texto oral para o escrito para fins de registro e circulação. Como já indicado por Graça Graúna, no período chamado por ela como clássico, antes de 1970, ainda não encontramos registros de participação de indígenas, como agentes da produção, em literatura escrita no Brasil¹⁰. As vozes das florestas, os ritos, as danças, as pinturas corporais, as histórias ecoavam pela memória dos anciãos das aldeias. No entanto, todas essas manifestações quase não circulavam em outros espaços que não fossem nas aldeias e, quando circulavam, eram fragmentadas, deturpadas ou cooptadas pelo não indígena, muitas vezes (in) justificadas pela apropriação cultural. Em se tratando do meio literário, essas produções não circulavam e quase não chegavam às escolas. Nos casos de escolas indígenas nas comunidades, a partir do momento em que essas se desprendem de práticas colonizadoras e têm o direito de um ensino específico, diferenciado, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitário garantido, tais práticas passam a contemplar todo o conhecimento da comunidade, com a presença, inclusive, dos sabedores tradicionais¹¹ e dos anciãos trazendo as narrativas das comunidades para a escola.

Muitos registros entram em cena como aliados desse meio de circulação fora e dentro das aldeias. Para as comunidades, registros escritos e vídeos foram os primeiros meios para que as escolas possuíssem materiais didáticos para atividades pedagógicas. No que tange à circulação fora das aldeias, em outros espaços, era claro que isso dependia de um suporte maior. Muitos documentários, gravações em fitas cassete, gravadores analógicos, registros de trabalhos de pesquisas acadêmicas foram realizados com as narrativas dos povos indígenas. Tais materiais se transformaram em mídias de diferentes formatos: vídeos, artigos, dissertação, tese, entre outros materiais digitais ou analógicos que se configuram como suporte desses registros.

No entanto, nosso trabalho se detém a observar como o livro literário ganha força nesse cenário, tendo em vista que há todo um processo que perpassa, como já dito, pela materialidade da literatura, ou seja, é necessário também um suporte físico, como discute Coelho, fazendo referência ao livro:

¹⁰ Vale destacar que há estudos sobre as cartas escritas por indígenas no Brasil. O projeto As cartas dos Povos indígenas ao Brasil, com o subgrupo Autobiografias indígenas em trinta anos de cartas, encontrou cartas, em sua maioria em língua portuguesa, espalhadas em sites de organizações não governamentais e em redes sociais durante o período de 2000-2015. Os indígenas endereçam seus escritos aos presidentes da república, ao poder judiciário ou, simplesmente, aos brasileiros.

¹¹ Os sabedores tradicionais são pessoas que detêm os saberes antigos e vinculados à história do Brasil, como os que detêm os conhecimentos de indígenas, quilombolas, povos de terreiros, benzedeiras, pescadores, “cavalos marinhos”, marisqueiras, ribeirinhos, entre outros, e comunidades sazonais, como grupos brincantes e cordelistas.

Produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza por uma duplicidade intrínseca: é simultaneamente abstrato e concreto. Abstrato, porque é gerado por ideias, sentimentos, emoções, experiências de várias naturezas... Concreto, porque tais experiências só tem realidade efetiva quando nomeadas, isto é, transformadas em linguagem ou em palavras. Estas, por sua vez, precisam ser registradas em algo que lhes dê o indispensável suporte físico, para elas existirem como fenômeno, ou seja, para se comunicarem com seu destinatário e para perdurarem no tempo (Coelho, 2000, p.64,65).

Coelho atenta para questões de ordem prática que aqui nos interessa, não para restringir essa literatura para algo que esteja contido apenas em um livro, mas, de modo a nos conduzir há uma questão que faz parte da humanidade: o homem sempre precisou de um suporte para comunicar. No tocante ao texto escrito, o livro, esse suporte, que em tempos cibernéticos, ganha vários formatos, é uma forma de manutenção e de possibilidade de comunicar a mais leitores.

Seguindo uma ordem para entendermos o caminho percorrido por essas obras escritas, temos um importante trabalho de pesquisa realizado por Maria Inês de Almeida. A pesquisadora afirma que, entre os anos de 1996 a 1998, conheceu mais de 100 títulos de obras de autoria indígena. As obras, segundo ela, são oriundas de demandas escolares, no entanto: “[...] cumprem o precípuo papel de informar aos brasileiros em geral sobre a existência desses povos” (Almeida e Queiroz, 2004, p.196).

A produção desses materiais impressos ganha força com os cursos de formação de professores que surgiram, após a Constituição Federal brasileira de 1988, para ofertar possibilidades aos professores indígenas de obterem uma formação qualificada, de modo a atuarem nas escolas das comunidades, como mediadores, no processo de uma oferta de uma educação crítica em “contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas” (Grupioni, 2006, p.53). Para Grupioni (2006, p.55), a busca pela formação de professores sempre foi uma das lutas dos movimentos indígenas, em consonância com a ampliação do entendimento que era preciso formar professores indígenas, para que se pudessem validar uma escola como “verdadeiramente indígenas”, saindo de uma submissão decorrente das visões assimilacionistas acerca da educação escolar indígena, a qual sofreu segregações desde ações da Coroa Portuguesa, do Império e da república.

Para citarmos alguns documentos que colaboraram com intuito de que os cursos de formação de professores indígenas fossem ofertados, além da constituição de 1988, como já referenciada, temos o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*, documento norteador para apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo território nacional; as *Diretrizes Curriculares*

Nacionais para as Escolas Indígenas, com um conjunto de orientações normativas; a *Resolução 3/99*, que determina que os professores das escolas indígenas recebam formação específica; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* que garante às sociedades indígenas, em seus artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural.

Em alguns Estados e regiões foram desenvolvidas ações pautadas nessas legislações, concomitante aos trabalhos que já vinham sendo realizados, de acordo com Matos e Monte (2006, p.83):

A Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre) foi uma das instituições pioneiras na formação inicial de docentes indígenas a nível médio, dentro dos princípios hoje vigentes, desenvolvendo durante 22 anos seu trabalho com as características de um programa que abarcou grande parte da Amazônia Ocidental brasileira: a entidade implementou, a partir de 1983, um curso de formação de professores indígenas abrangendo uma diversidade de 10 sociedades da região com a colaboração de órgãos do Estado e agências internacionais e o engajamento pessoal de docentes de uma dezena de universidades.

Também temos, de acordo com o levantamento feito Matos e Monte (2006), nesse período inicial de formação, um projeto com os professores Ticuna desenvolvido na região do Alto Rio Solimões, na região fronteira do Brasil, Colômbia e Peru; uma ação não governamental Centro Magüta, juntamente com a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB); outra ação desenvolvida por uma entidade não governamental foi feita pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a qual atua entre os Guarani no sul do país, os Terena no estado do Mato Grosso do Sul e sociedades Timbira em Tocantins e Maranhão.

Muitos cursos de formação de professores indígenas foram realizados no Brasil, em parcerias com organizações não governamentais ou ações de políticas públicas voltadas, especificamente, a populações indígenas, a exemplo o Projeto Açaí realizado pela Coordenação Geral do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Rondônia, instituído pelo decreto nº 8.516, de 1998. Foram atendidos, aproximadamente, indígenas pertencentes a 53 etnias diferentes. Também há de se destacar que, no curso, houve a possibilidade de comunicação e aprendizagem com cerca de 23 línguas indígenas dos falantes de suas línguas maternas.

Após iniciativas como desses cursos de formação básica, apresenta-se, em todos o país, a demanda de uma formação em nível superior para esses professores indígenas. Assim, são instituídos os cursos de Ensino Superior Interculturais, uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais

Indígenas (PROLIND), com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Tanto nos cursos de magistério como nos de graduação, muitas ações pedagógicas foram voltadas para o registro de narrativas escritas pelos professores. Esses materiais eram compilados, produzidos em coautoria com assessores, professores. Eram escritos em português, mas também em línguas indígenas, e “tornaram-se parte integrante das propostas pedagógicas e curriculares dos programas de formação no país” (Matos e Montes, 2006, p.91). Desses materiais, surgiram as cartilhas de alfabetização na língua materna e em língua portuguesa e outros compilamentos de narrativas registradas pelos professores em formação. Mesmo que fossem considerados registros, especificamente, para fins didáticos, esses materiais escritos por sujeitos indígenas “marca o primeiro momento de autoria reconhecida aos povos indígenas” (Dorrigo, 2018, p.240).

Ao adentrar no espaço da escrita, os indígenas, agora, devolvem-nos no papel, na tinta, no impresso, uma história reordenada e, para isso, precisam embarcar em “canoas” que singrarão por rios, mares até chegar ao leitor. Nessa navegação, seus textos são levados a percorrer rotas confrontadas com uma realidade desafiadora, mais uma vez, os indígenas são provocados a contestar e requerer um reconhecimento de suas existências e de suas maneiras próprias de serem sujeitos que escrevem suas histórias e ficam diante de um fator preponderante: o texto produzido e o texto lido, pois como nos esclarece Almeida e Queiroz (2004, p. 206): “O que faz a literatura ser lida, no sentido de constituir seu público, é justamente o fato de começar a fazer parte da cultura do impresso.”

Sem nos atermos a essas questões históricas da presentificação dos textos e suas materialidades nos livros, que poderiam ser pensadas desde o aparecimento dos livros em blocos de argila ou pedra de 7.5 cm da Mesopotâmia e os khartés, um cilindro que envolvia o papiro, substituído depois pelo códex, uma das versões mais antigas que se aproximam do que compreendemos ser o livro impresso hoje, o que nos interessa, aqui, é pensar como essas histórias narradas que não fizeram parte desse processo histórico dos livros do ocidente e que ficaram circunscritas a materiais de escolas da aldeia, agora, avançam e chegam ao sistema literário, ao mercado editorial e, em especial, às escolas.

Nesse caminho percorrido, temos como possibilidades de circulação dessas produções mais uma vez, a questão do Estado, de políticas públicas e, também, de eventos literários para o fortalecimento da luta dos indígenas em busca de visibilidade de suas literaturas. Não há como dissociar, desse início, a busca do escritor Daniel Munduruku por uma forma de tornar as histórias que ele contava em materialidade discursiva escrita. O autor relata que esse despertar ocorreu quando fora inquirido por uma menina que quis saber “onde ela poderia encontrar

as histórias que eu contava para que ela pudesse ler” (Munduruku,2016, p.172). Também relembra que, ao perscrutar, em uma livraria, sobre livros para crianças que trouxessem as temáticas indígenas, notou que fora levado a uma seção de folclore e, pior ainda, com obras depreciativas sobre o universo indígena. Assim, inicia sua busca pelos caminhos da escrita e nasce *Histórias de índio*, em 1996, lançado na Bienal de São Paulo. E foi na Bienal de São Paulo, que uma obra literária escrita por um indígena começa a participar de espaços democráticos de leitura.

De acordo com o levantamento feito pelas pesquisadoras Andreia Castelaci Martins, na dissertação *Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira* (2013), e Rosivânia Santos, em sua obra *Os cantos indígenas de Eliane Potiguara e Graça Graúna* (2021), além dos poemas e da obra publicada por Eliane Potiguara *A terra é a mãe do índio*, ilustrada por Ykenga, havia apenas algumas obras publicadas por autores indígenas antes do ano de 2000, a saber:

- *O índio aviador* (1994), de Atenéia Feijó e Marcos Terena, do povo Terena.
- *Oré Awe Roiru A Ma - Todas as vezes que dissemos adeus* (1995), de Kaká Werá Jekupé, do povo Tapuia.
- *Histórias de índio* (1996), de Daniel Munduruku, do povo Munduruku.
- *Verá, o contador de histórias* (1997), de Olívio Jekupé, do povo Guarani.
- *A terra de mil povos* (1998), de Kaká Werá Jekupé, do povo Tapuia.
- *Canto Mestiço* (1999), de Graça Graúna, do povo Potiguara.

Acrescentamos a essa lista, antes dos anos 2000, o romance *Um rio sem fim* (1998), da jornalista, e escritora indígena Verenilde Santos Pereira, filha de mãe negra com pai do povo Sataré-Mawé. A obra é parte da dissertação de mestrado da autora sob o título: *Uma etno-experiência na comunicação: era uma vez...Rosa Maria*, defendida em 1995, pelo programa de pós-graduação em comunicação pela Universidade de Brasília (UNB). No resumo da dissertação, a autora destaca que o trabalho:

é uma tentativa de salientar, através da linguagem literária, a condição de alguns índios que vivenciaram as complexidades do impacto do contato interétnico. Através da interrogação feita por uma das personagens, a índia Laura Dimas – “e as outras, onde estão?” direciona-se a trajetória de algumas índias desaldeadas. No texto existem duas narradoras; uma, questiona-se sobre o próprio ato da escrita. A outra, uma narradora oral debate-se com impossibilidade da apreensão do ser (Pereira, 1995, n.p.).

Devido a questões editoriais ou por escolha de Pereira, segundo Leão, Moreira e Páscoa (2021), a dissertação é publicada, três anos depois da defesa, com o título: *Um rio sem fim* e coloca o discurso literário como mecanismo de decolonização, pois desestabiliza, inclusive, as metodologias acadêmicas, como podemos ler nas palavras da autora:

Tendo em vista que o trabalho ao qual me propunha tinha como temática indivíduos pertencentes a sociedades que não trabalham com categorias da ciência ocidental, me senti obrigada a apresentar, ao invés de dados formais de pesquisa, debates entre autores ou rigor metodológico, um trabalho de recriação poética, o que foge as características do discurso acadêmico tradicional e, a rigor, não é facilmente aceito em uma instituição acadêmica. Acreditava que, desta maneira, seria possível evidenciar e dar sentidos mais amplos a vozes que irremediavelmente se perdem e que as vezes, as categorias científicas são incapazes de resgatar (Pereira, 1995, p. 156-157).

Nessa perspectiva, a autora, em entrevista para a folha de São Paulo¹², postula: “Eu acredito na linguagem literária como discurso que subverte modelos cristalizados. Apesar da importância de outros gêneros, como o jornalístico e o acadêmico, é a literatura que atravessa essas instâncias e tenta chegar naquilo que nos escapa” (Pereira, 2022, n.p.). Esse poder que a autora expressa sobre a literatura coaduna-se com o que Glissant discute na obra *A poética da Diversidade*. Na obra, entre outras discussões, o autor defende que, em países que foram colonizados, o processo de recuperação da memória e consciência histórica poderão ressurgir pela voz do escritor, tendo em vista que este não busca trazer para a história o resultado de uma verdade, mas um *devoir* que resulta desse processo do silenciamento, das fraturas, do encontro entre as culturas, de poder de imaginação, como podemos perceber:

L. G. Daí a função do escritor...

É. G. E daí a função do poeta, que busca imaginários abertos para todo tipo de futuro da criouliização¹³, e não resultantes previsíveis. O poeta não tem medo da imprevisibilidade (Glissant, 2005, p.149).

¹²Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2022/05/quem-e-verenilde-pereira-pioneira-da-literatura-afroindigena-no-brasil.shtml>> . Acesso em: 27 jun. 2022.

¹³ Para o autor: A criouliização que é um dos modos do emaranhado e não apenas uma resultante linguística - é exemplar só nos seus processos e não certamente nos seus conteúdos a partir dos quais eles funcionariam é o que faz nossa diferença com o conceito de criouliidade. Não propomos ser nem modelo de humanidade. O que nos impulsiona não é apenas a definição de nossas identidades, mas também a relação delas com todo o possível: as mutações mútuas que esse jogo de relações gera (Glissant, 1990, p.103).

Glissant vai considerar uma possibilidade de recomposição da memória e da história cuja relação é estabelecida a partir da ideia de rastros/ resíduos que (re) existem na memória e na oralidade dos sujeitos que foram colonizados. O autor defende que, mesmo sofrendo todo o processo de violência, não há como apagar essa relação histórica, afetiva e memorialística que os colonizados mantêm. Ele se utiliza do exemplo de que “Os africanos, vítimas do tráfico para as Américas, transportaram consigo para além da Imensidão das Águas o rastro/resíduo de seus deuses, de seus costumes, de suas linguagens” (Glissant, 2005, p.71). De forma análoga, podemos pensar no mesmo processo ocorrido no Brasil com as populações indígenas. Mesmo com a tentativa de dizimá-los, houve uma permanência desses rastros/resíduos, sobretudo, firmados na oralidade. Embora muitas línguas indígenas tenham desaparecido, ainda há povos que falam apenas a língua materna, outros são bilingues, outros sofreram um processo de perda total da língua materna, mas ainda mantiveram rituais, pinturas corporais, tradições, costumes que os ligam aos seus ancestrais e que se transformaram em instrumento de emancipação.

Como visto, até o ano de 2000, apenas algumas obras haviam sido publicadas. Essa informação nos leva a afirmar que o fato de um livro ser publicado não garante circulação. Outros fatores devem ser levados em conta para que a circulação aconteça. Só para ilustrar o que estamos afirmando, faremos menção à Literatura Indígena encontrada no Estado de Rondônia. Não se trata, neste momento, de realizar uma pesquisa de cunho maior e nem uma cartografia dessas produções, mas de apresentar alguns elementos que ajudarão em nossas argumentações. A opção por trazer Rondônia como referência se dá, primeiramente, por ser o Estado onde residimos, no qual se encontram os povos¹⁴ Pakaanova ou Oro Wari’, Gavião, Karipuna, Karitiana, Kaxarari, Aikanã, Kwazá, Cinta Larga, Arikapu, Macurap, Tupari, Jabuti, Sakirabiar, Akunt'su, Canoê, Cinta Larga, Suruí, Massaká, Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa, Jupau, Cassupá e Salamã e indígenas isolados. Como pesquisadora, temos trabalhos e parcerias realizados com os povos Oro Wari’. Em segundo momento, pelo fato de que as produções literárias, não só de Rondônia, mas de toda a região Norte do Brasil, em sua grande maioria, não são conhecidas e promovidas no cenário literário brasileiro. Desse modo, ao apresentar a escrita indígena literária de Rondônia, nesta pesquisa, promoveremos o conhecimento e o reconhecimento dessas vozes locais, que como afirma Mignolo (2003, p. 376): “importam e transformam [...] projetam e exportam projetos globais”.

Acerca de estudos publicados sobre a Literatura Indígena de Rondônia, temos menção em referências bibliográficas que tratam da pesquisa sobre a escrita indígena, na obra de

¹⁴ Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/ro/atuacao/indigenas-e-minorias/relacao-das-terras-indigenas-de-rondonia> . Acesso em: 09 fev. 2023.

Almeida (1999, p.15-16) que apresenta um quadro sobre etnias de Rondônia que publicaram livros até 1997, a saber: os Karipuna, Tupari, Cinta Larga e Namikwára.

Ao investigarmos sobre as produções indígenas em Rondônia, dos materiais encontrados, nos deparamos com produções que demarcam a presença do indígena na escrita. No entanto, mesmo apresentando os nomes e as etnias dos indígenas, não trazem seus nomes como autores na capa. Há produções individuais e coletivas. Como já dito, há divisões que demarcam uma característica da Literatura Indígena, apenas trazer uma temática indígena não faz dessa obra uma literatura acionada pelas materialidades que compõem esses textos. É preciso ter o agenciamento direto dos indígenas nesse processo de produção da obra.

Tomando como referência essas ideias, consideramos como agente do processo de escrita de uma obra, o indígena que participa como narrador, como tradutor e organizador, ilustrador e que demarca seu “ethos” literário no trabalho. Não estamos voltados a uma busca somente na qual o nome do indígena apareça como escritor, pois, além de reduzir o número de obras, estaríamos desconsiderando todo o trabalho do indígena, seja no processo de tradução, narração, ilustração, organização do processo literário. Consideramos que, quando se trata de circulação de uma obra literária, não há como esse material tornar-se genuíno, puro, sem intermediações, ou seja, desde as produções que são realizadas na aldeia, tendo como escritores os indígenas, àquelas disponíveis pelo mercado editorial, haverá interferência de outros sujeitos da sociedade envolvente e negar essa interferência seria uma desonestidade intelectual.

Nesse sentido, na busca por materiais escritos, não só em Rondônia, mas em todo o cenário nacional de produção escrita, encontramos com textos provenientes de vários projetos, a saber: textos orais, dirigidos ao público local nas comunidades indígenas; textos escritos, organizados por ongs, grupos religiosos, grupos de pesquisas, colaboradores, com participação dos indígenas, com a finalidade de registrar as narrativas orais das comunidades; textos escritos produzidos nas comunidades, com a participação ativa dos indígenas, com finalidades educacionais; textos publicados por indígenas, mediados pelas editoras, para comercialização; livros digitais, com vendas convertidas para ações em comunidades; e textos publicados como projetos de publicação independente, financiados por editais ou não, para comercialização.

Tomando como base os trabalhos realizados, encontramos algumas publicações¹⁵, de forma coletiva, aqui consideradas obras organizadas com vários textos de sujeitos indígenas. Em Rondônia, as produções mais conhecidas são as coletâneas, sob a coordenação de Betty

¹⁵ O trabalho de busca não foi intenso e nem exaustivo. Pode ser que haja outras publicações que não tenhamos encontrado e assim não estejam relacionadas aqui.

Mindlin, antropóloga, etnóloga, pesquisadora, escritora brasileira e professora visitante do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo (USP), que registrou, junto aos povos indígenas de Mato Grosso e de Rondônia, algumas narrativas. A obra *Mitos indígenas*, de Betty Mindlin e Narradores indígenas (2006), a qual apresenta narradores indígenas das terras indígenas Igarapé Lourdes, Rio Branco, Rio Guaporé, Sete de Setembro em Rondônia e a Terra indígena Zoró, em Mato Grosso. No sumário, apresenta o título das narrativas, os nomes dos narradores e dos tradutores, a exemplo: A queda do céu, narrador - Digür Tsorabá Gavião-Ikole, tradutor – Sebirop Catarino Gavião-Ikole. A obra apresenta 28 narrativas, dessas apenas cinco tem como tradutora a pesquisadora Betty Mindlin, as demais, tanto os narradores como os tradutores, são indígenas. A outra coletânea organizada pela pesquisadora é a obra *Narradores indígenas- Terra grávida* (2012), a qual apresenta como narradores os indígenas das etnias Jabuti, Macurap, Tupari, Ajuru, Aruá. Seus nomes não aparecem na ficha catalográfica, há uma lista, nas páginas 05 e 06, da obra, na qual constam o nome dos autores e tradutores das narrativas. A coletânea é dividida em 03 partes e a etnia de cada povo é apresentada após o nome da narrativa. Por fim, Betty Mindlin também organizou em 2014, *Moqueca de maridos, mitos eróticos indígenas*, narrado pelas etnias Makurap, Tupari, Wajuru, Djeoromitxi, Arikapu, Aruá.

Ainda podemos destacar sobre o registro e publicação de narrativas dos povos indígenas de Rondônia, nessa perspectiva coletiva, a obra *Mitos Amondawa*, publicada pela Editora Edufro, de Sampaio, Silva e Miotello (2004), composta por 22 narrativas. Tem como narradores Tangip Amondawa, Tari Amondawa e Jate Amondawa e um outro trabalho organizado, em 2017, pelo professor Gustavo Gurgel do Amaral, com o título: *Cultura indígena, ciência e arte: exercício de hibridismo cultural*, uma coletânea publicada pela Temática Editora. A coletânea traz artigos de pesquisadores indigenistas e narrativas escritas por indígenas dos povos de Rondônia, dentre os quais destacamos, Railson Oro Nao', Osvaldo Oro Nao', Almir Oro Nao', Pascoal Oro Waran, Olinda Edimar Oro Wara, Marta Oro Não', João Batista Oro Não', Valdo Oro Waram Xijeim, Júlio Oro Não', Robson Oro Waram, Margarete Pacao Oromon, Adriano Oro Win, Lino Oro At, Marcílio Oro Não', Ronaldo Oro Waran Xijeim e Natalício Oro Nao', todos escritores/autores do povo Wari'. O trabalho foi realizado durante o Projeto Açaí II/SEDUC de formação de professores indígenas de Rondônia.

Um outro trabalho que merece destaque ainda nesse processo de produção coletiva é a obra *O mundo Orowari': mitos e lendas do povo indígena Orowari'*, de L. G. e Companheiros. Apesar de ser o primeiro trabalho publicado em forma de livro impresso que encontramos na pesquisa e de ter o primeiro indígena em frente ao seu processo de produção, o livro é pouco

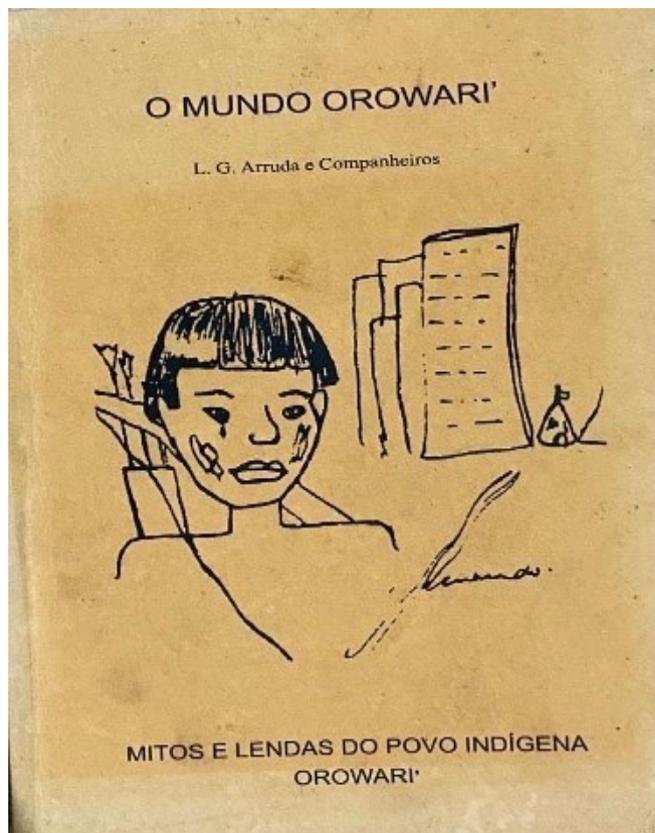
acessado. O trabalho foi realizado na aldeia Sagarana pela Diocese de Guajará-Mirim- RO, em parceria com Universidade Rovira i Virgili de Tarragona, representada pela Doutora Maria Isabel Miró. À frente da pesquisa, temos, diferente das obras acima citadas, um indígena Guato¹⁶, bispo da Diocese de Guajará-Mirim. Seu nome era Luiz Gomes Arruda, no entanto, ao se tornar franciscano, recebeu o nome de Roberto. Dom Roberto ou Wao' Arapi, como era chamado pelos Wari', foi o grande idealizador dos registros da narrativa e tem sua história de vida entrelaçada a dos povos Wari'. Ele pediu renúncia de sua função de bispo a Roma para ser missionário. Após ser liberado por Roma, o padre indígena, aos sessenta e quatro anos, inicia uma vida de missão em outras regiões de Rondônia. No ano de 1983, com 69 anos, volta para região de Guajará-Mirim e realiza seu desejo: “viver com seus companheiros Oro Wari” (Verdier, 2012, p.43), e, foi nesse tempo, que iniciou o trabalho de registro das narrativas, com os demais indígenas, que resultou na obra em *O mundo Orowari': mitos e lendas do povo indígena Orowari'*, de L. G. e Companheiros.

A obra é bilingue composta por 21 narrativas em português e em Orowari'¹⁷ foi publicada em 1997, e tem como narradores indígenas: Harem Winaintain e Hatem Borome', como pesquisador: Co'um Oromon, auxiliar de escuta: Cristina Ororamxijeim, compilador: Wao' Arapi', Ilustrador: Fr Michel Croixmarie. Foram produzidos 150 exemplares do livro, quase todos distribuídos nas escolas, pois como Wao' Arapi escreve na apresentação: “O objetivo primeiro deste trabalho é servir como livro de leitura em nossa escola de Sagarana. Tanto servirá para as crianças como para os adultos” (Companheiros; Arruda, 1997, p.03). Abaixo, apresentamos a capa da primeira obra literária organizada por um indígena, em Rondônia:

¹⁶ O povo **Guató é um grupo indígena sul-americano do Alto Paraguai**. Falam uma língua isolada. São de origem da região sudoeste do estado de Mato Grosso, no estado de Mato Grosso do Sul e da Bolívia.

¹⁷ Estudos recentes apontam que a língua é Oro Mon. Na época da publicação não havia essa classificação.

Figura 2- Capa da obra O mundo Orowari'



Fonte: scan da capa obra O mundo Orowari'.

No âmbito da escrita com publicação de autoria individual, há apenas algumas obras que ensejam/circulam em espaços de leitura, a exemplo de Márcia Mura, nascida na comunidade ramal São Domingo, em Porto Velho – RO. Ela pertence ao povo Mura. A escritora possui graduação em História pela Universidade Federal de Rondônia (2001). É mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Realizou pesquisa de história oral com povo Cassupá, mulheres da Amazônia e o povo Mura. É autora da obra *O espaço lembrado: Experiência de vida em seringais da Amazônia* (Edua, 2013). A obra da autora é composta de quatro narrativas de mulheres que viveram em seringais na Amazônia e que depois foram para a cidade. Carregada de memória, a obra apresenta o olhar sensível da indígena Márcia Mura sobre os espaços e as paisagens amazônicas que se entrelaçam com as histórias contadas. Márcia Mura, entre outras produções e participações em coletâneas, também publicou a obra *Tecendo memórias do povo mura e outros parentes*, (2022) pela editora Pachamama e,

ainda em 2022, publicou em parceria com Antorokay Mura, a obra *Vivência Sagrada-despertando a ancestralidade mura*.

Outra autora que destacamos em Rondônia é Truduá Dorrico Makuxi, doutora em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia e graduada em Letras-Português, pela Universidade Federal de Rondônia. Nascida em Guajará-Mirim, Rondônia, pertencente à etnia Macuxi. É escritora e teórica de Literatura Indígena. Organizou, juntamente com Leno Francisco Danner, Heloísa Helena Siqueira Correia e Fernando Danner, a coletânea *Literatura Indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*, pela editora Fi, em 2018, realizou parceria com Leno Francisco Danner e Francisco Danner para organizar a coletânea *Literatura Indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo*, pela editora Fi, em 2020. Seu livro de autoria individual, *Eu sou Macuxi e outras histórias*, publicado em 2019, pela Caos Letras, ficou em 1º lugar no concurso FNLIJ/Tamoios de novos escritores indígenas. Também em 2023, publicou a obra *Tempo de retomada*. Organizou, em colaboração com Maurício Negro, a coletânea *Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena*, pela Companhia das Letrinhas. Além de outros trabalhos, realiza palestras, formações e consultorias na área de Literatura Indígena.

Em 2021, a obra *Na imensidão da Floresta: Gakamam Suruí e suas memórias* também ganha destaque no cenário literário em Rondônia. Os autores da obra são os indígenas Gakamam Suruí e Luiz Weymilawa Suruí, do povo Paiter- Suruí.

Gakamam Suruí foi quem contou a história para Luiz Weymilawa Suruí, seu filho. O professor e escritor indígena Luiz Weymilawa Suruí é mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia, foi reconhecido com o prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita em 2016 e com o Prêmio Professores do Brasil, concedido pelo MEC, em 2018. É o idealizador do Museu Indígena Paiter A Soe, uma iniciativa voltada para a educação patrimonial, abrangendo a valorização da cultura material e imaterial, além do etnoconhecimento Paiter. Também atua como articulador da Rede Indígena de Memória e Museologia Social na Região Norte.

Outra autora indígena a publicar obra de autoria individual em Rondônia é Jap Verônica Mete Oro Mon. A escritora publicou a obra *Tao' Pana*, escrita em português e Oro'nao e ilustrada por Vânio Oro Mon. A publicação se deu por meio do recurso da Lei Aldir Blanc nº. 14.017/2020, Edital nº 37/2021/SEJUCCEL-CODEC - 2ª Edição Povos Tradicionais. A autora é nascida na aldeia de Sagarana, rio Guaporé. Jap é filha de mãe Canoé e pai Oro Mon. A escritora é professora e mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

Na apresentação da obra, a escritora esclarece que a produção do livro tem: [...] “a finalidade de divulgar, preservar e fortalecer a identidade indígena Oro’ Mon, no município de Guajará-Mirim/RO. Os Oro’ Mon são subgrupos do Wari’, que habitam as Terras Indígenas Lage Velho, Lage Novo, Igarapé Ribeirão, Tanajura, Capoeirinha, Santo André, Limoeiro, Piranha, Sotério, Rio Negro Ocaia, Sagarana, Bahia da Coca, Deolinda e Barranquilha.

A narrativa não é uma inventividade da autora, embora seja um texto de ficção, mas como ela mesma postula é a: “memória dos anciões” (Oro Mon, 2022, p. 8)”. Em suas primeiras páginas, a narrativa acena para a ligação da narrativa escrita com a oralidade: “contam os nossos antepassados (Oro Mon, 2022, p. 10)”. Dessa relação com o ancião da aldeia, seu avô, surge as histórias de tradição dos povos indígenas da comunidade Sagarana. São eles, os anciões, guardiões das memórias, das histórias sobreviventes, como assegura Graça Graúna (2013, p.127): “No universo indígena, os ventos sopram para fortalecer o espírito, por isso, o ato de narrar configura um tecido de vozes de tradição”.

Ao investigarmos as produções em Rondônia, vimos que poucos trabalhos foram encontrados, embora o estado tenha uma população considerável de povos indígenas. Não podemos afirmar que não existam mais obras escritas, porém a circulação dessas obras é bem deficiente. A busca se deu em editoras que publicam obras de autores indígenas no Brasil e em editoras no Estado de Rondônia, em grupos de pesquisas, sites, redes sociais, blogs que divulgam a Literatura Indígena, nos Departamentos de Letras, Pedagogia e no curso Intercultural, da Universidade Federal de Rondônia.

Muitos fatores podem ser atribuídos a essas poucas publicações encontradas, dentro os quais destacamos algumas possibilidades, como, as produções serem de populações marginalizadas e excluídas; o estado de Rondônia ter raros serviços editoriais e livrarias; os textos produzidos na região Norte não possuírem muitas possibilidades de circulação; há poucas políticas públicas de incentivo à produção de Literatura Indígena em Rondônia; as obras que são produzidas, geralmente, são com parcerias ou projetos coletivos sem fins lucrativos e não são colocadas à venda, apenas têm alguns exemplares distribuídos; as obras produzidas nas aldeias ou em cursos de formação se restringem ao público indígena e às escolas nas aldeias.

Considerando que esta pesquisa se centra em uma literatura voltado ao público leitor infantil e juvenil, cabe destacar que dos textos encontrados, apenas as obras, *Eu sou Macuxi e outras histórias* e *Tao’ Pana* configuram-se com uma estética mais aproximada a esse público leitor, mas não se restringem a ele.

Ainda no tocante à circulação, faz-se necessário esclarecer que as produções coletivas dos cursos de formação que resultaram em livros pouco são acessadas pelos alunos indígenas e

não indígenas, pois restringem-se a poucas cópias. As obras organizadas pela antropóloga Betty Mindlin, geralmente, têm uma circulação maior, inclusive a obra *Narradores indígenas- Terra grávida* tem o selo de distribuição do Ministério da Educação, Fundação Nacional da Educação (FNDE) Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) temático. Já sobre as demais produções citadas, não há ainda a presença dessas obras em escolas públicas e nem em escolas indígenas de Rondônia, fato esse que podemos atribuir à falta de incentivo e políticas públicas ausentes que subsidiem o acesso a leitura das obras de Literatura Indígena no estado.

Deixando a explanação a nível do estado de Rondônia e ampliando o debate a um espaço mais amplo, podemos constatar que as vias de circulação de obras literárias serão marcadas, sobretudo, pela ligação dessas com uma editora e com as políticas públicas que medeiam as ideologias do Estado aderidas a cada período vigente com esses setores que produzem seus bens culturais. Nesse sentido, temos que destacar que, a partir da Constituição, das diretrizes normativas e das mudanças em algumas Leis, foi estabelecido um diálogo ancorado com a perspectiva multicultural, no âmbito da escola, pelo entendimento que:

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, quais bases este antirracismo foi construído. De forma geral, esses países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação dos professores (Faustino, 2006, p.84).

Nesse caminho, temos como resultado desse pensamento multicultural, no âmbito da educação, mudanças mais significativas advindas da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que aborda em seu artigo 3º, que trata de ensino, no Inciso IV, o respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996) e Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) que apontam para o reconhecimento da pluralidade cultural, fomentando a necessidade de incluir as discussões sobre os povos indígenas no currículo. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram que:

É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (Brasil, 1997, p. 31).

Ainda nesses âmbitos de documentos norteadores, tem-se a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades e competências voltadas para o conhecimento das histórias, culturas e identidades indígenas de modo a ultrapassar uma “dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil” (Brasil, 2017, p.399).

Nesse sentido, essas contribuições com o estudo e conhecimento desse “outro”, de acordo com a BNCC:

[...] reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados dos consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2017, p.399).

A ampliação do debate pautada no que lemos acima aponta para uma reescrita da história dos povos indígenas no Brasil, uma nova versão dessa história, agora, contada por si mesmos. É na escola, indígena ou não, que reside essa via de inclusão, pelos currículos, pelas práticas que combatem o racismo contra os povos indígenas. Nesse cenário, de aprendizagem e de afeto, podem ser desconstruídos os estereótipos apregoados nos livros, nos discursos e práticas, que por muitos séculos alimentaram a construção imaginária dos alunos (crianças e jovens) e depois adultos na sociedade envolvente, em relação aos povos indígenas.

Somada a isso, temos a Lei 11.645/08, que é uma alteração da Lei 10.639/03, a qual garante o direito de que a história e cultura afro-brasileira-Brasileira fossem estudadas nas escolas públicas e privadas. Assim, podemos visualizar essa modificação na Lei que postula:

a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

Após essa inserção, a literatura se estabelece como protagonista nesse processo, pois na referida lei, no § 2º, fica estabelecido que: “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, grifo nosso).

A grande aliada neste processo será, mais uma vez, escola. Em se tratando da literatura para crianças e jovens, essa relação com a escola é indissolúvel desde sua chegada ao Brasil. Como afirma Coelho: “ela surgiu e se desenvolveu sob a tutela da escola” (2006, p.17), pois sempre foi entendida como mediadora de valores, normas, padrões e comportamentos, funções essas também administradas pela escola. Um outro fator que incorpora essa ligação é a literatura fazer parte de um corpo material valorativo, um bem cultural, um saber, assim, sempre foi considerada como “agente importante ética e ideológica desses futuros cidadão” (Coelho, 2006, p.18).

A lei 11.645/08 aponta para esse olhar que a escola deve lançar ao reconhecimento, valorização das populações afro-brasileiras e indígenas. No entanto, um dos grandes desafios ainda sempre foram materiais que pudessem subsidiar essa importante missão. É necessário destacar que, nesse período, a evidência e os espaços desses escritores eram ínfimas. Muitos trabalhos eram realizados, por exemplos, com obras indianistas, a saber *Iracema*, *Guarani*, de José de Alencar. Após a referida Lei, passa-se a considerar a necessidade de obter obras escritas pelos indígenas, uma vez que estas são marcadas por essas relações de memória, história, ancestralidade e, desse modo, apresentam essas marcas identitárias para um olhar mais próximo sobre as populações indígenas. Esse desafio é, inclusive, assumido de modo claro por eles, como podemos ler em Daniel Munduruku ao afirmar que a literatura que ele produz é instrumento para formar pessoas mais conscientes de seu pertencimento em relação ao mundo em que vivem, tornando-se assim, uma forma que ele utiliza para “alcançar o coração das pessoas” (Munduruku, 2016, p.201).

Nessa direção, a escola marca esse lugar de possibilidade de circulação da Literatura Indígena viabilizando, por meio dessas produções, uma formação de consciência, de cidadania, bem como, possibilitando uma leitura que pode atravessar o leitor de forma afetuosa, pois ela toca em questões existenciais e sensíveis e o ajuda a encontrar sentido naquilo que lê sobre si e sobre o outro em uma experimentação da alteridade para uma formação mais humanizada e ética.

A inserção nas escolas de obras voltadas ao reconhecimento e valorização da diversidade humana, ainda com uma circulação minorizada é ampliada após as ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) temático que tinha como objetivo:

Atender as bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as

temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.¹⁸

No edital de convocação 01/2012 – CGPLI¹⁹, a seleção das obras deveria versar sobre as seguintes categorias: indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos sustentabilidade socioambiental, Educação Especial, Relações Étnico-raciais, juventude.

Em observação à Portaria nº 5, de 24 de janeiro de 2014²⁰, a qual divulga o resultado da avaliação pedagógica das obras inscritas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático, de 2013, encontramos algumas obras aprovadas no campo “temática indígena”, das quais observamos alguns itens que contribuem para visualizamos a participação dos sujeitos indígenas nesse processo os quais destacamos na tabela a seguir:

Tabela 1- Lista de obras aprovadas para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático – 2013

Ano de publicação	Autor	Título da obra	Editora	Participação dos indígenas
2012	Spensy Pimentel	O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas,	Prumo	Não
2012	Daniel Munduruku	O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990),	Paulinas	Sim - Autoria
2008	Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen e Maria Luiza Merino de Freitas Xavier	Povos indígenas & educação	Mediação	Não
2004	Luis Donisete Benzi Grupioni	Juntos na aldeia	Berlendis	Não
2012	Betty Mindlin	Terra grávida	Record	Sim – narradores e tradutores

Fonte: A autora

¹⁸ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18722-programa-nacional-biblioteca-da-escola-pnbe-tematico> >. Acesso em: 20 fev. 2023.

¹⁹ Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13211-edital-convocacao-01-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 20 fev. 2023.

²⁰ Disponível em: < <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=28/01/2014> >. Acesso em: 13 mar. 2023.

Em atenção à tabela acima construída, destacamos que, embora na data de análise das obras, vários autores indígenas já haviam publicados livros, como autoria individual e coletiva, temos apenas Daniel Munduruku na lista. Não cabe aqui desconsiderar a importância das obras escolhidas, mas de levantar provocações sobre a circulação das obras de Literatura Indígena.

Uma outra ação realizada no ano de 2014, para o exercício de 2015, foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) Indígena²¹, edital nº 1/2014. Da seleção, poderiam participar autores indígenas e não indígenas que tivessem produção literária relacionada aos povos indígenas brasileiros. O referido edital foi uma chamada pública para editoras se inscreverem com obras que seriam distribuídas a escolas indígenas, em nível de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e magistério de nível médio.

Embora, até o momento, nosso destaque tenha sido a relação dessas obras com a escola, e haja sim esse protagonismo, faz-se necessário destacar que existem também outras instâncias legitimadoras em que uma obra literária pode circular de maneira mais orgânica na sociedade.

Passando para outro campo de caminhos possíveis de circulação da Literatura Indígena, não podemos deixar de pensar no mercado que impulsiona essa relação. As primeiras obras foram publicadas e vendidas por editoras, livrarias e outros comércios de livros. No entanto, hoje podemos encontrar lugares específicos para a compra e editoração de obras de autores indígenas, como a UK'A editorial, um projeto coordenado pelo escritor Daniel Munduruku, uma editora indígena, alinhada às ações do Instituto Uk'a - Casa dos Saberes Ancestrais. A editora se propõe a viabilizar a publicação de autores indígenas com obras já publicadas ou em seus primeiros trabalhos. Também abre espaços para obras que discutam de forma significativa e relevante a temática indígena. Além dos serviços de edição e venda de livros, o Instituto Uk'a - casa dos saberes ancestrais também apoia a Academia dos Saberes Ancestrais; a Livraria Maracá e o Clube de Leitura Marupiara. O Instituto tem como missão: promover a consciência da presença das culturas indígenas e sua importância na formação da identidade nacional brasileira. É uma instituição de caráter educativo e cultural, organizada por um grupo de profissionais indígenas e não-indígenas. Tem como objetivo central prestar serviços na área educacional, tendo como base a lei federal 11.645/2008.

A Livraria Maracá, loja virtual ligada ao Instituto Uk'a - casa dos saberes ancestrais, é o primeiro site especializado em vendas on-line de Literatura Indígena produzida no Brasil. Seus catálogos trazem obras de escritores indígenas de várias regiões brasileiras. A missão da livraria é promover o acesso e a visibilidade da literatura e dos saberes ancestrais, tendo como

²¹ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20274-aberto-processo-de-selecao-de-obras-sobre-universo-indigena> >. Acesso em : 13 mar. 2023.

visão ser vista como referência para todos os públicos de leitores no que concerne ao acesso dessas obras. O site tem o maior catálogo da internet de autores indígenas, com envios para todo o Brasil e exterior.

Já a Editora Pachamama é idealizada por mulheres originárias e prioriza obras que abordem as Culturas Originárias (Indígenas), em livros bilíngues, registrando os saberes e a História dos Povos Originários. Também acolhe livros ou trabalhos acadêmicos que discutem questões relacionadas à Cultura Afro-brasileira, Diversidades, Direitos Humanos, Música, História, Sociedade e Política. Vale destacar que a editora, embora seja criada por mulheres indígenas, também publica trabalhos, segundo umas das idealizadoras, Aline Pachamama²² : “de pretas e pretos (e não-indígenas) que tenham compromisso com as transformações necessárias para uma sociedade que ouça a mãe Terra em um aprendizado diário e pulsante.”

Também podemos destacar a Editora Wei, que em Macuxi significa sol. Foi fundada em 2019 de forma independente pela escritora indígena Sony Ferseck e pelo pesquisador Devair Fiorotti. A editora já fez a publicação de cerca de 30 livros de autores indígenas e não indígenas. Há publicações de narrativas em versões bilíngues em português e língua Macuxi ou Taurepang como *Adaã Pantonü – A história do Timbó* (2018), *Makunaimö Pantonü – A história de Makunaima* (2019), *Meriná eremu – Cantos e encantos* (2018) e *Ka'sana pantoni – A história do Urubu-Rei* (2022). Em 2023, o livro *WEIYAMÍ Mulheres que fazem sol* de Sony Ferseck e ilustrado por Georgina Sarmiento, publicado pela Editora Wei, foi indicado como finalista do prêmio Jabuti.

Com esses meios de circulação e impulsionados por políticas públicas para suas produções, hoje temos um número significativo de autores indígenas, conforme podemos ver no site²³ da Bibliografia das publicações indígenas do Brasil, no qual há 202 (duzentas e duas) obras listadas, com os dados de suas fichas catalográficas, ordenadas pelo nome do autor.

Várias obras desses autores receberam prêmios e selos de recomendações de alta qualidade, a exemplo da obra *Mundurukando 2- roda de conversa com educadores- sobre vivências, piolhos e afetos*, de Daniel Munduruku, publicada pela editora UK'A, que recebeu o selo de altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil- FNLIJ; a obra *Guaynê derrota a cobra grande – uma história indígena*, de Tiago Hakiy, premiada no nono concurso de Tamoios de textos de escritores indígenas, a obra *A boca da noite*, de Cristino

²²Disponível em: < <https://www.pachamamaeditora.com.br/> >. Acesso em: 05 fev. 2023.

²³ Disponível em: < [https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Lista_Geral_de_Publica%C3%A7%C3%B5es_\(ordenada_pelo_nome_do_autor\)>](https://pt.wikibooks.org/wiki/Bibliografia_das_publica%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas_do_Brasil/Lista_Geral_de_Publica%C3%A7%C3%B5es_(ordenada_pelo_nome_do_autor)>) . Acesso em: 13 mar. 2023.

Wapichana, ilustrada por Graça Lima, publicada pela Zit, recebeu o prêmio Jabuti, o prêmio FNLIJ nas categorias ilustração e criança, recebeu menção honrosa no concurso FNILJ/UKA no concurso de Tamoios de textos de escritores indígenas, em 2014. Também foi traduzida para o sueco/dinamarquês, vencedora da Estrela de Prata do Prêmio Peter Pan 2018, do International Board on Books for Young People (IBBY). Em se tratando do selo Altamente Recomendável FNLIJ, as obras selecionadas são chanceladas e, no meio editorial, recebem uma garantia de qualidade literária.

Em relação à significação dos selos, premiações e honrarias, podemos destacar o espaço que se abre para que as obras recomendadas ou premiadas por fundações e instituições alcancem mais leitores e espaços democráticos. Compreendemos que essa obra premiada ou com selos é uma chancela na história de todos os povos indígenas. O autor ou autores escolhidos nunca estarão só, não cabe aqui um olhar hedonista do premiado, e não há. A aldeia, a memória, a história, a ancestralidade amalgamadas com todas as materialidades das obras são as grandes protagonistas.

Trilhando esses caminhos pelos exemplos citados, a Literatura Indígena rompe com muros altos, inclusive, das academias, que muitas vezes não abriam espaços para que essas obras fossem objetos de estudos, temas de artigos, ou fossem leituras obrigatórias em vestibulares. Elas têm avançado junto ao meio acadêmico, sendo inseridas como objetos de pesquisa, de estudos acadêmicos, conteúdos de artigos, de discussões em rodas de leitura, de cursos de formação.

Mesmo que essas obras agora tenham garantidos os espaços de circulação para além da aldeia, essas não se distanciam de seus lugares, elas cumprem um papel de serem os fios condutores de um caminho de volta. Com isso, essas palavras em peles de papel, como pontua Kopenawa na obra *A queda céu – palavras de um xamã yanomami* (Kopenawa; Albert, 2015, p.64) devem partir, afastar-se, espalhar-se para serem realmente ouvidas. Elas são as fumaças que transmitem um recado, um aviso, uma advertência de que é preciso respeitar a coexistências dos mundos, para além de si mesmo e como apontou Davi Kopenawa, são “palavras que foram fixadas em um papel para dar aos brancos a fim de que comecem a pensar com mais retidão a respeito dos povos indígenas” (Kopenawa; Albert, 2015, p.66).

**CAPÍTULO II- REMANDO NAS ÁGUAS DE UMA LITERATURA
INFANTOJUVENIL INDÍGENA**

Figura 3- Gigante do rio



Gigante do rio. Óleo sobre a tela. Dimensões 90x60. Nº 477 de Édina Costa (Brasil, 2021)

Nesta etapa da tese, apresentaremos algumas considerações acerca da presença do indígena na literatura infantojuvenil brasileira desde suas primeiras publicações. Iremos perceber que essa presença se deu de forma constante, no entanto, quase sempre desvirtuada pelo olhar do escritor não indígena e das políticas e ideologias vigentes à escrita de cada obra.

No primeiro momento, apresentaremos, de forma breve, como a infância leitora brasileira foi permeada de obras que trouxeram a figura ou a temática indígena. Em um segundo momento, faremos recortes da literatura escrita pelos indígenas que trazem em suas materialidades uma estética voltada mais ao público infantojuvenil, conforme a percepção da crítica literária.

2. 1 Uma infância (leitora) perpassada pela temática indígena na literatura infantojuvenil brasileira

“Sempre que eu lia algo sobre alguma nação, esse algo era escrito pelos não indígenas e isso me deixava muito angustiado”
(Jekupé, 2018, p.45).

A presença da temática indígena é encontrada na literatura infantojuvenil em obras voltadas a este público leitor desde que surgiram as primeiras publicações no Brasil, no fim do século XIX. Essas produções, em sua grande maioria, escritas, predominantemente, no gênero narrativo, foram preponderantes para a formação leitora das crianças brasileiras, adequando-se sempre às ideias de uma concepção de infância, bem como, sobre questões políticas, ideológicas e sociais vigentes a suas épocas.

Nessa direção, essas produções sempre construíram representações que alimentaram uma ideia de identidade brasileira, não só do público leitor infantil, como também, do leitor adulto que em se tratando de escolhas de leitura para as crianças, geralmente, é o primeiro a ter contato com essas obras, seja ele, pais, professores ou até mesmo órgãos governamentais responsáveis pelas distribuições de obras de literatura nas escolas.

Diante dessa questão, temos nessas produções os recursos estéticos que compõem as obras de cada período, somado a isso, essas obras cumprem um papel de revelar, silenciar ou deturpar representações, sejam elas dos homens, mulheres, negros, indígenas, estrangeiros, crianças, constituições familiares, profissões, entre outros elementos das obras.

Perseguindo nosso objetivo, neste momento, que é apresentar algumas obras de literatura infantojuvenil com a temática indígena, dos períodos em que ainda não havia a participação dos escritores indígenas, e por isso, a temática, nestas obras, era representada pelo viés dos autores brasileiros que escreviam para esse público leitor, seremos guiados pelos critérios historiográficos de Coelho (2006), a qual postula que há uma divisão histórico-literária, embora incipiente, na literatura infantil brasileira. A autora assegura que:

Considerando que a literatura infantil brasileira, com sua originalidade e peculiaridades nacionais específicas, teve início com José Bento Monteiro Lobato, tomamos aqui a sua obra como um marco divisor de épocas: 1. Precursora. Período pré-lobatiano (1808-1919); 2. Moderna. Período lobatiano (anos 1920-1970); 3. Pós-moderna. Período pós-lobatiano (anos 1970-2006) (Coelho, 2006, p.15).

Sem a intenção de traçar um panorama histórico, citaremos alguns autores que abordaram a temática indígena na literatura infantojuvenil, tendo como base, a pesquisa feita por Andréia Castela Martins (2013); as obras de Coelho (2006;1991;1985) e Lajolo e Zilberman (1986).

O levantamento realizado é ancorado em uma visita a essas fontes para compor, neste ponto da pesquisa, nossa visão de que a temática indígena se apresenta a um público leitor não indígena, em sua maioria, distanciada da perspectiva de um escritor indígena. Assim, essas obras revelam ou revelaram outros lugares de enunciação ou representação que, por vezes, acenam ou acenaram para a construção de um imaginário estereotipado sobre os indígenas e que, em decorrência do público leitor preterido, dada sua existência desde o início do século passado, é responsável pela construção imaginária de muitos adultos hoje, antes leitores crianças, e das crianças da atualidade que ainda podem ter acesso a essas obras.

Para visualizarmos algumas dessas produções que constituíram o acervo literário brasileiro para o público infantojuvenil, destacamos alguns nomes e obras de autores surgidos em alguns períodos, tecendo algumas considerações acerca de algumas dessas obras citadas, utilizando-nos de trabalhos de pesquisas já realizados sobre o tema. Voltamos nosso olhar para as figurações das personagens indígenas, perscrutando nessas obras escritas por não indígenas o que elas revelam ou podem revelar sobre o universo indígena.

Segundo Cavalheiros, do período de 1808, representado pelo Brasil imperial, a 1919, já no Brasil republicano, não havia, solidamente, uma literatura voltada ao público infantil. Segundo o autor:

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão somente o conto com fundo folclórico. 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 (1962, p.183).

O que Cavalheiros nos aponta no excerto acima, coaduna-se com o que Zilberman e Lajolo (1986, p.18) nos revelam ao afirmarem que, nesse período inicial de formação, produção e circulação de uma literatura voltada ao público infantil, havia uma função moralista, patriótica, nacionalista e ufanista que a literatura infantil atribuía a si mesma, refletida, sobretudo nas linguagens das traduções abasileiradas, de Perrault, Grimm e Andersen.

Embora houvesse essa escassez, encontramos, em 1904, considerada a era precursora, pré-lobatiana, o *Contos pátrios*, uma obra publicada por Olavo Bilac e Coelho Neto que se destaca por trazer temáticas variadas, dentre elas, algumas fazendo referência à cultura indígena, como O Bandeirante, A Pátria, a Civilização. Em especial, destaca-se o conto “Sumé: a lenda dos tamoios”, uma narrativa na qual os autores apresentam Sumé, na figura de um santo católico, provavelmente, uma referência a São Sebastião, que trouxera à comunidade indígena boas sementes e delas: “tinham nascido, em touceiras imensas, as bananeiras fartas; tinham nascido os carás e as mandiocas; tinham nascido os milhos de espigas de ouro; tinham nascidos os algodoeiros, os feijões e as favas...”²⁴. A narrativa descreve as benevolências feitas por Sumé, pai da agricultura e sua relação com os tamoios e revela o ciúme dos pajés em relação à figura do santo, que por isso, começam a questionar, ficam enciumados e envenenam a alma da nação contra o santo: “em todo arredor, só seu grito de guerra bastava para amedrontar todas as outras nações, ficaria sempre sob o domínio de um só homem, um estrangeiro, um homem de pele branca?”²⁵. Por fim, o santo acaba sendo expulso da aldeia, com flechadas nas costas, pois os Tamoios se rebelaram contra ele.

Em 1907, temos destacado o livro escrito por Júlia Lopes de Almeida, *Histórias de nossa terra*, uma obra voltada a temas morais, familiares e patrióticos, fundado em ideais do projeto nacionalista do qual “o texto se faz porta voz” (Zilberman, Lajolo, 1986, p.19). Visualizamos algumas especificidades acerca do universo indígena nessa obra publicada, inicialmente, como um livro escolar de literatura. A obra intentava contribuir com o ensino de

²⁴ Disponível em: <<https://onlinecursosgratuitos.com/sume-a-lenda-dos-tamoios-conto-de-olavo-bilac/>> Acesso em: 20 mar. 2023.

²⁵ Disponível em: <<https://onlinecursosgratuitos.com/sume-a-lenda-dos-tamoios-conto-de-olavo-bilac/>> Acesso em: 20 mar. 2023.

história do Brasil, levando aos leitores uma perspectiva de valorização e reconhecimento dos povos do Brasil. Circulou, primeiramente, em São Paulo e, posteriormente, foi conhecida pelos leitores dos demais estados. Com cunho moralizante, as histórias para o público infantil abordavam temas sobre o “bem viver em sociedade”. Expressões como: “O dever da pontualidade, que não deve ser esquecido em nenhum caso da vida” (Lopes, 1925, n.p.); “a civilização adoça os caracteres e torna os homens bons!” (Lopes, 1925, n.p.); ensinam inserir ideias de bons comportamentos aos leitores.

Os fragmentos acima foram retirados do conto *A pobre cega*²⁶, um conto que se passa na cidade de Vitória, em Espírito Santo. Os indígenas não aparecem como temática central na narrativa, nem como personagens. A história exalta a figura da pobre cega que fica à escuta das histórias das crianças que vão à escola. O que queremos destacar do texto de Júlia Lopes é o momento que a personagem cega ouve umas das histórias contadas entre as crianças. No diálogo entre as duas crianças do texto podemos perceber a figura do indígena explorada e sendo forjada sob a égide do pensamento colonizador

[...] Vou meditar sobre muita coisa do que li. Que eram os selvagens, ou os índios, como impropriamente os chamamos? Homens impetuosos, guerreiros com instintos de animal feroz. Entregues absolutamente à natureza, de que tudo sugavam e a que por modo algum procuravam nutrir e auxiliar, estavam sujeitos às maiores privações; bastando que houvesse uma seca, ou que os animais emigrassem para longe das suas tabas, para sofrerem os horrores da fome. **Sem cuidar da terra e sem amor ao lar, abandonavam as suas aldeias, poucos anos habitadas, e que ficavam pobres “taperas” sem único indício de saudade daqueles a quem agasalharam! Elas ficavam mudas, com os seus telhados de palma apodrecidos, sem ninhos, sem aves, que as flechas assassinas tinham espantado, sem flores, sem o mínimo vestígio do carinho que temos por tudo que nos rodeia.** Abandonando as tabas, que por um par de anos os tinham abrigado, os donos iam plantar mais longe novos arraiais. Os homens marchavam na frente, com o arco pronto para matar, e as mulheres iam atrás, vergadas ao peso das redes, dos filhos pequenos e dos utensílios de barro de uso doméstico. **O índio vivia para a morte; era antropófago, não por gula, mas por vingança.**

Desafiava o perigo, embriagava-se com sangue e desconhecia a caridade. **As mulheres eram como escravas, submissas, mas igualmente sanguinárias. Não seriam muito feios se não achatassem os narizes e não deformassem a boca, furando beiços.** Além da guerra e da caça, entretinham-se tecendo as suas redes, bolsas, cordas de algodão e de embira, e polindo machados de pedra com que cortavam lenha. Quero crer que as melhores horas da sua vida seriam passadas nessas últimas ocupações. **Que alegria invade o meu espírito quando penso na felicidade de ter nascido quatrocentos anos depois desse tempo, em que o homem era uma fera, indigno da terra que devastava, e como estremeço de gratidão pelas multidões que vieram**

²⁶ ALMEIDA, Júlia. A pobre cega. Disponível em: < <https://www.portalsaofrancisco.com.br/literatura-infantil/a-pobre-cega-julia-lobes-de-almeida> > . Acesso em: 10 abr. 2022.

redimir essa terra, cavando-a com a sua ambição, regando-a com seu sangue, salvando-a com a sua cruz! Graças a elas, agora, em vez de devastar, cultivamos, e socorremo-nos e amamo-nos uns aos outros! Pedro Álvares Cabral, Pêro Vaz de Caminha, Frei Henrique de Coimbra, vivei eternamente no bronze agradecido, com que no Rio de Janeiro vos personificou o mestre dos escultores brasileiros!” (ALMEIDA, 1925, n.p., grifo nosso).

As espantosas e cruéis palavras que lemos no excerto acima decorrem da voz narrativa de uma criança. Além da visão animalizada sobre o indígena, vemos duas perspectivas que são tocadas, a perspectiva da voz narrativa e a perspectiva do leitor. O imaginário construído denota o tom que se dá sobre as experiências, os costumes e o modo de viver dos indígenas. São eles, segundo a narrativa, desprovidos de uma relação harmônica com seu habitat, as mulheres são escravizadas, mas também são ruins, seus rostos são feios, achatados e, ao final, a criança exalta o fato de não ser “igual” a eles. A segunda perspectiva a qual citamos advém da construção do imaginário do leitor que, ao ter contato com essa obra, constrói uma visão que se projeta a partir das descrições e juízos de valores inseridos no texto.

Em 1922, período em que a literatura geral era confrontada entre o tradicional, desgaste do Romantismo e do Realismo, com o moderno, representado pelo Modernismo de 1922, Monteiro Lobato, segundo Coelho, (2006), inicia, com suas obras, um período no qual esse espaço literário do leitor infantil se configura com uma perspectiva inovadora, diferente das configurações que abordavam, intencionalmente, temas moralizantes ou dependentes de uma literatura europeia.

É consenso entre os estudiosos da produção literária infantojuvenil brasileira que Monteiro Lobato é um dos autores mais lidos pelas crianças nas escolas. *O Sítio do Pica Pau amarelo*, obra composta por 23 volumes, tornou-se uma grande referência aos leitores infantis. *As aventuras de Hans Staden* (1927), na qual Dona Benta é a narradora, é uma de suas obras mais conhecidas que aborda a temática indígena.

Para nossas discussões, destacamos a obra *Aventuras de Hans Staden*, uma adaptação da obra *Meu cativo entre os selvagens do Brasil*, do europeu Hans Staden, que relata o período em que ele havia sido prisioneiro dos indígenas tupinambás, no início do século XVI. Sem a intenção de analisar a obra ou trazer debates que já vêm ocorrendo sobre obras de Monteiro Lobato de cunho racista, optamos por referenciar dois elementos dessa obra, a capa e a sinopse.

Em 2018, a editora Pé da Letra edita uma versão do livro em tela, embora, nessa época, as discussões sobre termos pejorativos que incorrem sobre a figura do indígena, já estivessem

acaloradas e, os escritores e intelectuais indígenas também chamassem a atenção do mercado editorial para a sensibilidade da discussão, não há nenhuma menção de que o texto reflete a um ideário de Monteiro Lobato à época que trazia configurações dos indígenas carregadas de seu olhar de fora. Nesse contexto, o leitor se defronta com a seguinte texto de sinopse:

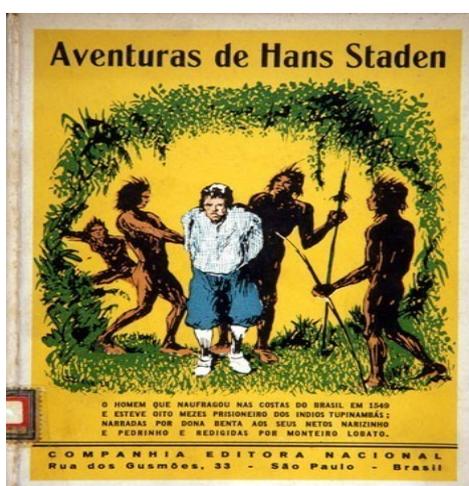
Narrada por Dona Benta a seus netos Narizinho uma cativante história adaptada e escrita por Monteiro Lobato em 1927. A trama apresenta as peripécias de **um jovem alemão que queria ver o mundo** e acaba naufragando no litoral brasileiro no ano de 1553. Nesta terra tropical, Hans Staden é capturado por **uma tribo de índios devoradores de carne humana**. Com humor e uma narrativa repleta de **conhecimentos e curiosidades históricas**, o autor descreve a saga vivida pelo jovem aventureiro durante os oito meses em que permaneceu aprisionado. Será que Hans Staden vai **convencer os canibais a não comê-lo**? Talvez ele consiga fugir de seu cativeiro! Descubra junto com Narizinho e Pedrinho todos os detalhes desta aventura contada com sabedoria por Dona Benta (Grifo nosso).

O texto acima corrobora o que os autores indígenas denunciam: a literatura brasileira construiu um estereótipo do indígena que relegou a ele um lugar de violência, de inferioridade. A narrativa, segundo o texto, é “repleta de conhecimentos e curiosidades históricas”. Hans era “um jovem alemão que queria ver o mundo” e fora “capturado por uma tribo de índios devoradores de carne humana”. A posição de invasor é substituída pela posição de vítima, fato este que podemos perceber já nos recursos visuais empregados nas constituições das duas capas das edições que têm 91 anos entre uma publicação e outra e que mobilizam o leitor para uma determinada compreensão, pois entendemos que cada elemento estético utilizado em uma obra produz muitos sentidos e já apresenta ao leitor a possibilidade de olhar pelas frestas do que virá no texto.

Cabe destacar que o ilustrador da primeira obra não é apresentado, já na segunda obra, temos Eduardo Vetillo, paulistano e formado pela Escola de Artes Visuais de Nova Iorque, como ilustrador e, embora sejam ilustrações feitas por duas pessoas de tempos históricos muito distantes, o que predominou na construção das duas capas foi o texto que Monteiro Lobato escreveu em 1927, assim, percebemos que a função da capa em uma obra literária: “[...] é expressar esteticamente algum ponto central da narrativa ou apenas sugerir uma ambientação que estimule a criatividade do leitor e desperte nele o desejo de partilhar e interagir com o universo de caminhos aberto pelo autor [...].”(Newlands, 2006, p. 41), fato esse que podemos conferir nas duas capas.

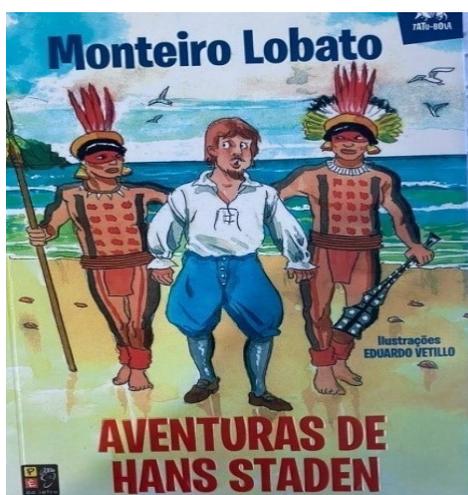
Em ambas as capas, temos a centralidade do personagem Hans Staden e a posição de sujeitos secundários dos indígenas. A postura corporal do personagem central apresenta uma posição de quem está amedrontado, coagido, enquanto os demais personagens estão em posição de ataque, empunhados de armas, lanças na primeira capa, e na segunda capa, lança e tacape, nas mãos. As expressões faciais das personagens que podemos identificar como indígena na capa de 1927, enfatizam, nitidamente, um lugar de agressividade relegado ao indígena, enquanto na expressão facial de Hans Staden, podemos perceber um olhar frágil, amedrontado, assim, o indígena é posicionado com características extremamente violentas e intimidadoras.

Figura 4- Capa da obra *As aventuras de Hans Staden*, em 1927



Fonte²⁷

Figura 5- Capa da obra *Aventuras de Hans Staden* publicada em 2018



Fonte: scan da capa da obra *Aventuras de Hans Staden*

²⁷ Disponível em: <<http://sitio.pmvvs.pt/livros-do-sitio-do-picapau-amarelo/>>. Acesso em 20 set. 2022.

Cabe destacar que estamos referenciando obras e escritores do seu tempo. Nas duas obras, tanto de Lobato quanto de Almeida, utilizam-se recursos ideológicos, históricos do pensamento vigente à época das publicações. Na Era Vargas, entre os anos de 1920 a 1940, o contexto político estimulava uma ideologia nacionalista e a literatura infantil, como desde sua fundação, acompanha essa ideia de caráter pedagógico, educativo e instrutivo, como nos aponta Silva:

A literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição (Silva, 2009, p.03).

Zilberman e Lajolo (1986) também corroboram essa afirmação quando descrevem os livros infantojuvenis dessa época. As autoras postulam que a produção para o público infantil do início do século XX: “expressa com mais limpidez o seu compromisso com o poder vigente e com a ideologia ufanista, reproduzindo os preconceitos e os chavões com que se costuma revestir a narração dos acontecimentos da história pátria.” (p.66).

Entre as décadas de 1930, 1940, 1950, temos um número considerável de autores e obras que trazem a temática indígena. É importante destacar que esses autores iniciam suas produções nessas décadas, porém, publicam obras que perpassam diferentes períodos. Temos como exemplo dessas décadas, as obras de Ofélia e Narbal Pontes, *Pindorama – terras dos palmeiras* (1932), *No reino do Pau Brasil*, *O gigante do Botas* (1941), *O espírito do sol* (1946), *Coração de onça* (1951), *Cem noites Tapuias* (1972); de Francisco Martins, *Nas terras do café* (1945), *Verde era o coração da Montanha* (1951), *Expedição aos Martírios* (1952), *Viagem ao mundo desconhecido* (1951); Jerônimo Monteiro, *Curumi, o menino selvagem* (1956); de Hernani Donato, *História da Floresta* (1948), *Os índios do Brasil* (1951), *Proezas e Vitórias do menino Caná* (1984), *Os índios do Brasil* (1995), *As noivas da estrela* (2003), *Por que o sol anda devagar* (2003).

Para um melhor entendimento, realçamos que essas obras trouxeram o indígena ora como personagem, ora apresentando o que se considerava ser mito e lenda indígena, destacando, algumas vezes suas cosmogonias, com a intenção de aproximar o leitor literário das “cidades para o espírito criador do nosso índio” (Donato, 1951, p.06), promovendo assim,

um encontro com esse universo a partir da relação que esses próprios escritores tinham com o tema.

Sobre a presença do indígena nas obras escritas entre as décadas de 1940 e 1950, Lajolo e Zilberman (1986, p.131) sublinham: “A participação do índio, presença significativa nos livros desse período, é nova na literatura infantil, que, até então, privilegiava os heróis brancos, não raras vezes acompanhados de um parceiro subalterno.” Quando havia destaque para eles como personagem, não diferenciava de outras produções para o público adulto que ganharam destaque com a figura do indígena, em *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar. Para Lajolo e Zilberman, embora trouxesse a figura do indígena, este: “está sempre do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos. (1986, p.131).

No artigo *Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX*, escrito por Bonin e Kirchof (2012), apresentam-se resultados de discussões sobre a representação de personagens indígenas, como protagonistas ou personagens de destaque, na literatura infantil brasileira publicada entre os anos de 1945 a 1965. O corpus escolhido foi *As aventuras de Tibicuera*, de Érico Veríssimo (1937); *A bandeira das Esmeraldas* (1945), de Viriato Corrêa; *Expedição aos Martírios* (1952) e *Volta à Serra Misteriosa* (1954), de Francisco Marins; *Curumi, o menino selvagem* (1956), de Jeronimo Monteiro; *Curumim sem nome* (1960), de Balthazar de Gadoy Moreira. O trabalho apontou que, nessas obras para crianças, refletem as antigas dicotomias instauradas pelos primeiros textos que descreviam o indígena no Brasil, ou seja, o indígena ou era o bom selvagem ou o canibal e que isso reforçou a construção de um estereótipo racista e deformador da figura do indígena. Um outro trabalho importante de pesquisa realizada com obras dessa época é a dissertação de Ana Lúcia Ioppi Zugno com o título *Usos da literatura infantil no Estado Novo: o caso de as aventuras de Tibicuera*. Dentre algumas considerações que a pesquisadora aponta, temos a de que “literatura oferecida àquelas crianças estava mais a serviço da pedagogia do que envolvida com a arte.” (Ioppi Zugno, 2007, p. 04).

Para ilustrar uma das obras citadas, demos destaque à *As aventuras de Tibicuera- que também são as aventuras do Brasil*, escrito em 1937, por Érico Veríssimo. Referenciamos a obra, pois foi essa talvez que, pela primeira vez, na literatura infantojuvenil, apresentou um indígena como personagem principal. Trata-se de uma narrativa na qual Tibicuera, nome dado pelo seu pajé dos Tupinambás na Bahia, conta sobre sua viagem que começa em 1480, antes da chegada dos colonizadores no Brasil. A história é contada em um período de 400 anos, e Tibicuera é configurado como personagem que representa a “transformação do homem brasileiro, que iniciou com um ser considerado selvagem e terminou com um homem dito

civilizado.” (Ioppi Zugno, 2007, p. 57). A obra, conforme nos aponta a pesquisadora Ioppi Zugno (2007, p.59): “o tempo todo estimula o leitor a conhecer suas origens e a participar da trajetória de conquistas do povo a que pertence, num grande chamamento ao despertar do civismo, fator em consonância com a política educacional do Estado Novo.” A pesquisadora ainda acrescenta: “Todos os fatos aparecem na versão oficial da história e estão em harmonia com o desejo do governo, que considerava muito oportuno, naquele momento histórico, explicar às crianças as perfeitas relações existentes entre o desenvolvimento do povo brasileiro e a civilidade” (Ioppi Zugno, 2007, p. 57).

Em 1960, também temos o surgimento da turma do Papa Capim, um personagem indígena criado por Maurício de Souza, para as tirinhas que ele publicava na Folhinha de São Paulo. Posteriormente, o personagem ganha espaços em gibis, um gênero literário muito consumido por leitores infantil e juvenil à época. A figuração do personagem da criança apresenta um fenótipo generalizado sobre a criança indígena. Sua turma é composta por outros personagens como Jurema e o Pajé e o enredo, frequentemente, traz uma imagem infantil do indígena e de um possível cotidiano em uma aldeia.

Outro autor muito conhecido que publicou nesse período sobre o tema indígena é Ziraldo que apresentou aos leitores crianças, o personagem Tininim, um menino indígena, referenciado como pertencente à etnia chamada Parakatoka²⁸, situada na Mata do Fundão. O personagem indígena tem como melhor amigo o Pererê e namora uma indígena chamada Tuiuiú. Tininim é tímido e confuso. É ilustrado de forma caricata e genérica, embora seja associado a uma etnia específica. Pela forma que se apresenta o personagem, a criança indígena é colocada como elemento folclórico no texto.

Lajolo e Zilberman (1986) destacam que, entre os anos 1960 e 1985, já imersos na era pós-lobatiana, houve influências sociais, políticas e educacionais significativas nas produções literárias para o público infantil e juvenil. Nesse período, é importante destacar que houve a idealização do parque do Xingu em Mato Grosso, a mudança do Sistema de Proteção do índio (SPI) para Fundação Nacional do Índio (FUNAI), vivência da ditadura militar, surgimento de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, bem como a reformulação da Lei de Diretrizes e Base que, embora com suas precariedades, deu “ênfase à leitura nos currículos e programas de 1º e 2º graus”(Coelho, 1991, p.257). Todas essas mudanças começam a sugerir transformações nas ideias que se têm sobre as populações indígenas do Brasil.

²⁸ Não encontramos informações sobre essa etnia. Deduz-se que seja uma etnia fictícia, inventada por Ziraldo.

Dessa época, destaca-se a escritora Odette de Barros Mott que publicou alguns livros sobre a temática indígena, tais como: *Marco e os índios do Araguaia* (1971); *Nas margens do Araguaia* (1986); *O segredo de Muiraquitã* (1987) e *o Chamado do meu povo* (1989). Também, Ana Maria Machado, escritora e jornalista brasileira, publicou *Menino Poti* (1979), *Uma arara e sete papagaios* (1979); *De olhos nas penas* (1981). Ana Maria Machado foi a primeira escritora de livros infantis a ser eleita para Academia Brasileira de Letras. Pela obra *De olhos nas penas*, a autora recebeu os prêmios de Acervo básico, 2003 - Categoria Reedição - Fundação Nacional do livro infantil e Juvenil (FNLIJ); Altamente recomendável, 1993- Fundação Nacional do livro infantil e Juvenil (FNLIJ), O melhor para o jovem, Prêmio Orígenes Lessa, 1981 - Fundação Nacional do livro infantil e Juvenil (FNLIJ); Prêmio Casa de Las Américas Cuba, 1981 e APCA Menção Especial, Categoria Juvenil, 1981.

Na obra *O menino Poti*, de Ana Maria Machado, publicada em (1979), temos uma narrativa em terceira pessoa que descreve o cotidiano de um menino indígena chamado Poti. Apesar de nesse período, a figura da criança ter sua voz introjetada em primeira pessoa nas narrativas, assumindo um ponto de vista infantil, nessa obra, a projeção se dá pelo olhar da narração em terceira pessoa e não é dada a voz à personagem. Percebe-se uma alocação do personagem em um lugar bem distante da voz narrativa e do leitor, assim, continua a assimetria adulto/criança e ou indígena/não indígena. A narrativa apresenta o indígena de forma genérica. Traz elementos culturais que podem ser associados aos indígenas: Poti vive na mata, na oca, é bonito, tem uma pena de tucano pendurada no peito. De forma simples e coloquial, Ana Maria Machado apresenta ao leitor um possível lugar de infância na aldeia. A criança no rio, em contato com animais, uma criança dócil e que se afaga no colo do seu pai em uma rede, sem construções pejorativas e violentas. Podemos perceber que a vida indígena, de acordo com que é apresentado na narrativa, é figurada por enredo sem interferências externas, as personagens são condicionadas a viverem em um espaço-tempo projetado para continuar desenhando uma imagem, talvez, fixa da identidade indígena. A criança indígena não participa do diálogo, continua sendo um ser observável e passível de descrição.

Ainda dessa época, professor e historiador, Joel Rufino dos Santos, segundo Coelho (2006, p.370): “vai se dedicar a reinventar a História (sic). Ou, melhor, a reescrever episódios da história brasileira, a partir do ângulo de visão do "outro": o dos anônimos, esquecidos ou explorados que serviram de base para que o Brasil nascesse e se construísse como nação.” O autor dedica sua escrita para contribuir com os que foram silenciados na história do Brasil: negros e indígenas. O professor possui várias publicações de obras que trazem a figura do negro em evidência. Já sobre a temática indígena, Rufino publica as seguintes obras: *Cururu virou*

pajé (1984); *Ipupiara* (1986); *O curumim que virou gigante* (1988) e *O saci e o curupira* (1998).

Em 1982, Luiz Galdino, escritor que teve experiência de vivência entre os povos indígenas, escreveu *Çarungaua*, posteriormente reeditada com o título *Um índio chamado esperança* (2002) e *Terra sem males* (1985). Nessa década, há várias Conferências Brasileiras de educação, promulga-se a Lei 91.542 que cria o Plano Nacional do Livro Didático e surge a nova Constituição de 1988 e em 1997, criou-se o Programa Nacional da Biblioteca na escola que contribuiria para o acesso das crianças em idade escolar a obras de literatura.

Clarice Lispector, um dos nomes mais conhecidos da literatura brasileira, também escreveu sob a ótica da temática indígena. Em 1980, temos uma obra que autora escreveu, com o título *Como nasceram as estrelas – doze lendas brasileiras* (1987). Os textos são recontos com aspectos intencionais de apresentar elementos do folclore nacional, à luz do pensamento vigente da época. Personagens como Pedro Malazarte, Saci-pererê e Negrinho do pastoreio são trazidos em cena pela autora. Para cada conto, há a referência de um mês do ano. O primeiro conto, referente à janeiro, “Como nasceram as estrelas”, faz referência a aspectos da cosmogonia indígena. Apresenta de forma direta a intencionalidade da voz narrativa que enseja contar a história do nascimento das estrelas. E as crianças, ou melhor, os curumins, são apresentados por Lispector em um processo cosmogônico de serem transformados em estrelas e as mães, em onças. Clarice se utiliza das temáticas advindas do que se entendia na época sendo elementos folclóricos dos povos indígenas. Mesmo assim, a voz narrativa impõe uma separação entre o narrado e o concebido, impondo o eu clariciano que não intencionava evidenciar a cultura dos povos indígenas, mas servir-se dela para seu processo criativo de reinvenção.

Na década de 1990 e no início de século XXI, muitas mudanças ocorreram, sobretudo, pautadas no pensamento de que a literatura voltada ao público infantil e juvenil tem possibilidades de experiências estéticas mais humanizadoras, seja essa experiência de forma espontânea, no contato do leitor com a obra, seja no processo mediado pela escola, professores, pais, ou outro adulto.

Podemos afirmar que houve um novo “boom” da literatura infantojuvenil, a partir dessa década, assim, surgiu uma quantidade considerável de novas obras sobre a temática indígena, negra e outras temáticas que possibilitaram a inserção da diversidade cultural, das discussões sobre identidade, representação dentre outras questões que a literatura também pode contribuir, como uma escrita de e a partir de si, no caso das literaturas indígenas e afro-brasileira.

Os temas dos textos, entrelaçados nos enredos, personagens, espaços já anunciam um “novo” olhar que nascia sobre a perspectiva mais humanizada das diferenças culturais, ideológicas, políticas e sociais, deixando para trás algumas realidades que Rosemberg (1980; 1984), assim como os pesquisadores já citados, constatou em sua pesquisa com obras que traziam a presença de personagens negros e indígenas na literatura infantil publicada em 1950 a 1975. Em se tratando dos indígenas, tanto nos textos escritos como nas ilustrações encontrados, a pesquisadora constata que o indígena “é [...] ilustrado estereotipadamente: não só seus traços físicos são constantes, como também a postura em que aparecem – os homens, geralmente guerreiros ou atados a seus acessórios bélicos (arcos e flechas).” (1980, p. 139).

Um número significativo de obras começa a surgir, inclusive como demanda escolar. Autoras como Ciça Fittipaldi, que também é ilustradora, traz esse universo indígena tematizado em suas obras, com um diálogo mais estabelecido no contato entre as culturas, com a experiência, inclusive, de residência na aldeia, pois ela ficou alguns meses morando com os Nambiquara, do oeste de Rondônia, em Ji-Paraná.

Para Coelho (2006, p.168), Ciça Fittipaldi integrou um grupo de intelectuais preocupados com as causas indígenas. A escritora e ilustrador preocupou-se em estudar a cultura dos povos indígenas. Essa experiência de convivência com os Nambiquara possibilitou Ciça Fittipaldi a apresentar, ao público leitor infantil, obras que levam à busca pelo respeito e pelas lutas dos indígenas, lançando um olhar mais próximo, embora ficcionalizado, da realidade indígena. Assim, segundo Coelho (2006), as obras da autora colocam os leitores em contato com “valores indígenas, suas lutas para a sobrevivência como povo, com direito à vida e à integridade humana”. (p.168). Dentre as obras de Ciça Fittipaldi, citamos *Tamanduá bandeira* (1992); *Pequena história de gente e bicho* (1992); *Tucunaçu do cerrado e os parentes do outro lado* (1994), obras que foram tematizadas com elementos da cultura indígena. Em especial, Ciça se destaca com a Série Morená. As narrativas são resultados da experiência com os Nambiquara e de seus estudos antropológicos. A série é composta de oito volumes, sendo eles: *A Lenda do Guaraná* (mito dos índios sateré-maués); 2. *O Menino e a Flauta* (mito dos nambiquaras); 3. *Bacurau Dorme no Chão* (lenda dos índios tucanos); *Linguagem dos Pássaros* (mito dos camaiurás); *Tainá, Estrela Amante* (mito dos carajás); *Subida pro Céu* (mito dos bororos); *Nauro, o Gambá* (mito dos ianomâmis); *A Árvore do Mundo e Outros Feitos de Macunaíma* (mito-herói dos Macuxi, Taurepangue e Arecuna).

Sem a intenção de esgotar a lista de obras que foram escritas desde as primeiras manifestações literárias voltadas ao público infantojuvenil com a temática indígena, findamos esse breve percurso, na década de 1990, tendo em vista que, a partir dessa década ocorre o início

das publicações dos autores indígenas voltadas a esse público. Nesse pequeno contexto de obras, percebemos nuances de mudanças na literatura infantojuvenil brasileira que traz a temática indígena em seu escopo. Tais mudanças acompanham também as novas referências tanto sobre a ideia de infância como os novos valores presentes no pensamento contemporâneo que contribuíram para a formação de uma nova mentalidade social. (Coelho, 2000, p.19). Para Lajolo e Zilberman (1986, p.178), não só ocorreram mudanças ideológicas nos períodos, com a mudança da noção de infância, uma nova criança, mais associada, aos comportamentos comuns, reais, começa a aparecer nas histórias.

Além disso, um dos pontos enfatizados por Coelho (2000), que acrescentamos à discussão é o antirracismo, que combate o ódio racial e, assim, valoriza e respeita a cultura. Segundo Coelho (2000, p.27) na literatura infantil, após o novo pensamento, as culturas: “mesclam-se em pé de igualdade, personagens de várias raças, e é abordado fortemente o problema do racismo, considerado como uma das grandes injustiças humanas e sociais.”

Nos caminhos dessa literatura para as crianças que foram sendo escritas trazendo, sobretudo, a figura indígena, podemos visualizar que houve, primeiramente, uma tentativa de relacionar o indígena à figura folclórica, animalizada ou em transformação para ser inserido à uma identidade nacional enviesada pelo pensamento vigente de cada época. Posterior a isso, encontramos obras que colocam a figura do indígena com uma inocência pueril, tendo em suas descrições ou ilustrações elementos associados ao universo da aldeia e estabelecendo um vínculo forte entre homem e natureza, mas ainda mantendo um vínculo com um certo folclorismo sobre a figura do indígena. Chegada a uma nova representação, percebemos que novos valores humanos são inseridos a essas obras, rompendo com a ideia de modelo fixo do que é ser indígena distanciada de uma figura real, não como personagem de ficção, distante da realidade em si.

Essas breves considerações acerca das produções de literatura infantojuvenil demonstram que o universo indígena sempre esteve presente em obras de literatura para esse público, no entanto, ele sempre fora lido e apresentado por escritores, que em sua maioria, não tiveram vínculo algum com a história e memória desses povos, como bem apontou Olívio Jekupé: “Sempre que eu lia algo sobre alguma nação, esse algo era escrito pelos não indígenas e isso me deixava muito angustiado”(Jekupé, 2018, p.45). Muitas obras retrataram o sofrimento, a resistência, o respeito aos valores culturais, a relação com a natureza, mas sem a perspectiva, o ponto de vista do indígena, questão que não se insere a este trabalho como depreciação a essas obras, mas, para percebemos, que após os indígenas ocuparem esses espaços, são eles, os próprios sujeitos a narrarem sobre si e trazerem para esse universo da

ficção, esses lugares de existências, marcados pelas suas identidades, suas experiências de infâncias, de memória como uma textura que não inclui: “só as palavras, mas desenhos e cores baseados em valores e tradições culturais” (Thiél, 2012, p.42).

2.2 A Literatura Infantojuvenil Indígena: algumas considerações

“Gosto muito de contar histórias. histórias moram dentro da gente. Lá no fundo do coração”
(Munduruku, 2019, p.07).

Contar histórias sempre foi umas das práticas mais antigas da humanidade. Entre os povos indígenas, além de uma prática cultural, ouvir e contar histórias dos seus povos sempre estará relacionado a um ato de reverência, respeito e sobretudo de sobrevivência.

Essas histórias, como Daniel Munduruku nos revela na epígrafe deste subcapítulo: “moram dentro de nós. Lá no fundo do coração” e se revolvidas, mostram, desvelam e incorporam uma forma de experiência do ouvir, contar e conhecer e (re) conhecer. Assim se manifesta a literatura escrita pelos povos indígenas, advinda da oralidade como “[...] estratégia de experiência de um grupo, a comunicação entre diferentes gerações, o autoconhecimento de nossas próprias raízes” (Pachamama, 2020, p.12).

Como já dito anteriormente, a escrita dos autores indígenas entra no cenário literário brasileiro, a partir dos anos de 1990. No que se refere a uma publicação voltada ao público infantojuvenil no mercado literário, nosso foco nesta pesquisa, temos como projeto inaugural a obra *O índio aviador*, de Marcos Terena e Ateneia Feijó, publicado pela editora Moderna, no ano de 1994, uma narrativa que apresenta um indígena que vira aviador e acompanha a luta dos txucarramães contra fazendeiros em terras Araguaias.

Ocupando o espaço da escrita literária, os indígenas deixam de ser coadjuvantes e passam a protagonizar a presença nesse lugar tão potente que é a literatura, o que para Said (1995, 266), marca uma forma de: “[...] remapear e então ocupar o lugar nas formas culturais imperiais reservado para a subordinação, ocupá-lo com autoconsciência [...]”.

Assim, ao adentrar nos espaços das produções literárias, esses autores trazem suas condições de sujeito social, político e cultural, suas cosmovisões e suas maneiras próprias de contarem suas histórias, exercendo, assim, seus direitos de narrarem e pertencerem ao mundo tendo legitimadas suas representações, expressões artísticas e manutenção de seus saberes ancestrais.

Um outro fator nessas produções escrita por indígenas que agora ocupam esse espaço da literatura infantojuvenil é a relação que essas têm com a infância, dentro do contexto de que a literatura infantojuvenil têm marcas singulares que a torna pertencente a esse público leitor, tais como o vínculo com a oralidade, os livros ilustrados, a relação com o ensino escolar e uma visão própria acerca da infância.

Essa presença do escritor indígena na literatura rompe com uma ausência, como já vimos no capítulo anterior, da presença do indígena como autor, trazendo o “si mesmo” ou “revelando um lugar a partir de si” com a escrita, pois não podemos negar que, na literatura infantojuvenil brasileira, para restringir nosso campo de discussão, revela-se a ausência da figura do indígena enquanto agente do processo de escrita, sobretudo como escritor e o coloca ainda na condição de objeto estético a ser observado. Alguns fatos são significativos e possibilitam a ampliação do debate sobre a importância da inserção de outros olhares e da ausência de escritores indígenas nesse contexto.

Os próprios sujeitos indígenas leitores adultos revelam esse apagamento quando têm contato com a literatura que circula/circulava nos espaços ditos “democráticos”, como podemos ver revelado na obra *O Saci verdadeiro* do escritor Olívio Jekupé, através da experiência do personagem Karaí, uma criança em idade escolar, que teve em sua infância a presença de uma mãe que era contadora de histórias e guardiã das memórias. Como a mãe não sabia ler nem escrever, Karaí tinha consciência de que as histórias “da cabeça da mãe” precisavam ser escritas:

Mãe, quando eu estiver no quarto ano, começarei a escrever as histórias que a senhora me contou e conta. E quem sabe um dia até editarei um livro, assim como os brancos fazem. Sabe, a história escrita fica mais segura. Assim, como as do Saci, tem muitos índios da minha idade que não sabem muita coisa sobre ele (Jekupé,2002, p.11).

A narrativa revela as práticas de contação de história da professora que costumava apresentar histórias de Monteiro Lobato aos alunos, no entanto, surge um elemento surpresa para Karaí, a professora diz que contará a história do Saci-Pererê e o menino muito interessado, pois lembrava das histórias da mãe sobre o saci, fica atento, no entanto, já pela capa do livro: “Assustou-se e ficou espantado” (Jekupé,2002, p.30). E a professora assim começou a contar:

Vocês já ouviram falar do Saci-Pererê?

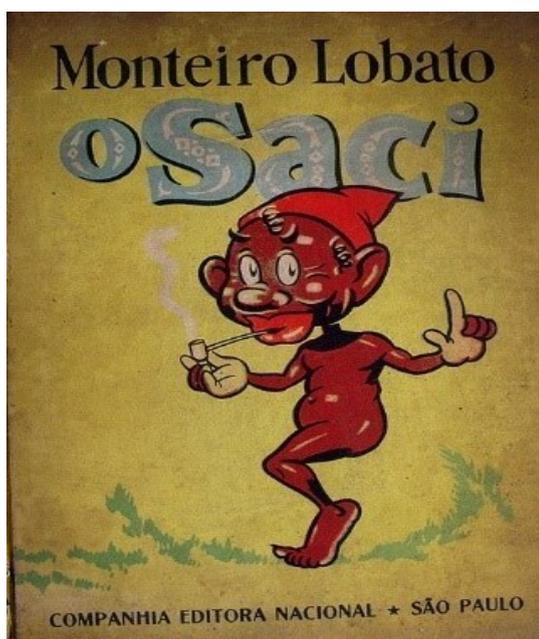
Sim - disseram todos.

Bom, o Saci é um negrinho pequeno e que anda com um cachimbo fumando e assustando as pessoas. Ele gosta de aparecer à noite para fazer suas artes.

Então ele é ruim, professora - disse um dos alunos. Sim, diz a história que ele tem contato com o demônio (Jekupé,2002, p.30).

Karaí ficou espantado e confuso, pois nada que a professora descreveu fazia parte do seu imaginário sobre a figura do Saci, para ele, em seus momentos de ouvir as histórias que a mãe contava, sempre soube que Saci era um índio, no entanto, a professora dizia que era um “negrinho” (Jekupé,2002, p.30). O menino volta para casa e questiona a mãe sobre qual seria a história verdadeira. A mãe revela que sabia de outra versão, mas essa é inventada pelos brancos. Assim, explica ao menino que o Saci verdadeiro para os indígenas não é mau, e sim: “ele é bom e aparece para pessoas muito boas e que precisam de ajuda” (Jekupé,2002, p.30). Não satisfeito com as explicações da mãe, Karaí pergunta para a professora quem conhece a história do Saci, conforme contada na escola, e ela responde: “Em todo Brasil, qualquer criança ou adulto já ouviu falar sobre...” (Jekupé,2002, p.32). Inquieto, questiona a existência do Saci dos brancos e dos indígenas, mas, de repente, o Saci aparece para ele e, embora assustado, começa um diálogo. E então, o Saci se revela como um ser encantado, protetor, como sua mãe lhe contara. A narrativa se encerra com Karaí feliz pois: “viu com seus próprios olhos que ele existe mesmo e que é um índio” (Jekupé,2002, p.33).

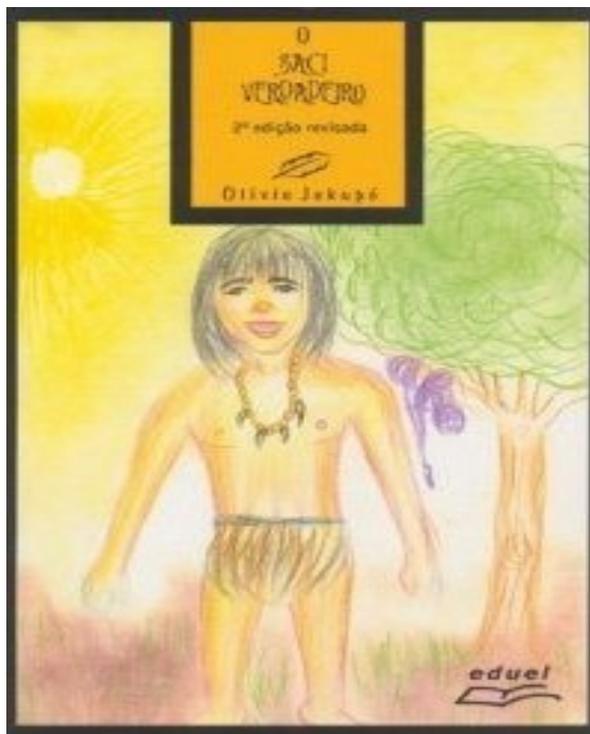
Figura 6 - Saci por Monteiro Lobato



Fonte: ²⁹

²⁹ Disponível em: < <http://capaduraemcingapura.blogspot.com/2010/03/o-saci.html>.> Monteiro Lobato. Ilustrações de [J.U. Campos](#) Companhia Editora Nacional. Oitava Edição•Nº 004744 1944. Acesso em: 20 set.2022.

Figura 7- Saci por Olívio Jekupé



Fonte: *Scan* da capa da obra *O verdadeiro Saci* de Olívio Jekupé.

A narrativa escrita por Olívio Jekupé revela/denuncia, sobretudo, a ausência das histórias contadas pelos pais, avós, tios indígenas nas escolas. Histórias essas que permearam sua infância como criança indígena que não sabia ler, mas que ouvia as histórias de sua mãe. Aqui, podemos perceber o cruzamento de uma experiência na infância de “ouvir” as histórias contadas por sua mãe e outra experiência de infância escolar a qual ouvia as histórias contadas por sua professora, o que mais tarde, influenciou a experiência da infância que Olívio apresenta em suas produções enquanto autor.

Com o texto de Olívio, percebemos que, ao defrontar-se com a história do outro, como versão única, a criança leitora apropria-se da história contada pela escola como a versão “oficial” da literatura dita como brasileira e toma para si a versão como a verdadeira, o que revela esse lugar de poder como debate Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, em seu texto sobre a importância de não termos acesso a apenas uma versão da história. Desse modo, ela considera:

É assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. É impossível falar sobre a criação de uma única história sem falar sobre o poder. Há uma palavra do mundo igbo* que eu lembro sempre quando falo sobre as

estruturas de poder no mundo, e a palavra é “nkali”. É um substantivo que pode ser traduzido como “ser maior do que o outro”. Como os nossos mundos, econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio do “nkali”: como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder.³⁰

Essa construção, segundo Chimamanda, é um lugar de poder, pois são esses escritores que definem o que contar, como contar, quantas histórias contar. Sendo assim, esse poder de construir imagens, de assegurar que as histórias contadas se perpetuem estará nas mãos de quem tiver acesso a essa função. Nessa direção, essa Literatura Indígena rompe com o silenciamento, a ausência e a história única que muitos ouviram/leram sobre o indígena, trazendo em seu bojo, algumas especificidades, que não se esgotam em si, mas que são determinantes para entendermos em que medida essas publicações, de certo modo voltada ao público infantojuvenil, revelam possibilidades de transformações com experiências estéticas advindas de um outro lugar cultural.

Dentre múltiplas características possíveis encontradas nesses textos, destacamos algumas para compor esta Tese e, assim, revelar alguns dos principais motivos pelos quais os autores reforçam a necessidade de demarcar, sobretudo, com a adjetivação “indígena”, essas textualidades. Desse modo, destacamos, nesta pesquisa como características recorrentes nas obras de literatura infantojuvenil indígena: a oralidade, a memória, as identidades indígenas, a retomada ou recuperação da língua indígena, os marcadores de uma educação ambiental, afetiva e moral, as visualidades e/ou ilustrações vinculadas às questões culturais, e personagens humanos e não humanos.

a) **Vínculo com a oralidade** - Em se tratando da relação do vínculo com a oralidade, ao visitarmos os estudos sobre a origem da literatura infantojuvenil, percebemos a relação intrínseca também entre essas produções e a oralidade. Na obra *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, Nelly Novaes Coelho, afirma que

Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos-de-fada ou contos maravilhosos de Perrault, Grimm ou Andersen, ou as fábulas de La Fontaine, praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem dos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos **vinham sendo transmitidas, oralmente de geração para geração, e as transcreveram por escrito** (Coelho, 1991, p.12, grifo nosso).

³⁰ Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf>. Acesso em 20 nov. 2023.

Diferentemente dessa relação de distanciamento entre história contada oralmente e a escrita, sua origem e seus contadores, a Literatura Indígena nasce de um projeto político e estético que habita no seio da tradição oral dos povos indígenas e, marcadamente, busca uma aproximação do autor com as histórias de sua etnia, como nos esclarece Pachamama (2020, p. 12-13):

Faz-se necessário compreender os originários e seus remanescentes/descendentes, em seu tempo e lugar, valorando suas experiências e narrativas, repensando e desconstruindo a memória de sua história registrada pela ótica do homem colonizador. **Vamos escrever uma história enraizada, com cheiro da terra, verde e esperança. Escrever uma história plural**, sem pretensões de hierarquias academicistas; escrever a história em que a oralidade da anciã e do ancião originários seja honrada. Uma história com a qual a criança, os jovens e adultos se envolvam e da qual se sintam parte.

Essa escrita é construída sempre se aproximando e estabelecendo esse vínculo com a oralidade mantendo a relação de pertencimento com o povo ao qual o escritor pertence, valorizando assim, como afirma Pachamama, as experiências e as narrativas de cada povo. A história escrita, enraizada, com cheiro da terra, verde de esperança, não se afasta da oralidade, ao contrário, provoca no leitor essa relação sensorial, emotiva e afetiva que as histórias contadas oralmente também podem provocar.

Muitas obras trazem em seus elementos pré-textuais, capas, orelhas, apresentação, imagens e glossários, informações para situar o leitor acerca dessa relação com a oralidade, como na obra *Vozes Ancestrais: dez contos indígenas*, que se constitui de contos dos povos Paiter Suruí, Tikuna Maguta, Maraguá, Tabajara, Krenak, Kaingang, Nambikwara, Dadiwéu, Umutina e Kurã-Bakairi, na qual, Daniel Munduruku, o organizador da obra, explica-nos em um texto de apresentação que: “Alguns enviaram. Outros disseram que preferiam não partilhar porque precisavam do consentimento da comunidade, já que as histórias indígenas são sempre coletivas. Respeitei [...]” (Munduruku, 2016, p.11). Munduruku deixa claro sua intencionalidade ao explicitar ao leitor da obra sobre o processo de construção do livro que fora realizado de forma coletiva, com histórias de vários povos indígenas e não tendo como função apenas uma leitura frutiva, informativa, mas nela reside um vínculo forte com os povos que “elas contam”.

Em *A mulher que viveu urutau – Kunha Urutau re ojepota*, de Olívio Jekupé e Maria Kerexu, a voz narrativa apresenta esse lugar da contação da história oral já no início da obra,

como podemos ler: “Certa vez minha tia me contou uma história muito antiga. Ela me disse que a tal história havia acontecido mesmo, e que sua mãe sempre a contava para os outros moradores da aldeia. Ela começou a história assim:” (Jekupé, Kerexu, 2011, p.05). Para contar a história, o narrador adianta ao leitor que essa história é da tradição oral do seu povo, contada pela tia, pela mãe e que agora será revelada a ele, por meio de uma outra forma, a escrita.

Estabelecidos esses vínculos, a história é contada de forma escrita, sem deixar de acentuar essa relação com oralidade, sobretudo, com o ato da contação a história nas aldeias. A voz narrativa, quase sempre, marcada pela figura de uma pessoa mais velha, torna-se uma entidade ancestral, que revela essa ligação não só com a oralidade, como também com a memória dos povos indígenas.

b) Vínculo com a memória – Um dos grandes eixos defendidos pelos autores indígenas é o vínculo que essas produções têm com a memória, sejam as memórias individuais do sujeito escritor e/ou a memória coletiva do povo ao qual pertence e a quem ele está vinculado e, por isso, suas escritas reivindicam esse espaço na literatura para recuperar uma memória histórica e coletiva, considerando que, como aponta Graúna (2013, p.11) “essa reapropriação do espaço via memória possibilita a colocação de uma sujeito na sua própria história.”

Esses escritores são homens e mulheres que trazem em seu corpo/território esse lugar da memória e da sobrevivência. Um corpo que lembra não só as histórias, como também os gestos, os movimentos, as expressões, os ruídos, os olhares, os hábitos, as vozes, os sons. São essas escritas que ordenam um tempo que para os indígenas é circular, como afirma Daniel (2009) “O passado é a ordenação de nosso ser no mundo” (p. 49). Ao se reencontrarem nesse exercício de memória, encontram-se em um tempo de experiência de si mesmo, que rompe com uma memória alicerçada não só na lembrança, mas na revisitação e por isso, muitas vezes, torna-se reconstituição, inclusive das figurações negativas e estereotipadas às quais os indígenas foram submetidos em literaturas escritas “sobre” eles.

Nos textos, essas experiências se apresentam de diversas formas, podendo ser um exercício fundado em um discurso social e político, trazendo para o leitor histórias que atravessaram suas infâncias, suas experiências, suas expectativas ou as confrontam com uma nova versão distanciada daquilo que, comumente, o leitor compreendia ser do universo indígena.

Muitos textos se apresentam como relatos, testemunhos ou gêneros memorialistas. Thiél (2012, p.84) aponta para algumas peculiaridades desses tipos de texto afirmando que: “O entrelaçamento das narrativas do gênero memorialista espelha o hibridismo das textualidades indígenas que são manifestos de autorrepresentação (autobiografia) e também a

cosmorrepresentação (memórias).”, destacando sempre que esses elementos devem ser vistos e considerados pela via de um olhar que considere a ótica dos próprios sujeitos indígenas.

Somada a isso, temos a forma em que a memória é entendida entre os povos indígenas. Krenak³¹ ressalta o corpo/ancião nesse processo de ser o guardador e transmissor da memória na comunidade:

As histórias antigas da maioria dos nossos povos, dessas etnias, que conseguiram passar por tantas provas e ficarem vivos e terem memória, sem museu, sem galeria, sem base de dados, carregam a memória no corpo. Isso deveria nos sugerir que o corpo, com a idade, é uma biblioteca viva. Vocês já devem ter ouvido a expressão: quando morre um ancião, é como se queimasse uma biblioteca inteira. Nas nossas culturas, isso é verdade. Se eu posso recitar o nome da minha antiga tribo, eu devo isso aos mais velhos, aos que viveram antes de mim e carregaram essa memória sem nenhum suporte material. Não tinha um HD físico para botar na memória. Era o corpo. E é o corpo que envelhece. É preciso ver que esse corpo é um casulo. Ele é uma cápsula da vida. E a vida é selvagem, e a vida não acaba. A vida no sentido biológico. Não a vida como experiência individual, a vida que atravessa tudo. A vida que já estava aqui, quando o planeta Terra se formou, e a vida que ainda está aqui, agora. Quer dizer, bilhões de anos. É maravilhoso. Essa experiência do tempo, essa experiência da vida, ela transcende a cronologia (Krenak, 2023, n.p.).³²

Ailton Krenak, sensivelmente, também nos fala desse lugar da memória na aldeia e esse laço com os mais velhos como “guardadores”, como corpo/casulo que é vivo, não na contradição do que seria corpo vivo ou corpo morto, mas que se torna um lugar sagrado da passagem dos saberes e experiências coletivas, porque, mesmo após a passagem ou encantamento³³ vai vivenciar a experiência de existência não no sentido biológico, mas no que transcende a isso, uma experiência além tempo, além corpo/matéria, assim, sobrevivem na memória de quem conta, ouve ou, agora, lê suas histórias.

Na narrativa “Kamurin e as brincadeiras indígenas” da obra *Kariri Xocó – Contos indígenas* de Denízia Cruz, no diálogo entre o personagem infantil Kamurin e sua avó dona Yndianara, podemos perceber, de forma sensível, o resgate da memória. O diálogo estabelecido entre os personagens é sobre brincadeiras. Kamurin declara à avó sobre seus gostos das brincadeiras e em seguida faz uma pergunta para ela: - “Vovó Yndianara, eu gosto das brincadeiras que envolvem sementes, pela suas belezas e cores, porque posso criar e recriar,

³² Entrevista com Ailton Krenak. Disponível: <<https://www.sescsp.org.br/ed-84-entrevista-com-ailton-krenak/>>. Acesso: 22 mai. 2023.

³³ São termos utilizados por alguns povos indígenas para referenciar a morte, segundo suas cosmologias.

mas não sei seus significados. O que elas representam? “(Cruz, 2018, p. 09). A avó então, sabiamente, responde:

Cada semente é uma árvore da floresta. Por exemplo: a semente de jenipapo representa a nossa pintura corporal de cor preta quando fresquinha. A semente do urucum representa a pintura vermelha da nossa energia. A semente do mulungu representa o poder da regeneração, porque essa árvore caída renascerá com maior poder medicinal. A semente da mucuna é a semente que as mulheres usam para alisamento e perfeição das cerâmicas (Cruz, 2018, p. 10).

Assim, o diálogo, cheio de aprendizagens, possibilita uma ampliação na experiência leitora que vai além de uma simples e corriqueira conversa. O excerto acima é repleto de memória cultural dos indígenas, das coisas que não estavam escritas no papel, mas guardadas no coração da tradição e transmitida pelo corpo/avó. As experiências com as sementes vão além da brincadeira pueril, nelas, residem as significações para o leitor das relações que os indígenas têm com a própria natureza. Dela, a natureza, sai o jenipapo e o urucum usados para fazer as tintas que pintarão os grafismos dos indígenas para suas cerimônias. A semente da mulungu tem seu uso voltado a funções femininas dentro da aldeia, ou seja, a feitura dos vasos. Assim, o texto sempre vai proporcionando, de forma sensível, pelo diálogo brincante entre os personagens, uma aprendizagem que estava guardada na memória dos mais velhos e que hoje se apresenta, de forma escrita, nesse diálogo do processo de contação de histórias desses autores.

c) Identidades indígenas – O movimento que esses autores têm feito também toca no sentido do próprio lugar ao qual eles estão inseridos enquanto sujeitos indígenas, revestidos, muitas vezes, de uma identidade forjada pela égide colonizadora. Assim, buscam a visibilidade e trazem nos textos, nos seus discursos, essa marca da identidade indígena, reforçada e acentuada como uma estética própria, revelando uma nova representação, em consequência disso, uma figuração a partir de suas próprias experiências, seja esse, um indígena na aldeia, na cidade, no “entrelugar”, na universidade ou em quaisquer outros lugares que esses estejam ocupando. Acerca disso, Graúna (2013, p.11) assevera que: “A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse da cultura, significa, em última análise, resistir a uma violência epistêmica.”

Um ponto importante a ser destacado sobre a identidade indígena são os elementos paratextuais que essas obras trazem. Muitas vezes encontramos as biografias dos autores, relacionando-os com suas etnias, glossários, textos explicativos, apresentações com menções

às diferenças culturais. Tais elementos, ajudam a compor a obra e anunciam esse lugar das identidades múltiplas também dos sujeitos indígenas, como podemos ler nas “breves palavras” escritas por Daniel Munduruku na obra *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e contar histórias indígenas de amor*, ilustrada por Maurício Negro. No texto, Daniel esclarece ao leitor sobre a importância fundamental do amor na vida das pessoas, sendo ele, a mola propulsora de todas as relações humanas, tendo seus conflitos, encontros e desencontros. O autor aclara ao leitor que com os povos indígenas não é diferente, as mesmas experiências humanas de conflitos, brigas, frustrações, o desejo de ser amado, também ocorrem, ou seja, não coloca o indígena em um lugar de pureza, de figura imaculada, mas, em lugar comum das experiências humanas. Porém, assevera Daniel, em seu texto, que há uma diferença fulcral nessa experiência sobre o amor que os povos indígenas mantêm em relação a sua comunidade: o amor e sua dimensão social fundamental. Amar alguém dentro da comunidade é “amar a comunidade ao mesmo tempo” (Munduruku, 2007, p.08) e isso não pode ser dissociado. Assim, encerra suas palavras, indicado ao leitor a intenção sobre uma experiência estética “que alimente o desejo de compreender ainda mais e melhor os caminhos dos povos indígenas em nosso país ” (Munduruku, 2007, p.08).

A revelar, ao mesmo tempo, um lugar comum e um lugar de pertencimento do indígena, essa literatura proporciona um entendimento sobre uma experiência de “ser” indígena, uma vez que ideias desfiguradas ou distanciadas sobre uma identidade fixa, malformada, subalternizada sempre foram apresentadas ao leitor.

d) Retomada ou recuperação da língua indígena– Algumas obras têm apresentado recursos linguísticos ampliados, obras bilíngues ou com a inserção de termos ou palavras em língua indígena. Esse processo se torna um ato político de recuperação de muitas línguas indígenas que foram invisibilizadas, hierarquizadas como língua menor ou até mesmo desapareceram com o projeto de poder colonial Quijano (2005) e Mignolo (2003).

Na obra *O diário de Kaxi – um curumim descobre o Brasil*, de Daniel Munduruku, há a inserção de algumas palavras da língua munduruku e, ao lado do texto, há uma nota sobre o significado de cada palavra, como podemos encontrar e várias trechos, a exemplo: “Meus amiguinhos, conforme me foi pedido pelos nossos *Ajot* [...]”³⁴ (Munduruku,, 2001, P.07); “[...] nós já conhecemos outros *Pariwat* [...]”³⁵ (Munduruku,, 2001, P.08); “[...] sem o meu fiel amigo *Tawé*³⁶ [...]”.

³⁴ AJOT: avô ou velho, termo que designa pessoas experientes, sábias, conselheiro.

³⁵ Pariwat: Homem branco, não-indio, estrangeiro.

³⁶ Tawé: Espécie de macaco, macaco barrigudo.

Para alguns pesquisadores, esse recurso, conhecido como *code-switching*, ou comutação de códigos, tem sido utilizado, com frequência, pelos escritores indígenas canadenses. Tal recurso intenciona provocar um estranhamento ao leitor não indígena ao ter contato com a língua nativa do escritor, como acontece também nas obras acima citadas.

Para além desse estranhamento, há uma relação que reordena um pensamento linear, pois a linguagem utilizada não é, meramente, informativa ou uma inserção sem intenção. Pelo contrário, é o uso de uma esfera de poder instrumentalizado que, pela literatura, permite ascender a um lugar nos espaços da linguagem e, automaticamente, da experiência. Assim, os escritores indígenas no exercício de suas escritas, proporcionam o acesso à uma técnica operada por deslocamentos linguísticos, no qual os jogos de palavras, a inserção de novos conceitos, a nomeação de outros seres, surgem, também, como deslocamentos estéticos.

Uma outra e importante ocorrência também são as obras bilíngues, como exemplo, *A mulher que virou urutau* ou em Guarani *Kunha urutau re ojepota*, escrita por Olívio Jekupé e Maria Kexeru, traduzida em guarani por Jera Giselda. A primeira língua que aparece é o Guarani, em seguida, é apresentado o texto em português. Todas as páginas trazem ilustrações e são duplas, sempre acentuando o texto na língua indígena. Ao final do texto, temos elementos extratextuais como informações sobre o urutau e os autores, tradutora e ilustradora. Todas as informações são nas duas línguas, Guarani e Língua Portuguesa.

Desse modo, ao resgatar, reconstituir e trazer à luz muitas línguas indígenas que sobreviveram, essa literatura explora a tensão entre apagamento e (re)existência desse conflito, de forma sutil, apresentando ao leitor, possíveis formas de explorar essa outra língua todas as vezes que for possível ler ou reler cada obra. Ao desafiar as convenções de uma obra escrita para o público infantojuvenil que se torna completa no cruzamento dessas várias linguagens, sejam provocadas pela mesma língua, línguas diferentes ou visualidades distintas, esses elementos capturam a atenção do leitor e exploram dimensões maiores da leitura, como, compreender o direito do outro a falar e ser entendido em sua língua materna; lutar contra a opressão provocada pelo silenciamento linguístico; questionar normas de valorização de apenas uma língua como oficial em um país que possui mais de 210 línguas indígenas no território nacional, o que torna a obra como possível experiência da ampliação da compreensão humana e da mudança social.

e) **Educação ambiental, afetiva e moral** – Fortalecendo o compromisso de um projeto estético, político e ético, a Literatura Infantojuvenil Indígena é marcada fortemente de possibilidades de educar a vida, não para a vida, educar o amor, não para o amor, educar a humanidade e não para a humanidade. Um literatura que ganha força fortalecendo os sentidos plenos da existência,

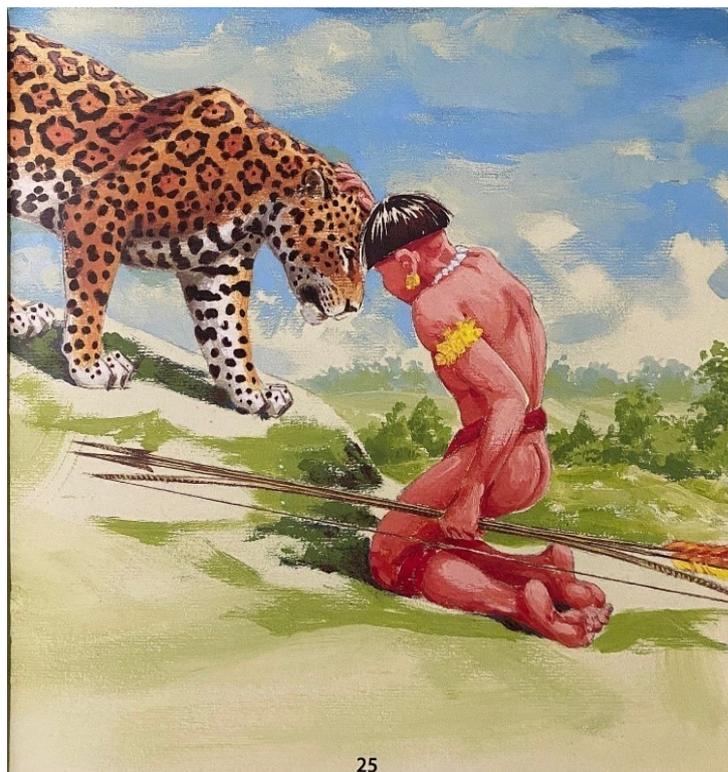
como escreveu Daniel Munduruku: “as palavras vão ganhando corpo até conseguirem fazer morada e fortalecer sentidos.” (2022, p.56), assim, essas literaturas têm essa possibilidade de educar a nossa experiência enquanto sujeito que pertence a um coletivo, aos mundos que se apresentam nela.

Sendo educativa, didatizante, sem ser moralista, a teia que vai sendo tecida por algumas obras vai cumprindo com o papel de apresentar um “ambiente” de conexão, desde a construções dos espaços, das relações dos personagens, dos diálogos que são estabelecidos em uma dimensão mais sensível e coletiva de existência. Em o *Futuro Ancestral*, Ailton Krenak nos ensina que ser um sujeito coletivo: “Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar.” (Krenak, 2022, p.103), e não se distanciar, colocando-se como superior a essas existências, pelo contrário, como ainda acrescenta o autor: “A presença de outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo” (Krenak, 2022, 10).

Essa relação se estabelece como uma proposta de experiência na leitura dessas obras. Não se trata de apresentar relações com o fantástico, com o fabuloso, maravilhoso, mas criar construções estéticas que possam versar sobre essa experiência da dimensão humana dos indígenas, como podemos ver obra *O onça*, de Daniel Munduruku, uma narrativa que apresenta como personagens principais dois irmãos e duas onças. Um dos irmãos, o Invejoso, trai seu irmão, o Outro, e o deixa perdido na floresta. Aparece uma onça macho e ajuda o Outro, ensinando-o coisas muito importantes para a sobrevivência na mata, revelando uma experiência de aprendizagem mítica ao leitor, pois é comum nas narrativas míticas³⁷, a presença dos animais enquanto detentores de saberes fundamentais como “ a técnica de fazer fogos, o cultivo do milho, a escolha e o preparo de plantas extraídas das florestas e a prática da caça, até a lealdade e a amizade implicada na relação entre os seres” (Correia, p.362, p.2018). Vemos na narrativa uma relação de amizade, convivência e cordialidade entre o Onça e o Outro, como podemos visualizar na ilustração também

³⁷ Usamos o termo mítico para referenciar as narrativas que apresentam valores, explicações, aprendizagens sobre as culturas indígenas as quais trazem a coparticipação de elementos humanos e não humanos. Vale citar que para as etnias (principalmente a sul-americanas) as figuras não humanas que povoam a mitologias podem ser protagonistas e viver em sociedade. (Correia, 2018, p.360).

Figura 8 - Amizade



Fonte: Scan da p. 25 da obra *O onça* de Daniel Munduruku

Apesar de apresentar conflitos no enredo que fogem à idealização da sacralização de um indígena pueril, incauto, pois há a presença da inveja, maldade, tanto nas figuras dos indígenas, quanto na das onças, a narrativa reforça o não limite entre a experiência com o que se julga ser humano e animal, refletindo a necessidade da harmonização entre os seres, o respeito à vida, aos laços afetivos e aos modos de conviver e criar outros saberes, assim, não vemos uma literatura que aponta para o que não devemos fazer, mas para o que podemos fazer para experimentar uma relação mais harmoniosa daquilo que não se deve considerar alheio, mas perto, próximo, dentro de si.

f) As Visualidades e/ou ilustrações – Um aspecto muito importante em literaturas voltadas ao público infantojuvenil é a ilustração. Na arquitetura dos projetos gráficos com a Literatura Indígena não só aquelas voltadas a esse público, mas grande parte dos textos, inclusive textos teóricos, há todo um cuidado que toca na inserção dos elementos visuais³⁸ dessas produções, pois, o uso dos recursos visuais surge como elemento marcador do lugar cultural que advém da

³⁸ Usaremos o termo elementos visuais para nos referirmos também ao que, segundo a teoria literária ocidental, considera-se ilustrações.

relação da autoria com sua etnia, compondo uma dinâmica complexa na feitura e na leitura dessas obras.

Percebemos que a inserção de elementos gráficos, desenhos, grafismo, nesses textos, não servem apenas para conjugar-se com o escrito, ampliá-lo ou ornamentá-lo, há um entrelaçamento que marca, inclusive, as relações dos indígenas com a oralidade, pois há povos em que a primazia do texto oral em detrimento ao escrito ainda é, marcadamente, superior.

Os grafismos, para ilustrar, segundo Els Lagrou (2013, p.13): “marcam o estilo de diferentes grupos indígenas, são materializações densas de complexas redes de interações que supõem conjuntos de significados”. Nesse sentido, ao ter contato com a obra que apresente esses elementos gráficos, o leitor será levado a um processo cognitivo de leitura que demandará um outro processo de busca, de descoberta de um determinado traço cultural. Para que essa percepção ocorra, é necessário, de acordo com Thiél, (2012, p.87,88), uma pedagogia que reconheça as múltiplas dinâmicas da comunicação, considerando que essas produções emergem de modalidades variadas, combinando novos conceitos e, em decorrência disso, exigindo novas formas de leitura.

Para entendermos algumas relações possíveis, podemos visualizar a composição multimodal que se apresenta na página 12, da obra *Flor da Mata*, de Graça Graúna, ilustrada por Carmen Barbi:

Figura 9- O coletivo



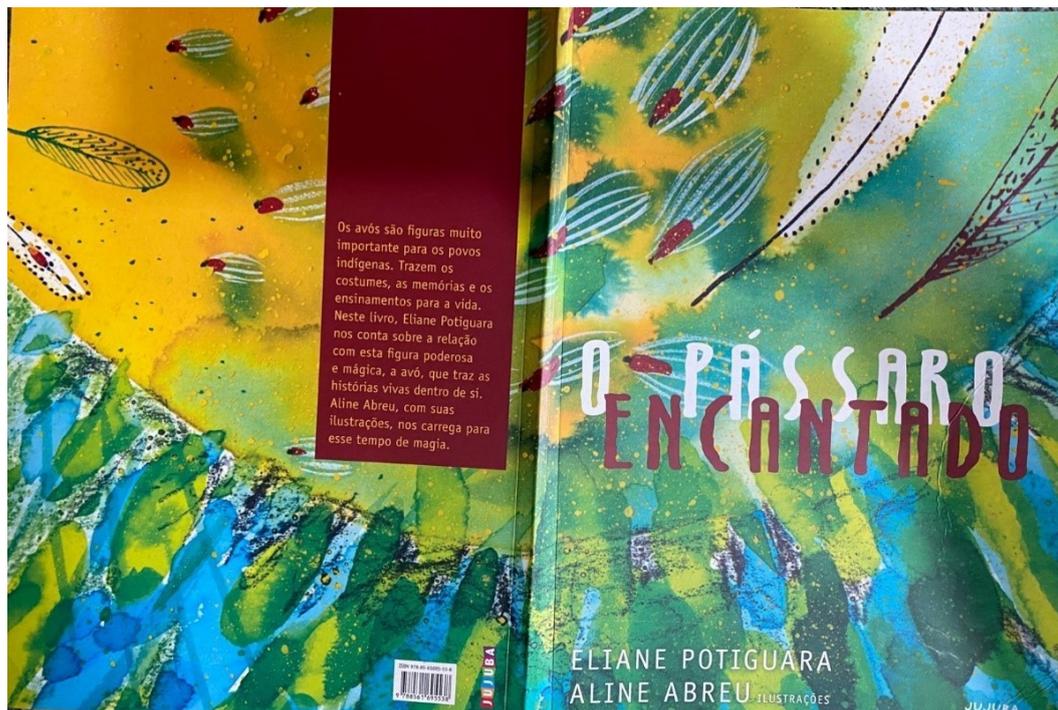
Fonte: Scan da página 14, da obra *Flor da Mata*, de Graça Graúna.

Podemos visualizar na página, além do haicai na parte inferior, que há a figura de cinco indígenas, configurada por traços que indicam relação fenótipa com os povos indígenas, como os cabelos lisos pretos, cortados em linhas mais retas, os mesmos usam vestimentas, na parte inferior do corpo, trançadas com palhas. A imagem está acima do haicai, o que levará o leitor a olhar para ela primeiro. As árvores são riscadas com traços do grafismo indígena que lembram asas ou colmeias.³⁹ As colmeias, segundo os estudos de Gomes; Paiva (2016, p.5), significam união, proteção, coletividade. Se considerarmos as visualidades que se apresentam nessa página, vamos ter uma ampliação considerável na compreensão da junção dos elementos visuais e do texto escrito. Pois, há uma aproximação que transgride a relação humana e não humana nesses traços. As árvores e as pessoas foram “pintadas” em simetria que sugere uma experiência coletiva, conjunta, nesse “caminho utópico andarilho” de Graça Graúna. Da mesma forma que visualizamos os corpos dos indígenas, vemos os “corpos” das árvores também. As duas figurações dos corpos trazem as marcas das tintas corporais e a composição do grafismo na copa das árvores, que compreendido pela concepção advinda dos Potiguara, aciona toda essa ideia de um caminho coletivo a ser percorrido pelos povos indígenas, que marcam, com essa literatura, esse lugar de referência e resistência.

Em *O Pássaro encantado*, de Eliane Potiguara, ilustrado por Aline abreu, temos na visualidade da capa e da quarta capa elementos importantes para compreender a cultura indígena. Se observarmos a imagem abaixo, virando o livro, nas duas páginas abertas, teremos um cocar

³⁹ [...] pinturas corporais presente na rotina dos Potiguara: a) Colmeia: representa a coletividade, união, interação, proteção do grupo e proteção espiritual; b) Resistência Potiguara: figura que representa toda a história e sua resistência por séculos. c) Jiboia: representa a força em proteção e demarcação do território potiguara d) Guarapirar: representa a ameaça de extinção do belíssimo pássaro nativo do território potiguara. e) Folha da Jurema: figura que representa a folha da planta jurema, planta sagrada para os Potiguara, representa a espiritualidade, a energização e proteção do povo (Gomes; Paiva, 2016, p.5).

Figura 10- O livro cocar



Scan da capa e quarta da capa da obra *O Pássaro encantado*, de Eliane Potiguara.

O cocar é um elemento muito importante para a cultura indígena e possui muitos significados e variações de acordo com as etnias. Para os Haliti-Paresi, do Mato Grosso,⁴⁰

as cores fortes e diversas do cocar são como escudos usados para rebater as energias negativas e os espíritos ruins que tentam desvirtuar o objetivo e o foco dos caminhos do homem indígena. Além das penas que são um ponto de destaque, há a coroa do cocar, que representa a necessidade de manter a centralidade dos pensamentos. As pontas simbolizam que o homem precisa ter flexibilidade como pessoa, e o formato aberto do cocar retrata a busca por novos conhecimentos e experiências.

Por sua vez, para os Fulni-ô,⁴¹ do estado de Pernambuco,

o cocar é a conexão do guerreiro com o grande espírito e deve ser utilizado somente pelos homens. Por ser considerado um cocar pessoal, pode ser dado como presente apenas para alguém querido. Para os Fulni-ô, quem ganha um cocar deve cuidar muito bem dele, por ser parte da identidade das comunidades indígenas.

⁴⁰Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/simbolos-uso-do-cocar-reune-diferentes-significados-para-os-indigenas>>. Acesso em: 24 mai. 2023.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/simbolos-uso-do-cocar-reune-diferentes-significados-para-os-indigenas>>. Acesso em: 24 mai. 2023.

Tanto para os Haliti-Paresi, como para os Fulni-ô há um sentido ritualístico e sagrado do uso do cocar. Ao observarmos que esse elemento se apresenta na obra de Eliane Potiguara já na abertura do livro, percebemos que há um convite ao leitor para que realize o movimento de iniciar a leitura, abrir o livro, e quando isso ocorre, a entrega do cocar, ou do livro, acontece, tornando-se esse livro um presente sagrado que os indígenas têm ofertado aos leitores.

As visualidades nessas obras traduzem essa relação poética e política dos elementos apresentados. O leitor estará em contato com elementos mais integrados social, cultural, histórico e politicamente advindos do pensamento indígena. A presença desses elementos, sendo apresentados aos leitores, de forma consciente, possibilitará o conhecimento de que os grafismos são filiados às etnias e possuem caráter comunicativos, ritualísticos, podendo ser traçados no corpo, tecidos ou em objetos. Cada grafismo pode significar de modo diferente a cada etnia, ser usado em variados momentos e serem adequados dependendo do gênero, da idade ou festas ou ritos tradicionais. Em algumas etnias, o bebê, por exemplo, ao nascer, recebe uma pintura de jenipapo nas mãos para que sejam afastados todo tipo de doença ou de espírito maligno. Há também pinturas específicas em dias de festa da Chicha, da Pesca, da caça entre outras.

É preciso também compreender que, geralmente, os grafismos trazem relações com os animais, como por exemplo,

Figura 11 - Panela wauja com motivos de sucuri e dente de piranha



Fonte: (Lagrou, 2013, p.78)

Figura 12 - Cesto wayana com motivo de serpente sobrenatural de duas cabeças. (Foto Márcio Ferreira – acervo museu do índio)



Fonte: (Lagrou, 2013, p.78)

Nas duas imagens temos a relação com serpentes, na primeira, uma sucuri e na segunda, uma serpente sobrenatural de duas cabeças. Além dessa diferença, há também os sentidos atribuídos a cada elemento de acordo com as etnias. Para os Wayana, como nos elucida Lagrou (2013, p.78), a cobra grande faz referência ao mito Tuluperê, a história de uma cobra de duas cabeças com dupla identidade, aquática e terrestre, uma cabeça de cobra e outra de borboleta. A aquática vira as canoas e a borboleta estraga os roçados. A beleza e o perigo são duas imagens que se inter-relacionam nessa narrativa. Já para os Wauja, a cobra grande aparece em forma de “cobra-canoa” (Lagrou, 2013, p.79) e carrega panelas cantantes nas costas. As panelas são pintadas com motivos. Lagrou (2013), acentua que “O aspecto monstruoso da cobra está nas panelas, pois esses seres são os mais temidos monstros e devoradores”. (p.79). Ao ser devorados pela monstro-panela não há possibilidades de *post-mortem*, pois para eles, assim como a ideia de bela morte pelos gregos, um corpo mutilado condena a alma.

Percebemos nesses dois exemplos, uma mudança de sentidos sobre a ideia da cobra de acordo com as etnias. Ao reconhecermos esses sentidos atribuídos pelos indígenas, estamos integrando essas ideias a outras que já existem e perpassam pelo imaginário das sociedades, contribuindo para que outros elementos possam ser referências para esses leitores, de modo, que passem a ser expandidas e variadas outras formas significativas sem traçar fronteiras dessas significações.

Vale destacar que como projetos gráficos, nas visualidades dessas obras de literatura infantojuvenil, têm sido construídos diálogos com profissionais da área da ilustração, como nos casos de Ciça Fitipalti, Taíssa Borges e Maurício Negro, entre outros. Além de ilustradores das obras, são pesquisadores e colaboradores das causas indígenas. Esse fato os aproxima do diálogo com as marcas culturais que vão se revelar enquanto visualidades nas obras ilustradas. Um outro fato a ser destacado é a aproximação dos autores com as comunidades na busca de trazer esses traços para as visualidades das obras.

Em *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*, de Daniel Munduruku, as ilustrações foram feitas pelas crianças da comunidades. Não há o nome de um ilustrador individual, e sim, um marcador coletivo representando as crianças Munduruku da aldeia Katõ. As imagens são complementares aos textos e trazem traços de desenhos feitos à mão. Há recorrentes traços do grafismo como pinturas nos corpos ou em estampas de roupas.

Temos também obras com autoria e ilustração indígena, a exemplo da obra *Tao' Pana*, de Jap Mete Verônica Oro Mon, ilustrada por Vânio Oro mon. Nos dois casos, vemos uma aproximação dos desenhos com a pintura à mão, com traços rupestres. Tais traços podem ser referenciados à própria relação que o texto tem com a oralidade, com a contação da história, marcas das duas obras. Também são marcações de símbolos e lugares culturais, como podemos ver nas duas obras:

Figura 13 - Mulher munduruku com pintura corporal

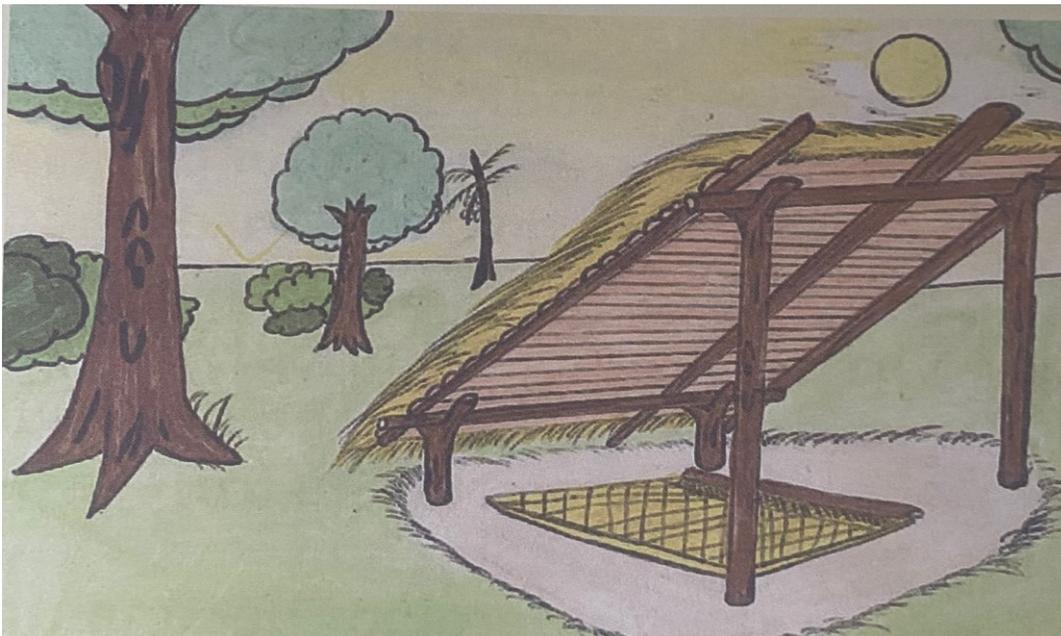


Fonte: Scan da p. 21 da obra *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*, de Daniel Munduruku.

A ilustração da mulher indígena apresenta ao leitor as pinturas corporais do povo Munduruku. Podemos ver a pintura em todo o corpo, inclusive no rosto. Os traços são compostos de significações. Não há explicações no texto sobre o grafismo, mas há no enredo da narrativa que traz como título “Quando mandavam as mulheres” elementos que ajudarão o leitor a potencializar sua visão sobre a figura da personagem mulher, como as definições de que elas coordenavam os trabalhos das comunidades, podendo ocupar a função de caciques. Assim, pode-se inferir que esses seriam os traços de uma indígena na função de líder da aldeia. Nesse sentido, o discurso verbal e a imagem vão compor uma ideia “dessas mulheres”, como guerreiras, como líderes, ativando uma informação para o leitor que poderá ser confirmada ou não, à medida que esse vai se familiarizando com a leitura.

Essa visualidade compõe essa multimodalidade discursiva que, inclusive, tensiona questões acerca da própria ilustração, como componente, neste caso, marcada, prioritariamente, com traços culturais que precisam ser compreendidos pelo leitor para que haja uma leitura ampliada e não configure em continuar apreendendo esses traços como fantasias. Compreensão essa, que, inclusive, contribui para que muitas vezes os indígenas não sejam mais vistos como objetos de decoração, fantasias, criações imaginárias, mas que o leitor possa ser levado a compreender que essa visualidade está marcada pela identidade, ancestralidade de cada povo indígena.

Figura 14- Trim casa tradicional dos Wari'



Fonte: Scan da p.07 da obra *Tao Pana'*, de Yap Verônica Mete Oro Mon.

Esse desenho de Vânio Oro Mon apresenta ao leitor uma casa tradicional dos Wari'. Não há nenhuma descrição do desenho na obra. Mas ao trazê-lo para o livro, a autora e o ilustrador marcam um lugar ambivalente, político, de resistência e de pertencimento, dos indígenas, pois essa visualidade confere à obra uma voz da tradição do povo Wari', sua moradia tradicional, proporcionando possibilidade de estranhamento ao leitor que desconhece a *Trim* dos Wari'. Nesse sentido, configurando-se como uma voz coletiva e comunitária, essas visualidades são estratégias próprias dos indígenas, marcadas por essa relação mais próxima com a cultura e oralidade de seu povo.

Portanto, instrumentos importantes de acesso às culturas indígenas, os elementos visuais propõem uma escuta atenta do leitor, um olhar curioso e disposto a ser ampliado, funcionando como estratégias, nessas obras, para provocar no leitor a vontade de continuar folheando, lendo, visualizando esses elementos, para confirmar ou não as expectativas iniciais que se cria ao abrir um livro escrito por um indígena.

Há, já no contato visual, uma possibilidade de iniciar um processo de familiarização, e posteriormente, descobrir a rica linguagem e a importância ritualística que os desenhos, grafismos têm para os povos indígenas.

g) Personagens humanos e não humanos: As figurações das personagens nas obras de Literatura Infantojuvenil Indígena estão centradas, em sua maioria, na presença da figura do

ancião, do pajé, de animais e da criança que é nosso foco nesta pesquisa. Em alguns casos, percebemos poucas descrições dos personagens sejam eles humanos e não humanos.

Em *Criaturas de Ñanderu*, de Graça Graúna, temos como personagem uma “índia mais velha, contadora de histórias” (Graúna, 2010, p.05). Segundo a contadora de história, a quantidade de estrelas, seria a quantidade de histórias que os indígenas têm para contar. Mais adiante, a personagem vai ser definida como a avó, a contadora da história, uma figura muito comum dessas produções. A personagem avó ou avô sempre prepara tanto o ouvinte/personagem da narrativa, frequentemente, netos, como os ouvinte/leitores para receberem, a partir das histórias, as memórias reveladas pelos mais velhos.

Na narrativa em epígrafe, a velha indígena pede à neta e aos leitores para que fiquem quietos e ouçam atentamente as histórias que ela ouviu de seu pai, um “caboclo velho” (Graúna, 2010, p.06). A história é sobre uma “bonita cunhã” (Graúna, 2010, p.05), que era muito formosa, a mais linda da aldeia que provocava ciúmes até de *Ñanderu*.⁴² A partir desse momento da história, a voz narrativa da avó torna-se a voz narrativa ancestral, geralmente, em uma narrativa de encaixe e segue contanto a história, transformando-se em narrador-personagem. Outros personagens, dentro da narrativa de encaixe, aparecem, como o pai da cunhatã, um velho sábio que aparece em sonho para a cunhatã, o encantado, que são os seres animados por forças mágicas ou sobrenaturais, podendo ser os habitantes do céu, as selvas, das águas e dos lugares sagrados.⁴³

Essa figuração do ancião e da anciã como contadores de histórias nas narrativas representa uma relação preponderante que o indígena tem com o mais velho, tornando-se uma função terna e educativa já estabelecida para eles, como nos revela Daniel Munduruku ao falar de seu avô Apolinário: “No cumprimento de sua função de avô, nos reunia, os netos para contar as verdades que moravam dentro do seu coração ” (Munduruku, 2019, p.61).

A figura do pajé também é personagem recorrente nessas obras. Em duas obras *Karu taru - O pequeno Pajé*, de Daniel Munduruku e *Estrela Kaingang – A lenda do pequeno pajé*, de Vângri Kaingáng, vemos destaque às essas figurações. Na primeira obra citada, Karu Taru, um personagem criança é escolhido para ser o sucessor do pajé. Antes de iniciar a narrativa, o texto de abertura da obra situa o leitor sobre o que seria a figura do pajé para os indígenas, assim lemos:

⁴² Origem guarari. Grande Espírito, Nosso Pai (Ñanderuete – Nosso Pai verdadeiro)

⁴³ Informações presentes no glossário da obra *Criaturas de Ñanderu*, de Graça Graúna.

O pajé é um homem especial em uma comunidade indígena. Especial porque concentra em si a responsabilidade pela cura das pessoas.

A gente indígena acredita que doenças são espíritos ruins que habitam a vida das pessoas e que podem ser manipulados por feiticeiros, que são assim chamados porque têm o poder de colocar sentimentos ruins nas pessoas. Isso pode torná-las muito agressivas e colocar em risco a saúde de toda a comunidade. Quando elas estão assim, os pajés dizem que estão doentes. Por isso, é preciso que ele seja muito forte, poderoso e grande conhecedor da sabedoria da floresta, que poderá lhe dizer o que o paciente tem e qual espírito ruim o habita. Sabendo disso, o pajé prepara o remédio para curar aquela pessoa.

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

O texto traz a ilustração da figura do pajé em várias páginas, a exemplo da ilustração a seguir:

Figura 15- O mistério do pajé



Fonte: Scan da página 14, da obra *Karu Taru - O pequeno pajé* de Daniel Munduruku.

A obra *Estrela Kaingang – A lenda do pequeno pajé*, de Vângri Kaingáng apresenta, em uma narrativa mítica, de que modo surge a figura do pajé para os Kaingáng. Fruto do namoro entre uma jovem índia e um índio/estrela, o menino vai nascer na comunidade em que os

Kaingáng “não sabiam curar doenças, não sabiam que na mata, em árvores muito diferentes umas das outras, havia segredos, e que poderiam aprender a fazer remédios com as ervas da floresta e curar seus males” (Kaingáng, 2016, p.07). Não há ilustração da figura do pajé, mas, apenas, do menino enquanto criança ainda.

Em a *Onça e o fogo*, uma narrativa mítica, de Cristino Wapichana, vemos a relação sendo construída entre o que consideramos humanos e não humanos. Já no início da história, a voz narrativa nos conta que: “No início dos tempos, quando o irmão vento era bem pequeno, os animais e os seres humanos, bem como a chuva e o fogo, falavam a mesma língua” (Wapichana, 2009, p.4). Falar a mesma língua, nesse contexto, pode ser compreendido como uma relação comum, sem hierarquias e soberanias entre os seres. A narrativa traz como personagens principais a onça e o fogo. Com características, animais falantes, a história enseja explicar de que modo a onça se tornou pintada.

As crianças indígenas não aparecem com frequência em narrativas míticas, geralmente, são apresentados diálogos entre os animais ou outros seres, como entidades, um adulto, ancião, ou se referem à própria comunidade no diálogo. Já nas literaturas indígenas que se configuram para o leitor infantil e juvenil, disponíveis no mercado editorial, vemos o surgimento do personagem criança indígena no conto “O menino que não sabia sonhar” da obra *Histórias de índio*, de Daniel Munduruku, publicada em 1996. O personagem é Kaxi um menino que fora escolhido para ser pajé, mas que deve aprender a sonhar, a fim de que sejam revelados os conhecimentos para sua pajelança.

No ano de 2000, na primeira edição da obra *O saci verdadeiro*, de Olívio Jekupé, publicado pela editora Virgília, a autor apresenta Karaí, uma criança indígena com 08 anos de idade que vai em busca de descobrir quem e como é o saci verdadeiro. Em 2001, Daniel Munduruku, apresenta mais uma vez, o personagem com o nome Kaxi, na obra *O diário de Kaxi – um curumim que descobre o Brasil*. A obra, traz a voz do narrador-personagem infantil e como afirma Daniel Munduruku (2001, p.46), interpretado sob o ponto de vista infantil e provocado pela curiosidade que as crianças indígenas que vivem na aldeia têm sobre a cidade.

Kabu Darebu é uma outra criança que aparece no texto de Daniel Munduruku, na obra homônima *Kabá Darebu*, ilustrada por Marie Therese Kowalczyk, em 2002. A apresentação da criança é feita em primeira pessoa: “Meu nome é **Kabá Darebu**, tenho 07 anos e sou do povo **munduruku**. (Munduruku, 2002, p.03, grifos do autor). O destaque que o autor dá ao nome e etnia do personagem marca a intencionalidade de ressaltar a identidade indígena de Kabá Darebu, uma criança que busca apresentar ao leitor elementos de sua cultura.

Destacamos apenas algumas figurações de personagens que aparecem na Literatura Infantojuvenil Indígena. É importante esclarecer que, quase em sua totalidade, as histórias acontecem nos espaços das aldeias ou fazendo referência às florestas. Geralmente, as obras que tem o intuito de explicar cosmogonias e cosmologias indígenas apresentam poucas descrições de personagens. Encontramos, nessas narrativas, como personagens, alguns animais mais recorrentes, tais como, cobras, pássaros, onças e antas, também podemos encontrar a lua, Montanhas, personagens não humanos que passam pelo processo de antropomorfização ou não e que dependem da concepção de cada etnia acerca de determinados elementos para que participem como elementos estruturantes dos textos.

Salientamos que foram feitas breves considerações acerca das obras produzidas pelos indígenas marcadas pelas materialidades que se apresentam para o leitor infantil e juvenil, o que não assegura revelar todas as características presentes em tudo que tem sido publicado. O autor que mais publicou, até o momento, obras para esse público é Daniel Munduruku, do povo Munduruku, seguido de Yaguarê Yamã, do povo Maraguá e Olívio Jekupé, do povo Guarani.

Assim, voltando ao ponto inicial do capítulo, o que pode nos ajudar a continuar o diálogo é a percepção de que as produções que os escritores indígenas têm apresentado ao público leitor não está dissociado com a literatura produzida anteriormente no tocante à forma material em que os livros têm se apresentado, pois, são livros físicos ou digitais, histórias gravadas em áudio ou vídeo, contadas oralmente, todavia, a figura central na autoria dessas obras têm dado autonomia aos indígenas de narrarem a partir desse lugar étnico e cultural e isso têm se revelado como acréscimos, modificações, sem uma neutralidade, ou distorção, pelo contrário, é uma literatura de autoafirmação com discursos voltados para uma revisão histórica, cultural, uma contramemória que irá permear a construção estética das obras, visando sobretudo, colaborar com desconstrução do imaginário negativo do leitor sobre os povos indígenas, trazendo a inserção das vozes narrativas tradicionais indígenas, do foco narrativo sob uma perspectiva indígena, dos enredos que permeiam as aldeias, as florestas, das tramas das ações que afastam o indígena de um prospecto heroico ou fantasioso. Com gêneros híbridos, com cantos, textos com poeticidades, grafismos, os escritores indígenas narram e expandem suas histórias, com personagens múltiplos que revelam as estruturas sociais dos indígenas, com tempos históricos, míticos, trazendo flashback, com discursos literários autônomos, intencionais, tudo isso, somado à possível relação que se estabelecerá com a recepção leitor disponível para esses textos, independente, de uma idade específica.

**CAPÍTULO III – LITERATURA, INFÂNCIA (S) E CRIANÇA: (RE) DESCOBRINDO
PARA ONDE APONTAM ESSAS FLECHAS**

Figura 16- Jaguar



Jaguar. Óleo sobre a tela. Dimensões 100x70. Nº 501 de Édina Costa (Brasil, 2022)

O presente capítulo pretende trazer discussões que se sustentam em duas questões básicas: primeiramente, se há uma infância a qual esses textos são destinados? Segundo, de qual infância estamos falando e como elas podem se revelar em textos literários pela configuração de uma personagem criança? Tais questionamentos, entrecruzam-se com as ideias iniciais trazidas nessa tese de uma literatura escrita por autores indígenas que têm buscado apresentar ao leitor um lugar político, histórico e ético.

Toca-nos pensar, nesse momento da tese, a relação da Literatura Infantojuvenil Indígena e a infância, incluindo questões a serem levantadas e discutidas que relacionam essa Literatura Indígena com abordagens que podem ser figuradas como um texto, exclusivo, para crianças. Tal ideia, leva-nos a percorrer caminhos de descoberta sobre a relação desses textos com oralidade, com a contação de histórias, a memória, a formação, os desenhos enquanto marcadores culturais, elementos que, geralmente, são atributos da literatura infantojuvenil e atravessam a infância dos autores e dos leitores.

Em seguida, continuamos friccionando algumas questões sobre a infância, no sentido de promover algumas reflexões sobre a não homogeneização na concepção de infância, assim, perscrutamos os caminhos dos estudos sobre a infância indígena, para tentar compreender, posteriormente, de que modo as crianças personagens dos textos podem estar, intimamente, ligadas a elementos de uma infância indígena.

3.1 Uma literatura para a (s) infância (s)?

“A infância mora dentro da gente” (Munduruku, 2022, n.p.).

Estabelecidos alguns critérios no capítulo anterior sobre os aspectos que constituem as obras de Literatura Infantojuvenil Indígena, continuamos nesse rio teórico perscrutando algumas perspectivas dos indígenas ao produzir essa literatura para compreender suas relações com a (s) infância (s).

Ainda tateando as ideias advindas dos autores indígenas, necessitamos pontuar se há um destinatário exclusivo para essas obras, pois mesmo que os textos apresentem uma estética que, nas categorias da teoria literária, estejam voltados para o público infantojuvenil, e que muitos autores indígenas comunicam-se com esse público, há relações históricas, políticas e culturais que trazem também complexidades para essas discussões.

Sabemos que há uma discussão muito recorrente sobre os textos de literatura infantojuvenil como uma categoria que não se reduz a uma fronteira de leitura. Não há como

precisar se os textos vão “agradar” leitores infantis ou adultos, considerando seu corpo estético ou seu corpo temático, suas indicações ou limitações. Crianças e adultos são seres humanos, obviamente, com desenvolvimentos físicos, intelectuais e morais diferentes. No entanto, vivem nas camadas de suas experiências humanas questões que tocam a todos, de forma integral, como morte, preconceito, abandono, fome, guerras e se a literatura é a expressão de linguagem que advém dessas experiências humanas, não há como negar que os atravessamentos dessas experiências vão se configurar em histórias, poemas, em ilustrações que as permeiam.

As publicações de Literatura Infantojuvenil Indígena se configuram de uma tessitura que se lança como um jogo lúdico e consciente que intenciona ser ponte/palavra entre leitor e texto, tocando na memória não só do sujeito/escritor, como também do sujeito/leitor. Nesse sentido, revestem-se de uma estética que visa ultrapassar alguns limiares do pensamento do ocidente e toca em questões ontológicas dos indígenas que pensam que: “A infância mora dentro da gente” (Munduruku, 2022, n.p.) e por isso, essas produções não podem ser vistas, restrita e exclusivamente, como uma literatura (só) para a criança.

Uma literatura para a infância, na concepção dos autores indígenas, é uma literatura que se constitui nessa ligação entre a memória, o imaginário, a oralidade indígena e que não se restringe a um tipo específico de leitor. Ela se estabelece como guia condutor da linguagem, nesse caso, a linguagem literária. Para secundar com essas discussões, apresentamos alguns desafios que Janice Thiél destaca sobre o escritor e o leitor dessas textualidades:

[...] a recepção desses textos requer competências leitoras para que a textualidade indígena seja reconhecida como literatura. Caso contrário, ela continuará a ser limitada pelo rótulo étnico, a perambular de estante em estante, ou mesmo ser considerada unicamente como literatura infantojuvenil, principalmente por suas imagens. Não quero dizer com isso que seja demérito considerar esses textos literatura infantojuvenil, até porque muitos livros são escritos para crianças e jovens com muita qualidade. Apenas chamo a atenção para seu potencial multimodal; ele coloca tais narrativas em outros patamares. Não é demais reafirmar, e utilizo a expressão do poeta Carles Riba, citado por Tereza Colomer (2003, p. 98), que os textos indígenas possuem "destinação ambígua". Muitos deles são dirigidos a crianças e adultos [...] (Thiél, 2012, p.136).

Como a autora acima citada aduz, não se trata de alocar esses textos em uma ou outra modalidade, o que se alega é o fato dessas textualidades serem, potencialmente, multimodais dentro dos contextos dos povos indígenas, nos quais, muitas vezes, os elementos estéticos são carregados de marcas simbólicas, advindos de uma tradição que não os considere no âmbito restrito ao infantil ou ao adulto, assim, não há como direcioná-las a um determinado público leitor, porque, muitas vezes, não são escritas com essas intenções.

Podemos observar sobre essa questão, as discussões suscitadas pela indígena méfis canadense Maria Campbell ao apresentar no livro *Stories of the Road Allowance People*, uma obra produzida com muitas ilustrações, elementos estéticos muito comuns em obras infantojuvenis. A autora destaca que:

As ilustrações foram (pensadas) para os idosos que me contaram as histórias porque alguns leem e escrevem pouco. Eu queria que eles não apenas segurassem e olhassem o livro sem entendê-lo, mas que fossem capazes de também lê-lo. Os desenhos foram feitos pela Sherry. Eu não disse a ela o que eu queria. Ao contrário, quando terminei de escrever o livro, dei a ela. Para que terminasse de traduzi-lo [...]. O desenho é uma outra forma de tradução (Gingell, 2004, p.201 - tradução nossa)⁴⁴.

A sensível forma escolhida pela autora revela que, pensando na recepção da obra, para leitores com um nível de leitura e escrita diferentes, os recursos estéticos escolhidos nada tem a ver com uma literatura propriamente produzida para crianças, ou para formação, mas sim, para proporcionar aos indígenas mais velhos das comunidades uma experiência estética com a linguagem literária escrita, considerando, inclusive, que foram eles que contaram a história e que agora, elas compõem e ocupam um outro corpo estético, o livro, com histórias, desenhos e outros elementos que são marcadores desse tipo de produção.

Em colaboração com o discorrido, temos a fala da escritora indígena tabajara Auritha Tabajara,⁴⁵ em uma participação no III Congresso Internacional de Literatura para Crianças e Jovens & V Jornada da Literatura de Infância da PUC-SP, na mesa redonda intitulada: Mesa 1 - Literatura de Infância: translados poéticos. Dentre várias questões, a autora destaca que ao levar para a aldeia o seu livro *Coração na aldeia, pés no mundo*, publicado no ano de 2018, pela editora Uk'A, sua avó, que não fora alfabetizada, contou toda a história que ela havia escrito no livro, apenas folheando a obra e vendo as ilustrações. Assim, a autora nos revela uma experiência estética com uma anciã indígena, não alfabetizada, mas que conseguiu reter algo com essa experiência, deixando lacunas em muitas teorias, que insistem em validar ou não uma experiência com o texto, normatizando, definindo e, até mesmo, privando uma pessoa não alfabetizada do acesso a essas obras. Assim, Auritha Tabajara reafirma que sua obra não teria público específico de leitores, que se a avó, mesmo não sendo alfabetizada e não sabendo

⁴⁴ No original: The print size was for the elders who gave me the stories because some of them could read and write a little. I wanted them to not just hold the book in their hands and see it but to be able to read it as well. The pictures are Sherry's. I didn't tell her what I wanted. Rather, when I finished the stories, I gave them to her. She had to finish translating them [...]. The artwork is another level of translation.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eqqEXZVRWVA>>. Acesso em: 20 out. 2022.

decodificar as letras, conseguiu ter uma experiência estética, isso a deixava muito feliz e ciente de que sua obra poderia significar também para muitos idosos na aldeia.

Nos dois casos acima, temos uma relação entre a contação de histórias e os povos indígenas com pouco acesso à escrita. Podemos perceber que ao ter contato com essas obras, há uma experiência de leitura que coloca a escrita em segundo plano, não a desconsiderando, é claro, mas considerando a história de vida e a realidade de muitos indígenas que nunca foram alfabetizados, mas que podem a eles serem possibilitadas uma leitura de afeto, da imagem, um contato com o livro físico que se torna uma voz repleta de rastros resíduos de suas próprias histórias, assim, suas infâncias, aqui entendidas como um lugar em que a memória reside, são tocadas por uma forma não convencional de leitura, que tensiona, inclusive, o direito à experiência desses idosos que falam suas línguas nativas e que são os grandes guardadores das histórias orais de suas etnias. Essas relações estabelecidas no contanto com o livro físico desencadeiam novos acordos de leitura, não só da palavra, não só da imagem, mas um (re)acordo, aqui traduzido como forma dos escritores indígenas recordarem essas memórias, torná-las vivas de um outro modo, respeitando sempre esses laços construtivos e virtuosos com os idosos que dão vida às essas histórias.

De uma outra maneira, também podemos perceber a não fixação de determinado público leitor quando temos contato com a obra *Flor da Mata*, de Graça Graúna, publicada em 2014, pela Peninha Edições e que tem a ilustração feita por Carmem Barbi. Alguns aspectos estéticos podem nos levar a categorizar a obra em literatura “para crianças” como por exemplo, o formato pequeno do livro 15cmx15cm, não configurado como o livro de bolso⁴⁶, a figura central com uma ilustração de uma criança indígena e as cores vibrantes da capa, elementos estéticos que, geralmente, são apresentados em obras para o público infantil. Todavia, na ficha catalográfica consta apenas: poesia brasileira e poesia indígena. A obra escrita em haicai, tem para cada poema, uma ilustração.

⁴⁶ São conhecidos como livros de bolso (ou pockets) as edições menores de algumas obras, as quais, as editoras lançam, ou por questões econômicas, ou dificuldades de vendas, ou outros fatores que contribuam e facilitem a circulação delas.

Figura 17- Capa e quarta capa da obra *Flor da Mata*

Fonte: Scan da obra *Flor da Mata*, de Graça Graúna.

Uma criança de olhos fechados de frente para o leitor parece convidativo para a leitura. As flores parecem mover-se com o efeito esfumado da pintura em azul que provoca a sensação de leves transposições das nuvens. Uma criança, provavelmente, escolheria esse livro para leitura em busca de conhecer, talvez, a “florzinha da mata”, porque viu, sentiu e experimentou esses elementos olhando para a obra. Colocar os olhos nos rastros e resíduos dessas vozes literárias é o que a obra nos convida a fazer enquanto leitores. A menina fecha os olhos na capa da obra, talvez, à espera de que um leitor a faça abrir, à medida que avança a leitura, olhando e ouvindo o texto. Mais importante que saber se o livro é escrito para uma criança, no jogo estético e lúdico, o que mais interessa é colocar o olho no rastro dessa voz, como aponta Andrueto:

Escrever para crianças ou simplesmente escrever? As estratégias que entram em jogo na escrita destinada a crianças ou jovens e na que é destinada a adultos, com as variantes de cada caso e de cada gênero, são as mesmas, ou seja, são sempre distintas, únicas. A escrita é um caminho que vai do olho para a voz, caminho que, a partir de um modo particular de olhar, sai em busca de uma voz singular capaz de dizer um texto. **Ler um texto é então colocar os olhos nos rastros dessa voz. Olhar e voz: esses são os extremos que me interessam** (Andrueto, 2012, p. 99, grifo nosso).

Andrueto (2012) traz discussões importantes sobre a escrita literária e seus espaços cerceados e restritos, na obra *Por uma literatura sem adjetivos*. Algumas considerações ajudam-nos a ampliar essa questão de uma lógica centrada em uma obra ser, exclusivamente, para um

público específico. Como ela aponta, a escrita é caminho onde o leitor olha a escrita e ouve as vozes que dela saem e, assim, há uma construção da leitura nesse processo de rastrear com os olhos a voz que o outro colocou no texto.

Em uma outra página da obra *Flor da mata*, lemos o haicai: “Apesar dos pesares/resta-nos sonhar/a mãe terra nos anima” (Graúna, 2014, p.18). A ilustração, em relação contígua com o texto, sugere que a figura da personagem está unida à montanha, mãe terra. Há uma complexidade sobre essa relação que perpassa pelo campo da cosmologia e cosmogonia indígenas.

Sobre isso, Krenak, em sua obra *Como adiar o fim do mundo*, aduz que para alguns povos indígenas: “[...] as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas” (Krenak, 2019, p.18-19). Diante disso, compreende-se que não reside uma simples relação metafórica entre texto e imagem, mas sim, uma aprendizagem dos afetos entre sujeito indígena e natureza, que educa o leitor acerca das especificidades sobre os povos indígenas, indicando que a literatura como arte está vinculada a esse processo de redescobrimto do outro, como podemos observar na imagem:

Figura 18- O abraço das personagens



Fonte: Scan da p.18 da obra *Flor da mata*, de Graça Graúna.

O que podemos perceber é que a ilustração se apresenta na obra com uma multiplicidade de sentidos e intenções, e que o leitor, seja ele adulto ou criança, precisa de uma

ampliação de seu lugar cultural para a compreensão dessas imagens e da relação que essas têm com o texto. Por essa lógica, podemos inferir que os desenhos/ilustrações ampliam o texto de modo a torná-lo polissêmico, ou seja, a um leitor que conhece a cultura indígena, a imagem pode significar essa relação harmônica com a natureza, de maneira mais intensa e natural, como um afago da cabeça da personagem à montanha, pela posição dos elementos. A outros, podem significar traços, linhas assimétricas, que “ornam” a montanha e que não se compõe como um desenho integral. Obviamente, isso não depende da idade do leitor, mas da compreensão que esse possuir dessa outra cultura. Assim, a ilustração, nessa cena, potencializa a obra de modo que a torna sem fronteiras de idade, não porque é mais difícil de compreender, mas por ser ampliada ao ponto de ser necessário ir além dos sentidos comuns, usuais dos elementos que se apresentam nela.

Outra condição que a obra propõe é de que não se trata de revelar uma infância da personagem que se apresenta na capa. Em toda a obra, o que toca o leitor é uma memória, uma ausência, cotejada de esperança, passível a pertencer ao mundo infantil, mas que toca na condição de diáspora do indígena que está descolado. Tal condição só será percebida se o leitor compreender também o processo de diáspora sofrido pelos indígenas. Assim, debaixo de uma literatura abrigada por códigos infantis, há outros códigos que acomodam outras complexidades que não limitam a experiência, a fruição do objeto estético por uma criança, mas que também não a condicionam apenas a esse público.

Vale salientar também que o processo que associa a literatura produzida pelos indígenas, em sua maioria, como literatura só para crianças, está arraigado à falta de conhecimento sobre as culturas indígenas e aos resquícios da imagem infantilizada sobre indígena, ou seja, por muito tempo, perdurou a ideia, inclusive, legalizada pelo Estado, de um indígena “infans”, sem voz, como a criança, que precisava ser tutelado, sempre à mercê de uma voz que fale por ele, domesticável.

Também acentuam algumas questões que atribui a ideia do infantil ao indígena, o fato do direito, vigorado por muito tempo, de o indígena ser considerado como inimputável, assegurado pelo Estatuto do índio, pela Lei 6001/1973, a qual assegurava que caso fosse constatada a inimputabilidade do indígena, este deveria ser julgado visando uma pena atenuada por não conceber o certo e o errado pela ótica da sociedade não indígena brasileira, mas por suas próprias concepções. Desconsiderando as questões culturais, associou-se esse direito à proteção dada à criança, pelos ditames morais e de estágios do desenvolvimento humano e isso relegou, inclusive, todo o comportamento e produção advindos das populações indígenas como, muitas vezes pueril, inocentes, incapazes.

Junta-se a tudo isso, as expectativas que a sociedade não indígena tem sobre a literatura infantojuvenil e que, de forma errônea, são consideradas características negativas, advindas dessas produções, a exemplo, elas são constituídas em sua base pela oralidade, têm uma ligação forte com a leitura em voz alta e estão intimamente ligadas a projetos pedagógicos da sociedade (Jacob, 2020, p.19-20).

Cabe aqui destacar que os autores indígenas têm nessas características, a oralidade, a contação de histórias em roda, o texto como instrumento de aprendizagem na escola, uma das grandes potencialidades de suas literaturas, de outro modo, eles nos dizem que suas escritas têm uma função primordial a de “reeducar as novas gerações”, (Munduruku, 2016, p.191), sejam essa nova geração as crianças, indivíduos sempre mais abertos à aprendizagem ou os adultos que se colocam como leitores dispostos a contribuir com uma nova geração de pessoas que vão descobrir novos mundos, novos rótulos, novas formas de pensar e escrever literatura.

Em muitas discussões, o autor Daniel Munduruku destaca que suas obras, inicialmente, foram voltadas às crianças, com a intencionalidade de reverter o olhar preconceituoso das crianças sobre o indígena, como podemos ler em um trecho de sua entrevista intitulada *Literatura Indígena: respeito e pertencimento*:

A minha intenção inicial era escrever para crianças e jovens não-indígenas, com o objetivo de trazer mais visibilidade para essa temática, para romper com os estereótipos, com os preconceitos que sempre estiveram presentes na educação escolar e para oferecer um olhar diferenciado para essas crianças sobre quem são essas populações indígenas (Munduruku, 2021b, n.p.).

Para o autor, as crianças, em sua fase de formação, estariam mais abertas a novas e diversas formas de narrativas, por isso, ao receberem essa literatura elas podem passar pelo processo de humanização, conscientizando-se, desde cedo, que é preciso ser “mais tolerantes, mais respeitosas, com a diversidade” (Munduruku, 2021a, n.p.). O autor ainda afirma que:

Se a gente oferece para as crianças outras narrativas, elas vão compoendo essas narrativas até se sentirem plenas, completas e nesse sentido a gente pode imaginar que a literatura tem um papel militante, um papel de permitir que as crianças possam aprender outras visões de mundo, que elas possam se humanizar e possam crescer como pessoa, como pessoas. (Munduruku, 2021b, n.p.).

Durante um tempo, o autor indígena Daniel Munduruku considerou que seu objetivo inicial foi alcançado, ou seja, contribuir para a formação das crianças de forma mais humanizada pelas vias dos textos literários, no entanto, o próprio autor vai perceber uma lacuna

não só na leitura de literatura que apresentasse o universo indígena para as crianças indígenas, e não indígenas e, posteriormente, como também, levanta a tese de que os adultos, indígenas ou não, também sofrem com essas ausências e deturpações de leituras sobre as populações indígenas. Nesse sentido, começa a mudar seu posicionamento alegando que sua literatura é para “encabular o adulto” (Munduruku, 2023, n.p.) e que escreve para a infância como podemos ler: “Eu não escrevo para criança, eu escrevo para a infância. Ser criança é um período na vida da gente, mas a infância é uma continuação de nosso momento de ser criança” (Munduruku, 2023, n.p.).

Em razão disso, podemos compreender que há uma ideia indissociável e visceral dessa literatura com o adulto também, pois as relações sentimentais, afetivas são próprias de quaisquer sujeitos em qualquer idade reveladas na humanidade de cada um. Daniel ainda acrescenta que seus textos podem:

[...] alimentar a imaginação desse adulto, que, muitas vezes, por conta de uma sociedade que nos forma para ser duros, ser mentais demais, ser intelectuais demais, ser racionais ou até mesmo econômicos demais, acaba endurecendo o nosso ser criança. (Munduruku, 2023, n.p).

Ainda sobre a questão de restringir o texto indígena apenas o público infantil, Jacob (2020) assegura que: “pensar em uma Literatura Indígena dedicada exclusivamente a um público infantil seria um contrassenso, visto que nas aldeias as atividades são realizadas em conjunto, inclusive a contação de histórias” (Jacob, 2020, p.18). Ou seja, não se conta história só para criança ou para adultos. As histórias são contadas para a comunidade. Essa contação de história é um ato coletivo, afetivo e sagrado, como também podemos visualizar em Graúna (2014, p.14), na página onde consta o haicai “Em volta da fogueira/memória, história/O mundo ser recria” e a ilustração na qual as personagens de costas para o leitor, convida-o a olhar para o fogo e se colocar, na roda, como leitor/ouvinte das histórias e memórias que se recriam nesse ato.

Figura 19- Contação de história em volta da fogueira



Fonte: Scan da p. 14 da obra *Flor da Mata*, de Graça Graúna.

Os referenciais culturais, como podemos ver, apontam para associação mais ampla desses textos. Esse fator não invalida que os textos possam ser lidos pelas crianças, pelo contrário, é um caminho que deve ser percorrido por elas, tão necessário como a muitos leitores adultos que não tiveram contato com essas referências de leitura quando criança, pois, como já dito, essa literatura se compõe enraizada na história e memória dos povos indígenas, promovendo essa experiência estética também ao adulto.

O uso de imagens, traços nas obras, podem ser associados a essa aproximação com os textos infantis, no entanto, o que destacamos, é que as ocorrências, em muitas obras, acontecem como marcador cultural, por elementos que a escrita não daria conta. Acerca disso, Jacob (2020, p.21) assegura que: “longe de buscarem exclusivamente uma aproximação com o público infantil, buscam, de fato, traduzir a oralidade intraduzível das narrativas indígenas originais. Essa característica, aliás, se repete em outras sociedades tradicionais marcadas pela ausência de escrita”.

Os recursos estéticos utilizados são elementos que repercutem sensações nas camadas profundas da memória do leitor. As imagens, cores vibrantes, as figurações de personagens crianças, animais são elementos mais comuns ao universo infantil e podem comunicar perfeitamente com esses leitores crianças. Já o leitor da fase adulta, pode inclusive, ser acionado, a priori, por curiosidade em ver que há um texto do qual um indígena é escritor. Ao

ter contato com as obras, pode deparar-se com construções que tocam a memória, a experiência de rememoração dos autores, da elaboração, no caso da obra *Flor da mata*, um convite a ouvir a voz poética que “distende as velhas asas num haicai latino” (Graúna, 2014, p.13).

Parece, que ao qualificar ou restringir essa obra ao infantil ou juvenil, não estamos considerando a proposta estética desses autores indígenas que é ser lido nas aldeias, nas cidades ou em quaisquer outros espaços onde a Literatura Indígena nunca circulou, rompendo assim, com os “vazios” nas infâncias leitoras, sejam nas memórias de infância de um adulto leitor ou seja na infância de uma criança indígena ou não indígena.

Logicamente, que o adulto e a criança vão se conectar com o texto de maneiras diferentes. Há livros que possibilitam uma leitura e releitura que ressoam na memória do leitor, podendo ser considerados livros bons para adulto ou para criança. Fato esse que consideramos bem subjetivo. O que destacamos aqui são as possibilidades de uma (des) fronteira que ocorre ao lermos um livro de Literatura Infantojuvenil Indígena, pois, nessas complexidades do texto escrito por indígenas que se inter-relacionam de um modo com a infância, há algumas posições que merecem um olhar mais cuidadoso e desafiador. Assim, destacamos que há nessa relação:

- a) A infância do autor indígena.
- b) A infância do leitor criança não indígena.
- c) A infância do leitor criança indígena.
- d) A infância do leitor adulto não indígena.
- e) A infância do leitor adulto indígena.

Figura 20- O encontro das infâncias



Fonte: A autora

Quando nos referenciamos à infância de um escritor indígena adulto na escrita literária, estamos diante de um projeto comum nas literaturas infantojuvenis, pois como apontam Navas e Ferreira (2021, p. 32), nos textos escritos para crianças, há o que elas definem como uma poética da infância, na qual, os aspectos formais dos textos intentam traduzir, em linguagem literária, uma perspectiva da criança. No entanto, tudo isso é atravessado pelas diferentes concepções de infância dos próprios autores o que afeta, diretamente, a construção das personagens infantis. Assim, afirmam as autoras: “Em muitos textos voltados às crianças, a própria infância está representada pelo olhar do adulto, sem que haja, às vezes, verossimilhança na criação de um mundo perpassado pelo olhar infantil” (Navas; Ferreira, 2021, p. 32).

Muitos autores indígenas têm feito um caminho de retorno a suas próprias experiências de infância ou uma busca para (re)descobrir uma infância que lhe não foi permitido vivenciar devido aos processos violentos de tentativa de extermínio contra as populações indígenas. Assim, eles defendem que essas obras são oriundas desses lugares muitas vezes não experimentados, mas recuperados pelo poder imaginativo, ilustrativo que a literatura permite realizar.

Essa busca e sua relação com a escrita tornaram-se grandes aliados, inclusive, a experiências pessoais dos autores, como podemos ler em Jekupé (2020):

Na infância, distanciei-me dessa tradição quando fui estudar na escola pública, onde aprendi a arte de ler e escrever. Após quase quinze anos longe de minhas raízes, iniciei uma peregrinação à procura de meu espírito, que foi reencontrado novamente entre os Guarani e foi consagrado, depois de muitos atos de purificação de boa parte de minhas ignorâncias e mazelas, no belíssimo Tocantins, pela cultura krahô, onde passei a ser conhecido como Tutk, "semente de fruto maduro. Nessas andanças conheci mil povos, vivenciei suas riquezas: o pensamento, a sabedoria, os ritos, os mitos e a medicina sagrada nativa. No mundo espiritual, reencontrei os ancestrais, os antepassados, as divindades anciãs, as entidades da natureza e meu clã antepassado, em que busco, sempre que posso, sabedoria.

A peregrinação na terra e o encontro espiritual me permitiram vivenciar a essência desses mil povos, a qual pretendo expor aqui, **como parte da tarefa que desenvolvo atualmente, que é difundir os ensinamentos ancestrais: a tradição do Sol, a tradição da Lua e a tradição do sonho** (p.15, grifo nosso).

Kaká Werá Jekupé aciona essa memória recuperada, que fora lhe “roubada” na infância, pois tivera que sair para estudar fora da aldeia, assim, precisou peregrinar de volta, refazer um caminho, agora ciente de que essas ausências o deixavam incompleto enquanto sujeito indígena. Esse encontro espiritual e a peregrinação lhe devolveram essa condição e, como gratidão, ele

devolve ao mundo, em forma de livro, de escrita, e em palavras, que como escreve Janice Thiél no prefácio desse mesmo livro: “[...] devem ser proferidas en-cantando a porção de luz que mora no coração” (Jekupé, 2020, p. 9).

Alguns outros autores têm uma ligação e uma relação muito profícua com sua comunidade étnica, pois mesmo que tenham tido a necessidade de se ausentarem por algum motivo das comunidades, sempre estão próximos ou voltaram a morar lá. Assim, vivem em aldeias e revelam que a literatura que produzem advém da experiência que eles têm ou tiveram na comunidade, em suas infâncias, nas histórias ouvidas, como também nas ausências dos textos que revelam as figurações indígenas mais aproximadas de uma experiência real, histórias essas que lhes eram contadas nas escolas “dos brancos”.

A infância da criança não indígena é tocada pelas várias possibilidades de ter referências de leituras de uma literatura escrita por um autor indígena, diferentemente, do que antes dos anos de 2000 era revelado aos leitores. Nesse caminho, ao ler essas obras as crianças notarão que existem multiplicidades de vivências das crianças de diferentes pertencimentos sociais, étnicos, religiosos, familiares, míticos que podem ou não criar frisos com suas próprias experiências e, assim, revelarem-se como uma infância outra, descentrada de uma tentativa de homogeneização da ideia de infância, rompendo com formas de representação únicas, estereotipadas, desqualificadas, que agora incluem e revelam representações dos sujeitos indígenas, a partir deles.

Acrescentado a isso, à criança leitora não indígena é proporcionada uma relação de alteridade, que reconhece em uma literatura que exalta a oralidade, a contação de história que dá destaque a figuras, até então, desconhecidas ou deturpadas como o pajé, nas comunidades, como os velhos, que para os indígenas, são os grandes guardadores e detentores de saberes, como as crianças que se apresentam com personagens reais, que têm experiências e não crianças sem vozes nas histórias. Elas são advindas de seus lugares culturais, passando a ser representadas por suas vestimentas, com suas pinturas corporais, com seus colares, ou com suas experiências nas cidades, que vão dando significados à sua condição de ser indígena.

Já para a criança indígena, essas obras revelam uma infância e uma experiência de leitura que pode os aproximar do texto, considerando que o material simbólico utilizado nessas obras é oriundo de uma experiência indígena, com isso, podem se compor de uma ideia de infância enraizada nessas concepções não ocidentalizadas, mais aproximadas das relações ficcionais e reais, idealizadas por autores indígenas com suas etnias. Ao se verem representadas, desde as configurações das personagens crianças, das histórias que não estavam em livros, dos

espaços das aldeias, da relação cosmológicas e ontológicas, sentem-se reconhecidas, vivas e pertencentes a esse universo literário também.

Assim, podem ser reveladas identidades que se relacionam com seus espaços, seus descolamentos enquanto crianças indígenas, suas maneiras de lidarem com a perda, com a morte, com as ausências, com sua família, seus ritos, seus cantos, suas danças, suas paisagens que não se viam representadas em textos escritos por “outras vozes”, que colocaram os indígenas em “outros lugares” e os acomodaram lá em um processo de “desindigenalizá-los”, desconsiderando seus vínculos com seu lugar e sua identidade histórica, política, cultural e social.

Em se tratando de uma infância dos leitores adultos não indígenas, é preciso considerar que a leitura dessas obras promove um caminho de volta aos territórios simbólicos silenciados dos indígenas, um reconhecimento de uma outra voz, um retorno às memórias dos leitores adultos não indígenas que vivenciaram outras experiências literárias, nas quais, o indígena fora excluído, estereotipado, imaginado por visões eurocêtricas, sobretudo nos livros e nas escolas, fundamentadas pela versão fabulosa da história chamada de “Descobrimento do Brasil”. Nesse sentido, a leitura dessas obras toca a infância dos leitores adultos não indígenas e torna-se um: “referencial para a Memória que pretende informar à sociedade brasileira sobre sua diversidade cultural e linguística” (Munduruku, 2017, p.122).

Janice Thiél revela essa experiência como adulta leitora que descobre a existência de uma Literatura Indígena já em sua fase de doutorado. Assim, a pesquisadora nos esclarece na apresentação do livro *A terra dos mil povos: história indígena no Brasil contada por um índio*:

Quando ouvi pela primeira vez o nome do autor em uma aula, preparando-me para o doutorado, tornei-me consciente de quanto desconhecia as diferentes vertentes da literatura brasileira e como o letramento que recebemos na escola não nos prepara para ler essa literatura e compreender sua complexidade. Portanto, a publicação de obras indígenas faz mais do que promover a inclusão das etnias nativas: promove o letramento literário, cultural e crítico dos leitores e cidadãos (Thiél *apud* Jecupé, 2020, p.09).

O que Janice Thiél revela não é uma experiência isolada, infelizmente. A ausência desses textos nas escolas estabelece uma lacuna para o leitor que não imagina a existências desses textos, não conhece a luta desses autores para serem reconhecidos e nem o material simbólico que essa literatura possui. Muitas vezes, saem de seus cursos de graduação ou pós-graduação, entram em sala de aula para formarem leitores sem o conhecimento de que dentro

da literatura produzida no Brasil há essa vertente literária potente e capaz de ampliar essa formação crítica cidadã.

Quase no mesmo espaço, mas com algumas diferenças, podemos pensar no leitor indígena adulto que chega à universidade sem ter lido um livro, sequer, escrito pelos parentes. Muitas vezes, acabam fazendo seus trabalhos, dando seguimento em suas pesquisas, voltando para a aldeia sem conhecer essas produções. Sua infância leitora foi marcada pelas mesmas referências do leitor adulto não indígena, pois, são as mesmas literaturas que as políticas educacionais à época ofereciam às escolas, com as ausências e deturpações da figura do indígena e embora a Lei 11.645/08 tenha mais de 15 anos, ainda há um caminho muito longo a ser percorrido para que a Literatura Indígena realmente cumpra esse papel importante de contribuir com os estudos da história e cultura indígena e chegue de forma mais fortalecida nas escolas e universidades.

As mesmas buscas, os mesmos retornos que os autores indígenas têm feito, aplica-se aos indígenas, que, embora não escrevendo os textos, têm experiências estéticas de leitura com essas obras escritas por indígenas, por isso, o movimento de escrita tem sido muito fortalecido, não só com a literatura, mas com a crítica literária inaugurada por sujeitos indígenas.

Assim, esse leitor, sem idade definida, pode receber textos nos quais revelem “outros sotaques”, para fazer referência ao que Yolanda Reyes afirma ao falar de si como escritora e que pode ser compreendido e relacionado sobre a escrita indígena: “trago em minha voz as vozes dos outros: os sotaques que circulam por meu sangue e o registro do lugar de onde venho” (Reyes 2021, p.57). Tais vozes não procuram um leitor definido, mas se entrecruzam nas infâncias reveladas, silenciadas, e àquelas que vão surgindo e se confrontando em suas múltiplas significações.

Diante disso, ao prescrever uma idade ou faixa etária para a leitura de uma obra, estamos diante de um recurso mercadológico, muitas vezes, restritivo. Ao trazer na ficha catalográfica, na capa, ou em outro marcador da obra, a indicação de uma idade “correta” para a leitura de uma obra, pressupõe-se que haja uma visão, sobretudo, de uma infância homogênea, estabelecida em um lugar comum de experiência, desconsiderando que a criança vive uma experiência individual e que o adulto sempre terá um lugar de memória para (re) visitar, inclusive, na experiência estética leitora.

Frequentemente, quando indagados sobre a questão de públicos, os autores indígenas vão indicar que escrevem, em sua maioria, com características estéticas que se enquadram a um leitor infantil e juvenil para as categorias prescritas pelos não indígenas, pelas editoras que são compostas por sujeitos não indígenas, pelos editais que têm chamadas para as obras que

contemplem questões étnico-raciais que, geralmente, são livros para as leitores com faixa etária para, sobretudo, o ensino fundamental. Mesmo diante dessas evidências, os autores indígenas veem suas literaturas para além de um público determinado, o que almejam é que suas escritas sejam encontros com leitores e, também, fissuras que deslizam em direção daquilo que se desconhece, confirmando o que Andruetto escreve sobre a literatura:

A literatura é memória e como tal necessita construir com palavras um excedente, uma distorção ou deslizamento de sentido, uma fissura que nos permita ir em busca do que ainda desconhecemos. Torções na língua para construir um estado de interrogação em busca de outra coisa, outras coisas, algo mais. Viagem incerta rumo aos nossos pontos cegos, com a língua de todos como ferramenta para construir um não saber que nos leve até nós mesmos (Andruetto, 2008, p.127).

Em outras palavras, essa literatura pressupõe que haja um acordo do leitor e texto, pois aquele estará diante de uma escrita provocativa, política, atemporal, e até inclassificável – por que não? – com certos códigos não comuns, mas que vão adquirindo significações à medida que se expandirem os contatos e espaços com essas obras, ou seja, as pontes necessárias para os levarem a essas outras coisas ou a algo mais, a que Andruetto se refere. Nesse sentido, o texto vai precisar ser desvendado, pelas crianças, ou por adultos, que trazem suas vozes de infâncias, que se apresentam de diversas formas, atravessadas, e se entrecruzarão pela experiência da linguagem.

A discussão pode parecer escorregadia e levar-nos a uma problemática: é ruim escrever (só) para a criança? Já respondemos que não. Os indígenas não veem nenhum problema de escrever para as crianças, pelo contrário, são por elas também as suas lutas. Eles veem sua escrita como um ato coletivo e propõem um caminho estético para essa atividade, e por isso, não é restritivo, na verdade, intenciona ser expansivo.

Há um caminho ainda muito fatigante, mas prazeroso a ser percorrido, há muitas histórias ainda não contadas, há ainda necessidade de editoras, universidades, escolas de pensarem como ler essa literatura e, nesse sentido, ainda há precariedade na própria recepção desses textos. Muitos textos, apesar de uma voz contrária, ainda estão sendo colonizados por leitores, mediadores que visualizam os povos indígenas a partir de uma ótica difusa e preconceituosa.

No estado dessa questão, incide a relação que esses textos publicados têm com a infância e com a memória, dessa maneira, tem-se no centro da atividade da escrita, um movimento cíclico, que liga a criança ao ancião, não como uma estado biológico, simplesmente, mas como

um caminho, que percorrendo, sempre vai ser de retorno, com isso, ao ler essas histórias, para os indígenas, é como se o leitor percorresse seu próprio caminho, voltando também em direção à sua própria infância, estimulando sua memória ancestral.

A relação que buscamos fazer até esse momento não abandona a perspectiva biológica do ser criança, de um tempo de experiência de infância e da relação dessa com a literatura, pelo contrário, buscamos chegar a esse ponto, que discutiremos mais à frente. Explicando-nos o que fizemos até o momento foi trazer para esta Tese esses limiares nos sentidos de fixar essas produções a público específico, quando na verdade, visualizamos que os escritores indígenas têm tentado incorporar a ideia indissolúvel entre “a infância que mora dentro da gente” com a memória e por isso, essa literatura é escrita para esses encontros de memórias e de infâncias múltiplas.

3.2 De que (quais) infância(as) estamos falando?

“[...] é preciso ler e ouvir os mitos não com os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvidos que existem lá no fundo do coração – o ouvido da memória (Munduruku, 2001, p.07-08).

Até o momento, neste capítulo, discutimos sobre a Literatura Infantojuvenil Indígena e sua relação com a infância. Seguimos nessas discussões, ampliando, tais provocações, pois, além de uma não fixidez a um determinado público, entendemos, que essa literatura também tensiona o fato de que estamos imersos a provocações sobre a homogeneização da relação que as sociedades têm com um conceito de infância, o que se reverbera nos textos que são escritos pelos indígenas. Movidos por essa ideia, somos levados a questionar sobre a(s) infância(s) que nos toca nessa pesquisa, ou seja, propomo-nos a pensar de que (quais) infância (s) estamos falando.

Em primeiro momento, destacamos que não nos interessa, nesta pesquisa, conceituar uma infância indígena, trabalho este que seria incompleto, considerando que muitos fios dessa teia conceitual ainda estão soltos e que para cada etnia, há uma forma de ver e pensar a figura da criança a partir de diferentes gerações que veem a infância dentro dos seus contextos culturais, o que também pode contribuir para distender os diálogos que possam surgir em outros momentos sobre as existências de escolas, com pedagogias monoculturais, que negam essas

diferenças e legitimam apenas uma forma homogeneizada de ver a criança e compreender a infância.

Como nosso foco de pesquisa é olhar para o texto literário, mas não nos desvinculando de que estamos diante de uma produção escrita das populações indígenas que marcam nesses textos um lugar ético, estético e político, destacamos alguns questionamentos que se assentam a essas discussões, que podem ou não se revelarem nessas literaturas, tais como: há uma hegemonia do padrão criança ocidental e etnocêntrico?; Como as crianças indígenas experimentam e se expressam na vida social?; Há diferentes rituais, corporalidade, religiosidade, condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade? Há uma infância estática, marcada pela cronologia ocidental?

Entender o que seria a infância para as populações indígenas faz-se necessário para nos tirar de um lugar, costumeiramente, comum enquanto leitores etnocêntricos. Somos formados pelas crianças e infâncias apresentadas em textos de Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ziraldo, Maurício de Sousa, entre outros autores que povoaram nossa imaginação com suas riquíssimas obras. No entanto, ao entrarmos em contato com a criança de obras escritas por indígenas, podemos visualizar outras construções literárias significativas, pautadas em valores, ideias, advindas de um pensamento arraigado com as peculiaridades assentadas na realidade social, histórica e cultural desses povos.

De acordo com Coelho (2000, p.19), há uma relação intrínseca com os padrões de pensamento ou de comportamento que determinam a temática e as peculiaridades formais que diferenciam as literaturas de ontem e hoje, a exemplo, da criança “adulto em miniatura, ideia fundada em um pensamento tradicional, consolidado pela sociedade romântica do século XIX e a criança como “ser-em-transformação (mutantes do novo milênio””, ideia gerada em relação aos antigos conceitos de ser criança.

Para a autora, a ideia de uma criança vista como adulto em miniatura, requer um certo encurtamento no período de infância, considerado como lugar de imaturidade, fato este que induz a um pensamento opressor em relação a esse período, de rígida punição e disciplina. Proveniente disso, a relação que o texto literário desse período construiu com o leitor foi exemplar, assim, “procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas” (Coelho, 2000, p.23).

Por sua vez, no novo pensamento que Coelho acentua: “a criança é vista como um ser em formação, cujo potencial deve desenvolver em liberdade” (Coelho, 2000, p.27), sendo um caminho aberto para que haja uma aprendizagem consistente nesse período, respeitando as condições físicas, biológicas, sociais, culturais e etária da criança. Pensar a criança como sujeito

incompleto ou inferior dentro do espaço em sociedade não se coaduna como os sentidos que os indígenas atribuem à construção do indivíduo desde seu período de infância.

Para apenas situar-nos sobre algumas diferenças, buscamos em alguns estudos que apresentam discussões sobre a(s) infância (s) indígena (s) para nos (des)locar na pesquisa, pois entendemos, como afirma Cohn (2005) que:

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças (p. 22).

Esses entendimentos díspares sobre uma ideia de infância são fundamentais para percebemos que além de outras violações e silenciamentos, houve uma anulação também sobre o ser criança indígena, pois, se as sociedades indígenas em seus saberes, de seus lugares sempre foram silenciadas, como a criança indígena foi pensada dentro desses contextos?

As conjecturas sobre a infância recente, como assevera Nunes (2002, p.64), são refletidas em tempos e espaços de uma infância ocidental revelando uma ideia díspar do que se pode observar nas sociedades indígenas. Para corroborar a tese defendida, a pesquisadora apresenta sua experiência com as crianças A'uwẽ-Xavante, em seu texto *No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante*. A autora destaca que a criança da sociedade urbana é preparada para entrar no mundo adulto com regras advindas de uma regulação do tempo e do espaço que a mesma pode acessar. Esse fato isola a criança dos demais contextos que para o adulto educador não são adequados a ela. Tal fato se expande também para as demais instituições, não só em casa, mas na escola e nos próprios espaços urbanos. Por sua vez, destaca a pesquisadora, valendo-se dos dados obtidos de pesquisas realizadas por ela ou publicadas por outros pesquisadores, em algumas sociedades indígenas, “ a fase que corresponde à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias” (Nunes, 2002, p.65), que, posteriormente, estabelecerá relação com uma outra fase, adulta, que trará, não o cerceamento dessa liberdade, mas a necessária conduta para viver e estar nesse tempo e espaço social indígena.

Para tentar ilustrar, sem esgotar as referências existentes sobre o tema da infância e criança indígena, buscamos estudos, sobretudo etnográficos, sobre como a criança indígena é vista em seus contextos das aldeias e nas relações com a comunidade, pois como nos afirma

Cohn (2005, p.09): “Não podemos falar de criança de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”

Perquirimos, então, alguns aspectos que podem ser marcadores que diferenciam a ideia de infância no contexto indígena tais como:

1. Conhecer algumas formas de educar a criança dentro de espaços de comunidades indígenas, relacionadas às perspectivas das etnias sobre a infância indígena.
2. Reconhecer as atividades socioculturais as quais as crianças desenvolvem nos espaços individuais e coletivos em comunidades, observando os processos de convivência e sociabilidade que forjam uma identidade cultural sobre a infância.
3. Perceber como a figura da criança está centrada em um processo passivo ou não das estruturas sociais em comunidade indígena.

Orientaram-nos, nessa busca, algumas perspectivas sobre a infância advindas dos próprios sujeitos indígenas, como Daniel Munduruku e Ailton Krenak. Também foi fundamental para nosso diálogo, a obra *Crianças indígenas - Ensaios antropológicos*, organizada por Silva, Macedo e Nunes que traz estudos antropológicos com crianças de algumas etnias, a saber: A'uwe-Xavante, Xikrin, Guarani, Kaiowá, Asurini do Xingu. Também trouxemos os trabalhos de Antonella Tassinari, doutora em Antropologia Social pela USP, com pós-doutorado na Equipe de Recherches en Ethnologie Amérindienne na França e da pesquisadora Clarice Cohn, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e pós-doutora pela Université Paris Quest Naterre La Défense, pesquisadoras que muito têm contribuído para entender uma concepção das infâncias indígenas. Outras pesquisas também nos ajudaram nesse caminho.

Cohn, em seu livro *Antropologia da criança*, assegura que alguns estudos pioneiros como os de Egon Shandem, sobre as crianças guarani e de Florestan Fernandes, sobre a socialização entre os Tupinambá nos ajudam, inicialmente, a visualizarmos os lugares dos “imatuos” nessas sociedades indígenas. No entanto, assevera Cohn (2005, p.18): “seus pressupostos limitavam seu alcance. Dentre eles, o de que às crianças é inculcada a cultura, ou de que elas são socializadas, ou seja, inseridas por agentes e práticas socializadoras na sociedade mais ampla.” Esses pressupostos, segundo a autora, anulava a figura individual da criança e para isso era necessário “abordar as crianças em suas práticas em si mesmas.” (Cohn, 2005, p.18).

A mesma autora em seu artigo intitulado *Concepções de infância e infâncias- Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil* nos esclarece que foram nas décadas de 1980 e 1990 quando surgiram os primeiros estudos etnológicos indígenas voltados para conhecer,

compreender e revelar as ideias que se tinham de infância indígena. Nesse período, afirma a autora: “estudos específicos sobre as infâncias indígenas começaram a ser realizados, pela primeira vez observando-as no que elas são, ouvindo-as, acompanhando-as em suas atividades e em seus passos” (2013, p.224).

Iniciamos esse trajeto com uma premissa que Antonella Tassinari adota em seu texto *Concepções indígenas de infância no Brasil*. A pesquisadora condiciona suas discussões a alguns fatos. Primeiramente, esclarece que ainda temos poucos dados etnográficos sobre a infância indígena; segundo, chama a atenção sobre a necessidade de deixar de lado nossa visão de infância e os estereótipos sobre a candura ou a crueldade indígenas, conceitos esses, criados pelos não indígenas; e por fim, alerta ao reconhecimento da diversidade sociocultural indígena e do caráter provisório das generalizações.

Já em suas palavras iniciais, Tassinari destaca que há uma visão adultocêntrica advinda do pensamento ocidental que desloca a criança de uma centralidade enquanto sujeito, diferente do pensamento indígena, como podemos ler no texto:

[...]. Ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade (Tassinari, 2007, p. 11).

De acordo com excerto acima, essa incompletude não se apresenta na formação das crianças indígenas, não quer dizer que elas sejam sujeitos prontos e acabados, mas que, diante de uma experiência de socialização, não é dado a elas um lugar de silenciamento, de não existência, mas, como Tassinari afirma, são reconhecidas as potencialidades dessas crianças dentro desse contexto comunitário. O que é confirmado também por Zoia, e Peripolli, ao destacarem que:

O contato intenso com toda a comunidade possibilita que o aprendizado das crianças indígenas vá acontecendo a todo o momento e em todas as situações sociais, fazendo de cada membro da comunidade um agente da educação indígena, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos (Zoia; Peripolli, 2010, p. 07).

Esse processo de aprendizagem, no qual o ato de educar passa a ser percebido como uma ação coletiva que não educa só o outro, mas também educa a si mesmo, leva-nos a perceber

um lugar descentralizado do saber único, individual, adultocêntrico, que exclui a criança de poder fazer parte da liturgia da aprendizagem indígena que não separa de forma a criar instâncias que valora este ou aquele indivíduo, dependendo do que ele possa oferecer à comunidade, como também aponta Daniel Munduruku:

É fazer uso dos sentidos, de todos eles. É, portanto, necessário valorizar o próprio corpo, oferecendo a ele os instrumentos para que possa cuidar da gente. Assim, é de extrema importância que cada um aprenda a conviver com seu grupo de idade por ser ele que nos vai "guiar", dar um norte para as descobertas que um corpo infantil precisa fazer. É nessa convivência que a criança indígena vai treinar a vida comunitária como uma necessidade ímpar para sua realização e compreensão do todo. Além disso, a vida comunitária vai oferecer à criança o olhar para seu entorno e vai ajudá-la a descobrir que os sentidos, junto com os comportamentos que eles vão criando, representam sua única segurança e garantia de sobrevivência contra os perigos que a natureza traz (Munduruku, 2008, p.106-107).

Daniel Munduruku destaca a importância da experiência comunitária, conjunta, corporal para que uma criança, que é parte desse todo coletivo, possa compreender seus processos de aprendizagem diante de suas próprias necessidades. Faz-se necessário destacar que esse processo comunitário perpassa também pelas formas de apreensão que cada povo tem. Não há um caminho singular para compreender essa infância, como também afirmou Tassinari: “não é possível definir um modo indígena de conceber a infância, pois encontramos em populações indígenas variadas formas de tratar esse período da vida (Tassinari, 2007, p.13).

Para ilustrar essas diferenças, Tassinari cita os estudos de Flávia Mello (2006) sobre a infância Guarani, destacando que:

Segundo Flávia Mello (2006), a noção Guarani de infância difere radicalmente daquela ocidental que considera as crianças como “seres em formação”. Para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada. A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. A criança que surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (*angüe*) que é transmitida pelo sangue dos pais e carrega os fenótipos.

Também é referida na literatura como uma alma telúrica (*ã*). Mas há ainda o espírito (*ñe'e*) que é transmitido pelos deuses ao feto e que o torna humano. A origem dessa alma divina é reconhecida pelos rezadores no ritual de nomeação. Há *ñe'e* novos e antigos: os novos são mais agitados, adoecem muito e são mais facilmente “capturados” por espíritos “*ayviradjá*”, levando a criança à morte. Já os *ñe'e* antigos são mais centrados, circunspectos, não nascem com conhecimentos, mas buscam-no com mais frequência e profundidade. É desta forma que as atitudes das crianças são respeitadas e sua autonomia pela busca de conhecimentos é reconhecida, havendo esforços dos

adultos para que o *ñe'e* tome gosto pela vida e permaneça entre nós (Tassinari, 2007, p.14).

Nesse sentido, há uma relação carnal e espiritual que institui a concepção de autonomia dada à criança Guarani. Portadora de uma alma telúrica, a criança vai receber também uma alma espiritual dada pelos deuses e essa dualidade a torna completa, humana. O cuidado expresso por essa concepção centra a criança em um lugar, de certo modo, que constitui uma potencialidade considerável no contexto comunitário. O olhar e cuidado devotados a ela seriam para manter essa criança na terra.

Uma outra condição de aprendizagem nos é apresentada também por Tassinari quando a pesquisadora destaca que há relações sociais distintas nas aldeias no tocante aos espaços que podem ser percorridos por homens ou mulheres. No entanto, ela descreve que apenas na infância não há essa distinção, pois é necessário deixar as crianças observarem tudo, sendo parte de uma pedagogia nativa. Aos adultos cabe a função de “dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração” (Tassinari, 2007, p.14).

Podemos perceber essa perspectiva de aprendizagem “do ouvido e do coração” como recursos estratégicos na escrita de algumas obras de autores indígenas. Visualizamos claramente esse ponto, na obra *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*, de Daniel Munduruku, ilustrada pelas crianças munduruku, na qual o autor escreve na apresentação, um texto, a priori, informativo (uma palavrinha aos pequenos leitores). Assim, ele versa:

Não são histórias muito fáceis de compreender, não. E não são fáceis porque elas ocorreram num tempo em que o tempo ainda não existia, em que os animais governavam o mundo, em que o Espírito Criador andava junto com os homens no grande Jardim chamado Terra. Mas existe uma maneira de compreender os mitos, um segredo que eu gostaria de partilhar com vocês: é preciso ler e ouvir os **mitos não com os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvidos que existem lá no fundo do coração** – o ouvido da memória (Munduruku, 2001, p.07-08, grifo nosso).

Como podemos visualizar no excerto, o autor escreve diretamente para “os pequenos leitores” e adianta que há uma complexidade para entender essas histórias, pois são advindas de uma perspectiva cultural muito diferente, que até então, não era oferecida às crianças não indígenas. Assim, convoca-os a se disporem para uma leitura de descoberta e até de desconforto que precisa ser acionada pela leitura do coração, uma forma metafórica que Daniel recorre para fazer um convite à descoberta de um outro lugar, de uma outra roda que conta essas histórias.

Um outro exemplo acerca do modo como a criança indígena é vista pode ser percebido nos estudos de Cohn sobre a criança Xikrin, de um subgrupo dos Kayapó, sociedade indígena da língua Jê. Ao descrever em sua pesquisa a divisão de categoria de idade das crianças Xikrin, a pesquisadora destaca que:

Um recém-nascido é dito Karore, e recebe muitos cuidados especiais. Seu pai não deve caçar, sua mãe deve comer, nos primeiros dias, apenas palmito e castanha, ampliando sua dieta com produtos da roça, peixe, até, finalmente, os pais poderem voltar a comer carne. É nos primeiros dias que a criança recebe um nome: um menino, de um dos avôs ou do irmão de sua mãe, uma menina, de uma das avós ou da irmã de seu pai (Cohn, 2002, p.124).

Percebe-se uma relação corporal, substantiva, intrínseca com a criança nesse período tanto do pai quanto da mãe que devem ser abster de afazeres do cotidiano e de comer alguns tipos de alimentos também. Somado a isso, a relação parental que se estabelece pelas escolhas dos nomes que dá vida a pessoa social da criança. Acerca dessas questões, Cohn (2002) nos esclarece que sobre a relação corporal recai uma ligação para a vida toda, essa criança fica comprometida desde o seu nascimento, já a relação que se estabelece com a transmissão do nome é cerimonial ou ritual e, desse modo, dá-se a perceber essa dualidade que determina a ideia de parentes entre os Jê.⁴⁷

Sobre essa perspectiva do recebimento dos nomes, para os Guarani, como informa Kaká Werá Jekupé (2020, p.13): “o ato de nomeação é a manifestação da parte céu de um ser parte terra”. Ou seja, há uma ambivalência entre o céu como mundo espiritual e a terra como matéria do espírito, fazendo, tudo isso, parte da “sabedoria dos ciclos do céu” ou “saber do movimento do universo” (Jekupé, 2020, p.13).

Nesse contexto se dá também uma relação de parentesco que as crianças xikrin constroem, como nos apresenta Cohn (2005). A autora afirma que a criança xikrin não simplesmente aprende as relações sociais, mas as constroem, atuando em suas configurações ao logo da vida. Essa relação é justificada pela margem de manobra denominada por Cohn para indicar a autonomia que a criança possui. Para ilustrar, Cohn (2005), mostra-nos a forma de parentesco xikrin, um modelo classificatório que faz com que várias pessoas, de acordo com sua posição genealógica possa ocupar. A exemplo dos irmãos do pai, que podem ser chamados de pai, e as irmãs da mãe, que podem ser chamadas de mãe, mas que nenhum e outro ocupam

⁴⁷ Cohen faz esses apontamentos tendo como fonte, neste caso, os estudos de Da Matta, com os Apinayé; de Mellati (1976), com os Krahô e de Fisher (1991), com os indígenas da aldeia Xinkrin do Bacabá. Cf. Cohen, 2002, p.120.

o lugar biológico dos genitores. Vale elucidar que tais relações estarão condicionadas à própria condição de relação estabelecida de forma autônoma também pela criança, ou seja, ela pode conduzir uma relação mais aproximada ou não com esses “pais e mães”.

Ainda sobre as percepções das crianças indígenas, há o que Tassinari chama de o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas. Para alguns povos, segundo a pesquisadora, as crianças são vistas como “importantes mediadoras das várias esferas cosmológicas, por não estarem totalmente assimiladas à categoria humana.” (Tassinari, 2007, p.18). Ela ressalta que embora consideradas humanas, há uma relação mais próxima das crianças com os deuses, como também há perspectivas de que as crianças tenham semelhanças com os animais, embora sua identidade corpórea seja diferente, considerando as ideias advindas do pensamento do perspectivismo ameríndio⁴⁸, um estudo realizado e defendido por Viveiros de Castro e Tânia Stolze Lima.

Daniel Munduruku e o ambientalista Ailton Krenak, em entrevista para Camila Hoshino,⁴⁹ compartilham seus pontos de vista sobre infância e cultura indígena. Para Krenak a criança que nasce no espaço da aldeia:

não tem uma residência particular, ela nasce no seio de um coletivo. Essa experiência real de conviver com um mundo de diferentes idades, principalmente um mundo com os adultos e família por perto, é considerada uma primeira orientação afetiva e emocional para a criança (Krenak, 2017, n.p.).

Essa liberdade que se apresenta na voz de Ailton Krenak pode ser compreendida como uma liberdade que produz conhecimento pelo afeto e emoção para as crianças indígenas e as permitem viverem com intensidade esse processo de aprendizagem pela convivência e observação, como também observou Mandulão (2006) em seu artigo intitulado *A educação na visão do professor indígena*:

⁴⁸ Tendo como base a etnografia, a ideia defendida sobre o perspectivismo ameríndio consiste em relacionar a visão indígena no que concerne ao entendimento sobre o contato com outros seres, resultando em uma relação sociocosmológica. Levando em conta cada forma corpórea (Viveiros de Castro, 1996, 2002), essas relações passam a ser consideradas de cada ponto de vista, de acordo com suas humanidades vistas e consideradas por corpos “cobertos pelas mesmas peles”. Assim, ao lado dos humanos, estariam os deuses, os animais, os espíritos da floresta, os espíritos dos mortos, os espíritos patogênicos, os mestres dos animais, os fenômenos meteorológicos e mesmo alguns artefatos – todos considerados pessoas.

⁴⁹ MUNDURUKU, Daniel; KRENAK, Ailton. **O que podemos aprender com a infância das crianças indígenas?** Entrevista concedida à Camilla Hoshino em 19.04.2017. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/o-que-podemos-aprender-com-a-infancia-das-criancas-indigenas/>>. Acesso em 03 mai. 2023.

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real (Mandulão, 2006, p. 219).

Considerando o que Mandulão referencia, podemos observar também um processo coletivo de aprendizagem, não por mera repetição, mas por socialização, por convivência e não separação entre os tempos de aprendizagens e crescimento. A criança indígena está envolta tanto de experiência do seu tempo e espaço, mas com desafios, que muitas vezes, pode soar estranho aos que não compartilham dessa cultura. Krenak (2017) nos ensina que:

“Se observarmos uma criança na aldeia durante seus primeiros cinco anos de vida, ela ficou suja de barro, tomou chuva. Uma criança que pode subir em árvore, que pode levar picada de marimbondo, formiga, está exposta a riscos e isso a ajudará a lidar com o mundo. Ela será capaz de criar e se proteger no mundo. Se você só tem insegurança e medo em relação a tudo que está ao seu entorno, é difícil desenvolver uma atitude colaborativa” (Krenak, 2017, n.p.).

Podemos lidar com várias perspectivas acerca desse processo de aprendizagem, subir em árvores, tomar banho de chuva, ficar sujo de barro são ações que muitas crianças gostam de realizar, no entanto, para os indígenas, como relata Krenak, essas ações podem, de certo modo, deixar a criança exposta a riscos, o que poderia revelar um desconforto e não permissão dos adultos para que elas pudessem “brincar”. O que vemos, é o contrário, o desafio ao qual a criança é exposta faz com que perca a insegurança e o medo e lide de forma mais colaborativa em seu meio já que o conhece e sabe de seus riscos.

Daniel Munduruku (2017, n.p.) nos fala do tempo da experiência da criança, pois para o autor indígena: “Uma das coisas que certamente faz parte da educação das crianças indígenas é a possibilidade delas (sic) serem, sobretudo, crianças. Elas são incitadas por meio de jogos e brincadeiras, contações de histórias ou jogos de roda” para vivenciar esse tempo, literalmente, considerado o presente, sem pressa, sem o anseio de querer saber o que virá.

Em outro texto, o autor afirma que a sociedade indígena educa a partir de uma concepção holística (2009, p. 80), o que amplia essa ideia coletiva de ensino e aprendizagem. O autor divide esse processo de aprendizagem em duas ações:

- a) o ensino prático e;

b) o caminho espiritual.

O ensino prático cabe aos pais e são ações voltadas ao cotidiano prático de sobrevivência e subsistência, como caçar, pescar, fazer arco e flecha, limpar peixe, coletar frutas, fazer a casa e cuidar da casa. Daniel afirma que esse conhecimento serve para “as crianças aprenderem coisas úteis, que lhes vão ajudar a sobreviver naquela sociedade”(Munduruku, 2009, p.80). Esse conhecimento é subsidiado pela experiência dos pais e dos adultos em suas vivências da aldeia.

Por sua vez, o caminho espiritual cabe aos sábios da comunidade. Essa sabedoria tem um vínculo espiritual voltado para o conhecimento que dá sentido à existência dos seres. Segundo Munduruku, (2009, p.81) a tarefa dos sábios espirituais é dar sentido à vida, à existência, indicando os valores que as crianças ou demais membros da comunidade devem seguir para que sejam, inteira e verdadeiramente, livres. São eles, segundo o autor: “que dão uma significação fundamental para o ato humano de educar e o ato educativo de ser humano” (Munduruku, 2009, p.81). Esses mestres se valem de sua formação dentro do contexto de suas comunidades e por isso, de certo modo, devolvem a elas, com serviço e missão, uma maneira para que “as crianças dali aprendam de forma natural e formal” (Munduruku, 2009, p.81).

Essa breve visitação que nos proporcionou percorrer alguns lugares das infâncias indígenas, pelas vias de pesquisas e de ideias levantadas pelos próprios indígenas, faz-nos voltar à pergunta inicial desse subtópico: De que (ais) infância (s) estamos falando ao tentar relacionar personagens crianças e os textos escritos pelos indígenas? Cabe-nos então, tentar responder, ou não, a essa pergunta, partindo da premissa de que há múltiplos lugares de infâncias e que, conforme visualizamos, não há como precisar uma infância que delimita ideias e comportamentos únicos.

Uma concepção sobre a infância é oriunda de lugares de experiências que se fundam em uma construção social, permeada pelas relações que cada etnia revela a partir de suas perspectivas. Nesse sentido, há um incansável estudo a ser feito sobre as crianças indígenas se considerarmos as etnias existentes no Brasil. Ou seja, as crianças wari’, as crianças xikrin, as crianças munduruku, como quaisquer outras crianças, vivenciam experiências comuns, mas também diferentes, assim, não há como definir essas infâncias, mas também não podemos deixar de reconhecê-las como experiências das condições humanas de suas sociedades.

Como vimos, acontecem múltiplas formas de educar, de ver a criança indígena, formas materiais, espirituais as quais são determinantes para apresentar, em seu meio, uma relação

entre o indígena adulto, pai, mãe, avôs, tios, irmãos e demais parentes⁵⁰. Ao consideramos essas múltiplas formas de pensar a infância, estamos afirmando que consideramos também que as literaturas infantojuvenis indígenas podem representar esses múltiplos lugares e olhares, visto que há essa relação fulcral, como já afirmado, com a ideia que se tem sobre a infância, sobre a criança, reverberada na construção dos textos para crianças, discussão essa que se tornará mais contundente a seguir.

3.3 A(s) Infância(s) e a personagem criança na Literatura Indígena

“Alguns garotos olhavam para ele de maneira diferente”

(Jekupé, 2006, p.11).

Continuando nesse caminho de pensar a infância no contexto desta pesquisa, chegamos à posição de que entendemos a infância como construção social. Neste caso, considerando a perspectiva de uma construção a partir do *locus* indígena, sem negar a múltiplas formas que os povos indígenas têm de olhar o ser criança. Também nos posicionamos a pautar a literatura produzida pelos escritores indígenas e sua relação com infância na construção, sobretudo, da personagem criança, pois entendemos que a ideia que se tem da idealização de uma infância ou de uma criança é configurada em obras escritas para o público infantojuvenil.

Não se quer dizer que não consideramos que obra literária cria personagens irreais, todavia, entendemos que essas personagens são criadas com base a recortes da realidade, e, ao revelar essa perspectiva humanizadora, de correspondência com um mundo “real”, social, abstrato e possível, esse cruzamento, por meio de uma experiência estética leitora, promove uma descoberta. Neste caso, uma descoberta de infâncias outras, que podem capturar esses dois polos, ficção e realidade. Assim, essas dualidades “se friccionam na possibilidade esperançosa de criar mundos diversos para e com seres que habitam universos abstratos, ou seja, de certa forma, o mundo real é construído ou (des)ordenado pela intervenção humana” (Rocha, 2023. p. 134).

Ao ficcionalizar um personagem criança e inseri-lo em seus contextos de infância, os autores indígenas têm buscado trazer essa experiência de revelar identidades indígenas, de um reconhecimento de outras infâncias, de acesso a outras esferas culturais novas para o leitor. Esse direito de ficcionalizar buscando uma certa aproximação do real acentua essa vocação da

⁵⁰ Esse termo é utilizado como forma coletiva que os indígenas usam para referirem aos seus iguais, ou seja, aos outros indígenas, independente de relações consanguíneas.

Literatura Indígena: a de nomear esse outro lugar de experiência estética, de permitir ao leitor alcançar voos e ultrapassar os limiares de uma ideia singular sobre as experiências humanas.

Essa palavra ficcional, como nos aponta Eliana Debus (2017, p.22), consegue trazer o leitor para tempos e espaços diferentes de seu lugar usual, comum. E ao realizar essa experiência, consegue mover-se de modo a percorrer caminhos outros e voltar para um lugar, outrora comum, mas, agora, alimentado e acrescentado por uma experiência mais ampliada que “reconfigura seu viver” (Debus, 2017, p.22).

A inter-relação estabelecida nesse processo entre o leitor e as obras de Literatura Indígena acaba por revelar uma rede de diálogos articulada que reflete uma formação crítica e ampliada pela perspectiva da sensibilidade e da leitura como reflexo ou como janela, tendo em vista que os leitores, tanto indígenas como não indígenas, estão diante de um objeto estético voltado, de certo modo, a uma demanda social emergente do XXI, ou seja, a formação humana pelo viés da arte, considerada como um lugar de experiência também do outro.

Como assegura Debus (2017, p.22-23):

“Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na forma do indivíduo, o contato com textos literários que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo.”

Assim, o leitor indígena ou não indígena, amplia esse mundo ao refletir-se ou a estranhar-se diante de uma obra literária, de um espaço, de uma voz narrativa diferente, de uma personagem, pois está realizando um: “alargamento das visões de mundo através das representações da vida social transfigurada, uma vez que esse sujeito se projeta no plano ficcional e, em seguida, volta-se para as suas vivências no mundo real construindo novas posturas” (Rocha, 2023, p. 136). Nessa direção, compreendemos que a literatura recria traços vitais da humanidade que nem sempre pertencem as mesmas comunidades, por isso, possuem sistemas de signos evocados pelo centro da ideia de cada um.

Reyes (2021, 26) nos ajuda a refletir sobre esse outro lugar evocado ao afirmar que ao escrever a palavra “casa”, todas as pessoas que compartilham do mesmo código linguístico terão em sua mente algo padrão da ideia de casa, obviamente, com variações de tamanho, modelo, estética e sentimentos em relação a essa ideia. Para autora, essa circunstância ocorre, porque todos vivemos em casas diferentes. Valendo desse exemplo, Reyes (2021, p.27) explica:

cada ser humano vai construindo sua própria casa de palavras, vai se apropriando do código por meio de suas próprias experiências vitais e que costuma atribuir seus significados em um tecido complexo de relações e de histórias.

Nesse caminho, as ideias que atribuem sentidos a partir de nossas experiências vitais, como aponta Reyes, são acionadas pelos sentidos de cada palavra, de cada ideia, dito de outro modo, de cada infância escrita pelos autores em profusão com a(s) infância(s) reconhecida(s) pelos leitores, permeada(s) por esse complexo tecido de relações históricas, sociais e culturais.

Assim, vale-nos dizer que a construção de sentidos e significações, mais amplos, diversos, possibilita ao leitor essa descoberta desse outro lugar de construção, por ser esse outro lugar de experiência. Nesse sentido, as infâncias arquitetadas nos textos dos indígenas revelam tempos e espaços advindos, muitas vezes, desse lugar incomum, de uma experiência outra.

Sendo assim, é notório dizer que na Literatura Infantojuvenil Indígena, enquanto lugar de experiência humana, podemos encontrar infâncias que podem representar a inter-relação desses autores com seus lugares de experiências, com suas percepções acerca da ideia de uma infância imaginada, da criança indígena configurada a partir de um lugar não ocidentalizado. Não se quer dizer que há uma distância abissal entre as infâncias apresentadas, mas que há percepções diferentes que afetam a forma em que o leitor será capturado pela ideia lançada pelo autor.

Esse conjunto de ideias nos leva a pensar sobre a importância da literatura no processo de representar outros lugares de experiência já que ela, a literatura, caminha em direção de uma proposta subjetiva, mas que advém de um sujeito histórico e, no caso da Literatura Infantojuvenil Indígena, de lugares que advogam em favor de um não silenciamento, da visibilidade e porque não, de um desvelar de infância (s) indígena (s)?

Nessa relação de sentidos, entendemos que:

A Literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio - alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensível ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (Compagnon, 2009, p. 47).

Nessa literatura proposta na pesquisa, buscamos esse desvelar de uma criança que experimenta de algum modo a infância estabelecida, imaginada, como afirma Compagnon no excerto acima, que pode revelar experiências dos outros, de outros tempos e espaços que diferem de nossa condição de vida.

Torna-se assim, a literatura, enquanto produção cultural, uma forma de revelar relações sociais e identidades, e por isso, fazemos defesa de que ele pode revelar infâncias outras, trazendo existências e percursos plurais os quais podem reafirmar e defender identidades indígenas, funcionando como uma forma de “empoderamento simbólico dos integrantes desse grupo” (Cosson, 2020, p.101).

Essas relações vitais como transmissão de valores, experiências, mundos outros, vão sendo arquitetadas nos textos, pelas vias dos discursos literários nas narrativas dos escritores indígenas de forma sensível, mas também provocativa para desordenar um pensamento liminar (Mignolo, 2003) se lançando como ponte para apresentar um caminho a ser percorrido, sem etarismo e sem homogeneização, que pode nos levar a visualizar em personagens crianças recriações que rendem vozes narrativas literárias que evidenciam esses deslocamentos dando visibilidades a representações atravessadas pelo olhar indígena.

As personagens crianças encontradas nos textos indígenas são, em sua maioria, crianças indígenas, informação que talvez possa parecer redundante ou restritiva. No entanto, destacamos que há poucas ocorrências de personagens crianças não indígenas. Quando ocorre o aparecimento de personagem criança não indígena, tem-se, quase sempre, na temática, sobretudo, elementos que evidenciam a relação que a criança indígena tem com as crianças da sociedade envolvente, a exemplo da obra *Tekoa, conhecendo uma aldeia indígena*, de Olívio Jekupé, ilustrada por Maurício Negro. O personagem criança não indígena é Carlos, um menino que tinha sua curiosidade aguçada pela professora em conhecer uma aldeia indígena. É na voz narrativa de Carlos que vamos, enquanto leitores, descobrindo e conhecendo a aldeia dos Guarani.

À primeira vista, parece ser apenas um diálogo descritivo, no qual o personagem Carlos vai apresentando ao leitor os lugares descobertos, no entanto, na voz do menino, vamos experimentando sentimentos, surpresas, estranhamentos e a admiração a esse novo mundo que existe na floresta. O contato de Carlos com outras crianças indígenas releva aprendizagens de outras atividades brincantes e de ordem da própria organização das comunidades indígenas que são referenciadas às crianças. O personagem estranha essas novas descobertas, mas, posteriormente, aprende que cada sociedade vai se organizando ao seu modo, e, durante o tempo que passa na aldeia, envolve-se na organização social deles e volta para sua casa (cidade) cheio de novas aprendizagens sobre um mundo dos indígenas.

Em *O menino e o pardal*, de Daniel Munduruku, ilustrada por Cecília Rébora, também temos um personagem infantil. A narrativa não está desenvolvida no espaço da aldeia e nem o personagem se configura como indígena. Na verdade, não há descrição física do personagem e

a ele, a narrativa sempre se refere como “o menino”. Trazendo um diálogo entre a mãe e o menino, a narrativa apresenta uma abordagem sobre o tema liberdade, gestado pelo conflito do pequeno pardal, cuidado pelo menino após ser abandonado, e depois que já estava forte, sentia-se preso, com vontade de voar. Após relutar bastante, a criança entende que o pássaro “nasceu para ser livre” (Munduruku, 2010, p.30). Nessa relação, o menino aprende também a vivenciar seu processo de infância, de aprendizagem e cuidado para depois poder “voar” e conhecer o mundo.

Em *Ajuda do Saci Kamba'i*, de Olívio Jekupé, ilustrado por Rodrigo Abraim, o autor apresenta como personagem principal Verá, um kunumi, indígena guarani, que sonhava ir para a escola dos não-índios. A ilustração apresenta figurações de crianças indígenas e não indígenas e revela um olhar de estranhamento que o menino recebe por ser indígena: “Alguns garotos olhavam para ele de maneira diferente” (Jekupé, 2006, p.11). Verá tem 07 anos e muitos sonhos, inclusive, ter o conhecimento dos *jurua*, não-índio (sic). A narrativa revela também como a criança indígena aprende e de que forma esse conhecimento circula: “os garotos se encantavam com as histórias de Kunumi ou com as histórias que havia aprendido com os mais velhos da aldeia. Contava como seu povo explicava a origem das coisas, do dia, da noite.” (Jekupé, 2006, p. 18). O livro aborda um tema complexo, não muito comum nessas narrativas que é uma criança indígena cadeirante. Verá sofre um acidente na cidade e fica com essa sequela. Ao voltar para a aldeia, a família busca ajuda de Kamba'i, o saci, e o menino é curado e volta a andar. O personagem pode revelar aos leitores os conflitos que as crianças indígenas podem sofrer ao estar longe de sua cultura e que o retorno, são só como território físico, mas também ancestral, revela um lugar de cura e de inteireza.

Citamos esses breves exemplos, para argumentar nossa posição de que cada configuração da criança vai revelar uma experiência de infância. Nesse caso, um dos elementos das narrativas que possibilitaram alguns lugares diferentes foram os espaços, a ambientação das cenas, já que, entendemos que, na narrativa, a condição da relação do espaço com a personagem ganha grande importância, inclusive, nessa profusão de ideias díspares, como afirma Coelho (2000, p.135): “do espaço é que surgem as causas ou circunstância das diferentes aventuras vividas pelos personagens.” Assim, decorre também dessas configurações as ações que movem a criança dentro da narrativa, e podem revelar alguns lugares de experiências, como a aldeia, a floresta, o rio, o indígena na cidade, ou outro lugar específico onde a personagem criança vai percorrer.

Em algumas ilustrações das obras acima citadas, podemos ver essa representação da infância e da criança em espaços distintos, a exemplo de ilustrações da obra *Ajuda do Saci Kamba'i*.

Figura 21- Verá brincando com outras crianças indígenas no espaço da aldeia.



Fonte: Scan da p.12 da obra *Ajuda do Saci Kamba'i*, de Olívio Jekupé.

Figura 22- Verá com outras crianças não indígenas na escola da cidade.



Fonte: Scan da p.15 da obra *Ajuda do Saci Kamba'i*, de Olívio Jekupé.

É significativo pensar que o personagem indígena está inserido nesses espaços que se inter-relacionam com ideia de práticas e costumes diferentes. Não há elementos nem no texto verbal, nem no texto visual, que figurem o personagem indígena de modo pejorativo ou mesmo

deslocado, embora alguns aspectos da narrativa em epígrafe trarão esse deslocamento do personagem Verá entre o trânsito da cidade para a aldeia e da aldeia para cidade.

Faz-se necessário destacar nesse momento que, ao trazer personagens indígenas em diferentes contextos, a leitura faz com que o leitor apreenda que não há uma fixidez dos sujeitos indígenas, pois, infelizmente, ainda é recorrente a fala de que só é indígena aquele que está na aldeia ou usa roupas tradicionais, que não tem acesso à tecnologia, que não tem carro, que anda nu, entre outras normatizações que os não indígenas têm postulado para fixar, o que para eles, seria uma pessoa indígena. Ao ser representado com uniforme, por exemplo, na figuração acima, a criança indígena está em um contexto escolar comum, possibilitando ao leitor uma ideia de que os indígenas não têm identidades fixas, não precisam estar em nenhum lugar fixo ou condicionados a lugares que o outro os coloque, para terem suas identidades reconhecidas e respeitadas.

Essa representação da personagem criança indígena, nesse caso, por meio de uma linguagem imagética, proporciona ao leitor, uma diferença bem significativa, sobretudo no que concerne à intencionalidade do autor indígena, pois ao construir personagens figurados e inseridos a um contexto indígena visto com respeito, com harmonia, pode permitir uma compreensão e uma aproximação que proporcionará um exercício literário de reconhecer outros elementos, outros aspectos, considerando que muitas outras coisas acontecem em um universo da criança indígena.

Ao ler e visualizar personagens indígenas figurados sob essas perspectivas o leitor é convidado a realizar um exercício de reconhecimento de outras identidades. Exercício esse que pode revelar também muitas ausências ao leitor, como exemplo, onde estavam essas crianças indígenas no sítio do pica pau amarelo? O que a criança indígena falaria para o Lobo mau na floresta? Quem seria a criança indígena na história da branca de neve? Onde estão/estavam essas personagens crianças indígenas nos livros infantis?

Em *As Fadas*, Lobato nos ajuda a pensar sobre a importância de personagens nas histórias e como se tornam “imortais”, no sentido de serem guardados na memória do leitor. Assim, no diálogo, lemos que ao se tornar personagem da narrativa o rato, não qualquer rato, mas um rato que passa a existir como personagem, e a pertencer a um universo de criação que imortaliza sua existência, como podemos ler em um trecho do diálogo:” Qual a diferença entre gente e personagem?- Gente é gente, você sabe, não preciso explicar: E personagem é uma coisa muito mais que gente, porque gente morre e os personagens não morrem, são imortais, eternos” (Lobato, 2011, p.54, 55).

Assim, tornando-se personagem, as crianças indígenas que é a categoria eleita para esta pesquisa, também ocupam um papel protagonista nesses textos e passam a produzir diálogos profícuos, imagens, significações, ações que não apenas revelam uma perspectiva indígena, mas que fogem a uma representação forjada sob a égide de uma idealização distante do real do universo indígena e de suas perspectivas, pois as figurações das personagens infantis correspondem também a essa luta dos sujeitos indígenas, uma luta que se abriga na arte e em quaisquer outros espaços dos quais o discurso se instala como poder.

Esses aspectos nos colocam na posição de entendermos a representação em seu modo arbitrário de compreender as diferenças, não como mera ideia filosófica ocidental de apresentar uma realidade por si, meramente, descomprometida, mas que nessa ação incidem as relações de poder que residem na linguagem como construção cultural e nas estruturas políticas das sociedades que as produzem e a internalizam.

Ao tomarmos essa ideia como posição para este trabalho, não estamos negando o papel da representação de uma certa realidade que a linguagem literária pode trazer para a literatura, mas estamos nos posicionando de modo a pontuar que, na literatura, a representação não precisa ser considerada: “apenas como o produto artístico da interação entre escritor e realidade, mas como um processo potencialmente falaz, por meio do qual algumas visões de mundo se mantêm hegemônicas, excluindo, obstruindo e negando outros modos de entendimento do mundo” (França, p.691, 2021).

Essa estratégia de composição estética de representar a criança indígena enquanto personagem nas obras de Literatura Infantojuvenil Indígena pode nos revelar a personificação de uma infância projetada com e a partir dessa potencialidade de que a literatura infantojuvenil pode revelar infâncias, mas que essas infâncias não estejam condicionadas a uma exclusão de ordem social, cultural e ideológica. Os textos literários podem ser pontes de acessos a formas simbólicas legitimadas como produção cultural de todos os povos, inclusive dos indígenas. A partir desse comprometimento, há uma pretensão de articular o texto, pelas tessituras de um modo indígena de escrever, de dizer e ser, marcada, por linguagens, escolhas lexicais, imagéticas, simbólicas que se alinham ao desejo de resgatar uma memória perdida, uma imaginação negada que legitimam a presença e o pertencimento desses autores.

Nessa direção se estabelece uma relação de poder a quem representa ou como representa. Legitima-se, agora, com a Literatura Infantojuvenil Indígena, o poder da representação das infâncias indígenas. Hall (2016, p.193) nos alerta que, muitas vezes, entende-se como poder as restrições ou coerções físicas diretas, ou as explorações econômicas. No entanto, destaca ele, a questão torna-se mais ampla e se reverbera como poder em termos

simbólicos ou culturais, “o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira” (2016, p.193).

Por esse exercício de representação, de construir ideias, de imaginação, de figurações, de compor personagens, de ilustrá-los, estereotipando-os, podemos chegar à ideia do poder simbólico que Hall (2016, p.193) destaca. Utilizando-nos dessa ideia do autor, que condiciona a estereotipagem como um dos elementos-chave desse exercício de violência simbólica, pois, a partir disso, constrói-se imagens de um Outro revelado, entendemos que, antes de os autores indígenas produzirem sua própria literatura, essa representação operava com a condição de “relações desiguais” (Hall, 2016, p.196), ou seja, a infância indígena e a criança indígena foram sempre representadas de fora, do lugar de quem teria poder para fazê-lo, estereotipando, modificando, anulando, excluindo ou assimilando sem considerar, muitas vezes, as múltiplas formas de ser criança indígena.

Recuperado esse poder de representar, agora, podemos ver a circularidade dessas múltiplas formas de pensar a criança indígena enquanto elementos estéticos literários. Em *Redondezas*, por exemplo, obra de Daniel Munduruku, ilustrada por Roberta Asse, o projeto gráfico se torna convite ao leitor na voz das crianças indígenas. Toda a obra, inclusive a capa e a quarta capa, é ocupada por figurações de crianças indígenas que convidam ao leitor a: “Construir redondezas de cuidado e pertencimento para todas as crianças, para toda gente” (Munduruku, 2020).

Pela voz narrativa de uma criança, o leitor é apresentado a essas redondezas, que podem significar esse mundo indígena. A ilustração das crianças indígenas sugere as diferentes etnias indígenas e as diversas formas de ser criança indígena. Algumas são apresentadas com vestimentas tradicionais, com cocares, com colares de sementes, com pinturas corporais nos rostos e nos corpos. Pelo texto visual, identificamos essas marcas culturais e pela voz do narrador-personagem criança e pelas crianças em movimento em todo o texto, identificamos um protagonismo infantil para levar o leitor a essas redondezas, a essas infâncias.

Portanto, o que consideramos até o momento, é que a Literatura Infantojuvenil Indígena proporcionará ao leitor uma desmitificação da ideia homogênea sobre (uma) a infância indígena, abrindo-se como janela, transformando-se como ponte para experiências estéticas, trazendo a criança indígena personagem, “transposta para o plano da realidade estética” (Coelho, 2000, p.74), como voz literária para o reconhecimento desses múltiplos lugares que os personagens são posicionados, revelando várias formas de narrar ou de ser criança indígena, de modo a criar laços com o leitor, pois compreendemos que como escreveu Bartolomeu Campos de Queirós: “ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro

nos certifica. Por ser assim, [...] nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vive-las em plenitude” (2011, p.09).

Continuando nessa trilha de descoberta, nos próximos capítulos, chegaremos, então, às análises das obras que compõem nosso corpus, direcionando nosso olhar, sobretudo, às personagens crianças indígenas. Observando desde a posição da voz literária da personagem, às suas características físicas, psicológicas e suas figurações nas ilustrações. Também analisaremos os papéis que elas ocupam dentro da trama e suas relações com os demais elementos da narrativa, focando sempre de que modo podemos reconhecer a infância perpassada por todo o jogo estético na construção da obra.

Como critério para nossa seleção, buscamos selecionar dois livros de dois autores indígenas, Eliane Potiguara e Yaguarê Yamã, que apresentassem personagens crianças indígenas em suas narrativas. Prestigiamos na escolha a forma dinâmica com a qual as personagens se relacionavam com os demais elementos dos textos, bem como, se a presença daquela personagem era mais ativa na narrativa, com falas e interferências consideráveis. Como houve uma escolha, naturalmente, há renúncias, pois não conseguiríamos trazer todas as narrativas indígenas com personagens infantis. No entanto, cabe salientar que há excelentes obras que não fazem parte desse corpus e que são parte desse projeto estético dos indígenas e merecem a apreciação dos leitores e pesquisadores.

**CAPÍTULO IV – CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA EM OBRAS DE ELIANE
POTIGUARA**

Figura 23- Tainá



Tainá, Ano de 2021 – Óleo sobre a tela. Dimensões 120x90 – nº 479 (Édina Costa, Brasil, 2021)

4.1 Eliane Potiguara

*Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada
Basta de afogar as minhas crenças e tirar minha raiz*
(Potiguara, 2018, p.31)

Neste capítulo, apresentaremos a análise de duas obras da escritora indígena Eliane Potiguara. A primeira obra analisada será *A cura da Terra* (2015) e a segunda obra, *O pássaro encantado* (2014). Eliane Potiguara nasceu na cidade de Rio de Janeiro em 1950.

A autora pertence ao povo Potiguara que, como elucida Costa (2020, p.97), vive:

concentrado numa área do litoral norte paraibano, situada entre os rios Camaratuba e Mamanguape; contam hoje com uma população de aproximadamente 19 mil indígenas. Nesse cômputo, há moradores das aldeias e das cidades de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. Além disso, há ainda um número não contabilizado de pessoas vivendo em outras cidades como Mamanguape, João Pessoa, Rio Grande do Norte e, também, Rio de Janeiro.

Com um importante currículo tanto na escrita quanto em engajamentos nas causas indígenas e humanitárias, Eliane Potiguara é referência para os povos indígenas, para os pesquisadores e colaboradores que se inserem nesses contextos. Sua voz de mulher indígena desaldeada, com feridas coloniais, ecoa em sua escrita. Sua família, conforme esclarece Costa (2020, p.98): “foi forçada a migrar por causa do desaparecimento do patriarca, o bisavô da escritora, Francisco Sólton de Souza, Chico Sólton, envolvido em conflitos relacionados ao recrutamento de trabalho indígena semiescravo para o agronegócio”. Devido a esse fato, a família da autora viveu tempos sombrios de fugas e violência e fixou residência no Rio de Janeiro onde Eliane nasceu.

De força ancestral, a escritora se constrói como poeta, ativista, professora, empreendedora social, e de suas próprias vitórias e dores, renasce e reescreve uma trajetória de superação e liderança. Ela é formada em Letras e Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e extensão em Educação e Meio ambiente pela Universidade Federal de Ouro Preto. Possui outras distinções: contadora de histórias; condecorada na Ordem do Mérito Cultural do Brasil, pelo Ministério da Cultura; Fellow da organização internacional Ashoka (empreendedores sociais); fundadora do Grupo Mulher - Educação Indígena (GRUMIN); membro do Enlace Continental de Mujeres indígenas; embaixadora da Paz pelo Círculo de Escritores da França. Além disso, participou da elaboração da Declaração Universal dos Povos

Indígenas (ONU) por 6 anos nas sessões em Genebra, bem como, recebeu, em 2021, o título de Doutora *honoris causa* pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A fundação da rede GRUMIN, que surgiu filosoficamente em 1979, e, juridicamente, em 1987, foi uma das grandes ações de Eliana Potiguara, pois, a rede deu visibilidade e voz a muitas mulheres indígenas. Eliane Potiguara com seu protagonismo e liderança sempre levou a filosofia do coletivo entre as mulheres, a partir das experiências com sua avó, e das violências sofridas pelas mulheres de sua família.

Hoje, a rede GRUMIN, além de um histórico muito participativo e colaborativo nos avanços dos direitos das causas indígenas, também ocupa o cenário literário com a criação da GRUMIM Edições pela qual Eliane Potiguara publicou a terceira edição da obra *Metade Cara, Metade Máscara* e a primeira edição da obra *O Vento Espalha Minha Voz Originária*.

Eliane não passou sua infância na aldeia, a menina foi criada pela avó, devido ao fato de sua mãe não poder cuidar dela, já que, precisava exercer atividades laborais fora de casa. A avó protegia a menina potiguara de possíveis males tendo em vista as violências, racismo e outras situações difíceis que ela, e suas irmãs, tias-avós, já haviam presenciado.

Sob a proteção da avó, mas exposta a uma sociedade racista e violenta contra os povos indígenas, a menina:

tornou-se uma pessoa muito observadora, calada, sensível e espiritualizada, herança dessas mulheres indígenas que, mesmo fora das terras originais e violentadas pelo processo histórico, político e cultural, mantiveram sua cultura, seus hábitos tradicionais e principalmente, seus laços com os ancestrais, a cosmologia e a herança espiritual (Potiguara, 2018. p.22).

A infância da autora perpassa por sua história com a escuta e a escrita, pois, ainda pequena ouvia as histórias de dores sua avó Lurdes, seu choro e sua saudade do lugar de onde fora obrigada a se retirar, como podemos ler:

Sua avó, analfabeta, sempre solicitava que a menina, já com 7 anos, escrevesse cartas a uma determinada pessoa na Paraíba[...]. Foi assim que Potiguara começou a escrever, absorva nas histórias da própria avó e no sentimento que tudo isso envolvia. As histórias reais de sua avó a levavam para um mundo mágico e literário” (Potiguara, 2018, p.23).

Consciente de seu papel social e das possibilidades que suas lutas alcançaram, a escritora indígena Potiguara já publicou textos literários e críticos em revistas, jornais, blogs, coletâneas e ainda participa de debates importantes sobre os direitos dos povos indígenas e a importância da literatura nesse processo de lutas e conquistas.

No cenário literário, tem publicadas as obras *A Terra É Mãe do Índio* (1989), *Akajutibiro: Terra do Índio Potiguara* (1994), *Metade Cara, Metade Máscara* (2004/2018)⁵¹, *O Coco que Guardava a Noite* (2004), *Sol do Pensamento [Ebook]* (2005), *O pássaro encantado* (2014), *A cura da Terra* (2015), e *O Vento Espalha Minha Voz Originária* (2023).

Embora a Literatura Indígena ainda não ocupe um lugar de destaque nos estudos acadêmicos, podemos encontrar algumas pesquisas já realizadas com as duas obras escritas por Eliane Potiguara pertencentes ao nosso corpus, a exemplo da dissertação de Lima (2018) intitulada *Encaixe Narrativo e processos ideológicos na obra Eliane Potiguara*, na qual a autora analisa o processo de contação de história da narrativa de encaixe presente nas obras *A cura da Terra* e *O Pássaro Encantado*. Em um outro trabalho intitulado *A ancestralidade em Eliane Potiguara: A cura da terra e O pássaro encantado* de Silva (2020), a pesquisa analisa as duas obras destacando a voz da avó como um elo marcador da ancestralidade. O pesquisador Joel Vieira Da Silva Filho, em sua dissertação intitulada *Narrativas Ancestrais de Auritha Tabajara e Eliane Potiguara: memória, cosmovisão e polifonia nas Literaturas Indígenas*, também analisa a obra *A cura da terra* apresentando os elementos ancestrais, memoriais que evocam o respeito à natureza. Por fim, nessa breve busca por trabalhos realizados com as obras em estudo, temos o artigo de Vicente (2023) no qual a autora analisa o significado da cosmovisão dos povos originários em *O pássaro encantado* e *A cura da terra*.

4.2 Análise da configuração da infância em *A cura da Terra*

- “Vovó, porque eu sou criança?”
(Potiguara, 2015, p.08).

Eliane Potiguara, na obra *A cura da terra*, ajuda-nos a experimentar, por meio de recursos estéticos, além de uma experiência lúdica, rica e fruitiva, uma forma de se visualizar a figura da criança em um contexto indígena. A obra tem a ilustração de Soud e foi publicada em 2015. Apesar de ter nascido no Rio de Janeiro, o ilustrador Soud tem suas raízes com maior profundidade na cidade de São Paulo, lugar onde reside. Foi desenhando histórias em quadrinhos que iniciou sua profissão. Recebeu o prêmio Abril de Jornalismo nas categorias Destaque e Melhor Desenho, e, também, o selo “Altamente Recomendável” da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). Foi indicado, nos Estados Unidos, para concorrer ao prêmio da

⁵¹ Há, em 2018, a publicação da 2ª e da 3ª edição. A 2ª edição foi publicada pela DM Projetos Especiais e 3ª edição foi publicada pela GRUMIM Edições.

NAACP (Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor) e recebeu o selo “Gold Medal recipient” do Mom’s Choice Awards.

A cura da Terra, obra que será analisada neste capítulo, é composta de 32 páginas de textos e apresenta ilustração em todas as páginas. Na capa da obra, temos as figuras ilustradas de três crianças que olham em direção ao movimento que o leitor fará para iniciar a leitura do livro, já o convidando para ser participante nesse processo da leitura. A posição das crianças, na centralidade da página, indica que elas terão um protagonismo na narrativa. Vários elementos da capa demandam um tempo a mais de demora nessa visualização, pois, como afirma Moraes (2008, p. 49): “o projeto gráfico nos indica uma idéia de ler, isto é, uma idéia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem”.

Vemos, nesse item da obra, sobretudo no âmbito da esfera imagética, alguns elementos importantes que acionam uma ampliação da compreensão do leitor sobre perspectivas das culturas indígenas. Os rostos das crianças estão pintados com o grafismo indígena, duas delas estão com colares tradicionais indígenas. Entre os povos indígenas, os colares podem ter vários nomes e significados, a exemplo das variações que encontramos entre os indígenas do leste da América do Norte que atribuem o nome de Wampum para o objeto. Huicho é nome dado por alguns povos do México. Já no sudoeste dos Estados Unidos há povos que o reconhecem como Heishi e temos o nome de Piqui atribuído por alguns povos indígenas do Brasil.⁵² Além da variação da língua, há vários significados atribuídos ao objeto tradicional que pode significar força, resistência, proteção e, também, adornar o próprio corpo indígena com elementos que o liguem à mãe terra.

As três crianças da capa também são acompanhadas por três pássaros, os quais sobrevoam o rio e a mata, elementos naturais pertencentes a esse espaço da cena e, no decorrer da narrativa, ligados às crianças com uma perspectiva ancestral. Na lateral da capa, há projeção de um tronco de uma árvore, atravessando a lombada e se estendendo para a quarta capa em cujos galhos e troncos há elementos do grafismo. A lombada é o dorso do livro, a coluna que une as folhas e, ao visualizarmos a árvore nesse espaço, podemos depreender que o livro se sustenta por esse tronco, que se enraíza em palavras e imagens por todo o corpo da obra, gerando a vida na

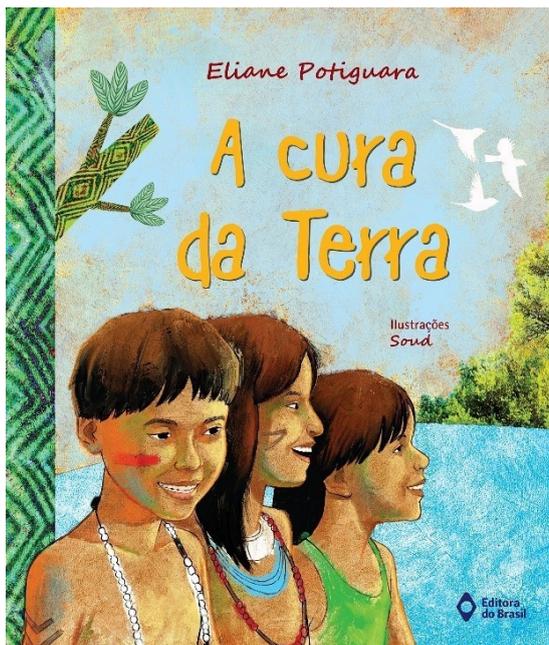
⁵² Disponível em em: <

palavra escrita, sendo protetor dessas palavras ancestrais, abraçando não só a história, mas salvaguardando as memórias dos povos indígenas.

Temos, na abertura da obra, em elementos paratextuais importantes, três epígrafes. Uma de João Jorge S. Rodrigues, presidente do grupo Olodum da Bahia, outra, de Ailton Krenak, diretor presidente da rede de Cultura Indígena e rede Povos da Floresta e, por fim, a de José R. Bessa Freire, professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, do Programa de Estudos dos Povos Indígenas e cronista do *Diário do Amazonas*. Nas três epígrafes encontra-se a exaltação da importância da figura feminina de Eliane Potiguara no meio literário e político. Rodrigues exalta a participação da autora na luta do movimento negro também. Ao leitor, são apresentadas realizações da autora junto ao circuito literário, como afirma Krenak: “A literatura sempre acompanhou nossa guerreira, e crianças e jovens ganharam com isso” (Krenak *apud* Potiguara, 2015, p.03). Bessa Freire destaca que, apesar de terem roubado a possibilidade de Eliane Potiguara viver em aldeia, há uma ligação que une a autora ao seu povo, pois: “Ficou o fogo interno da ancestralidade que não deixa mentir, que mostra o caminho” (Freire *apud* Potiguara, 2015, p.03). Esses elementos da obra indígena proporcionam ao leitor (re)conhecer não só Eliane Potiguara como escritora, mas também, destituir a ideia de que ainda insiste vinculá-la a uma identidade indígena fixa, intocável a qual só pode ser representada por via única e estereotipada. Nesse sentido, ao perceber a atuação de uma escritora indígena, o leitor será levado a refletir acerca da impossibilidade de uma única forma de “ser indígena”, um “*modus vivendi*” retratado por uma visão única e preconceituosa sobre os povos indígenas.

A autora dedica para seus netos, bisnetos e todas as crianças do Brasil e do mundo. Na narrativa, não há menção sobre a etnia das crianças que aparecem no texto, nem da avó, nem dos demais indígenas e os não indígenas são denominados como estrangeiros.

Figura 24- Capa da obra *A cura da Terra*



Fonte: Scan da capa da obra *A cura da terra*, de Eliane Potiguara.

A narrativa inicial é centrada em duas personagens, Moína⁵³, “uma formosa menina de 8 anos” (Potiguara, 2015, p. 06) e sua avó, a anciã que “conhece o jeitinho suave da sua neta, tão sedenta por entender o sentido da vida e a razão do existir” (Potiguara, 2015, p.08). Há a ilustração em página dupla da personagem Moína já no início da narrativa. A menina também é descrita com “longos cabelos indígenas” (Potiguara, 2015, p. 07), em seu braço aparece um grafismo e, seus movimentos em direção a avó, para ouvir uma história, são comparados a uma “cobra que se enrosca lentamente em um tronco de árvore” (Potiguara, 2015, p. 07).

Na voz narrativa, em terceira pessoa, a partir da descrição que se faz da personagem Moína, o texto ganha um movimento peculiar. Ao associar o movimento que a menina faz para se aconchegar aos pés da avó, comparando-o com o que uma cobra realiza ao subir no tronco de uma árvore, estabelece-se uma ideia de ligação entre a menina e avó.

Ao pensar no movimento sugestivo de subir em uma árvore, a memória infantil é evocada para lembrar das brincadeiras que muitas crianças têm/tinham com árvores. A sombra, os pés, os galhos, as folhas tudo ganha vida no universo infantil, a lembrar, por exemplo, que, muitas crianças tiveram suas “casas nas árvores”, faziam comidinhas com galhos e folhas das árvores, penduravam seus balanços nas árvores, ou seja, as árvores sempre foram/são um abrigo para as brincadeiras em diferentes infâncias.

⁵³ Além de Moína ser o nome de uma das personagens crianças na obra, ele é homônimo ao da filha de Eliane Potiguara . Vale dizer que Moína significa apontar para as estrelas, na língua tupi-guarani.

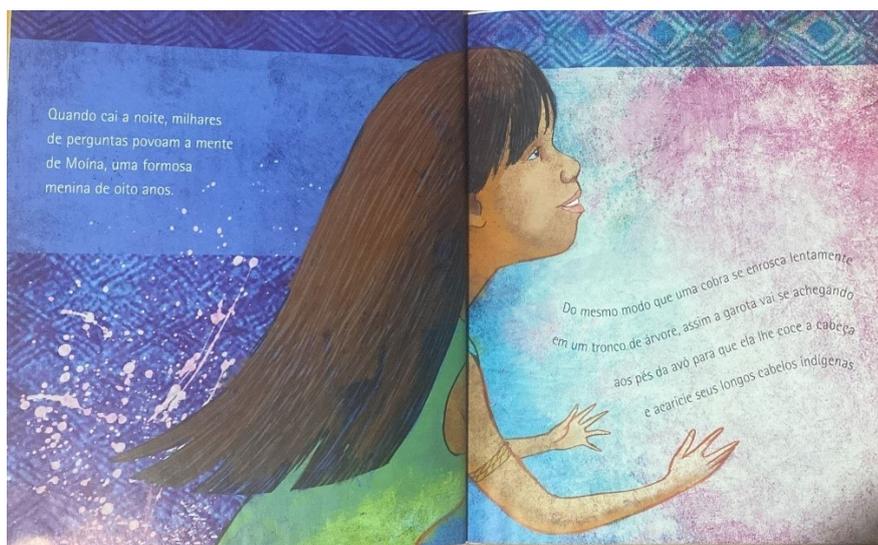
Na narrativa, o vínculo que se apresenta pode ser compreendido como um lugar que vai abrigar a menina Moína. Somado a isso, há uma inserção de natureza ancestral entre elementos que se misturam como a própria figura do animal, cobra, e a figura do plano vegetal que é a árvore. A percepção que se tem é que não há uma separação entre os dois planos, o corpo/tronco da avó é responsivo, acolhedor, abriga e resguarda as histórias ancestrais. Moína busca um corpo/tronco abrigado à figura da anciã para receber dela não só carícias, como também, iniciar um processo de cura e proteção o qual atravessa toda a narrativa.

A figura da cobra é emblemática para as culturas indígenas, podendo ter múltiplos significados. Para muitos povos indígenas, é compreendida com grande poder medicinal, como podemos confirmar ao ler o texto *A cobra na medicina ancestral indígena*, de Tiago Ferreira Monteiro Alves⁵⁴. O autor afirma que: “as cobras têm uma importância fundamental na medicina ancestral indígena, sendo utilizadas em diversos rituais e cerimônias de cura.”. Por conseguinte, a cena inicial já conduz o leitor a uma busca de reconhecer esse processo de cura que o próprio título da obra aponta e que é endossado por essa relação da menina com a vó, bem como com a presença das demais crianças que irão participar desse rito de cura, em uma ligação instalada pelo encontro ancestral por meio da contação de histórias.

Na cena em foco, há de um lado a menina em um movimento do próprio corpo ensejando uma ideia entrelaçada à perspectiva do movimento da cobra e, do outro, uma expectativa de encontrar, na próxima página, a avó, que se faz sustentação para, unidas física e ancestralmente, iniciarem o ritual da contação de histórias, o qual, por sua vez, pode ser cura para muitos que ouvem, leem ou escrevem a Literatura Indígena.

⁵⁴ Disponível em: < <https://sonharcomcobras.com/cobra-medicina-indigena/>>. Acesso em: 20 out. 2023.

Figura 25- Moína



Fonte: scan das p. 06 e 07, da obra *A cura da terra* de Eliane Potiguara.

Na voz narrativa da personagem criança Moína, surge a inquietação motivadora da história. Assim, a criança pergunta: - “Vovó, porque eu sou criança?” (Potiguara, 2015, p.08). A incompreensão da personagem infantil não apresenta uma preocupação com o futuro, algo muito comum na perspectiva da criança ocidental, considerando que umas das provocações que mais ouvimos e/ou fazemos a uma criança é: - “O que você vai/quer ser quando crescer?”, pergunta constituída por uma perspectiva de vazios existenciais, como se a criança não “fosse” algo e sempre estivesse à espera de crescer para “ser”.

Em uma busca rápida, podemos encontrar vários livros de literatura infantojuvenil não indígenas que remetem a essa ideia de : “o que vou ser quando crescer?”, a exemplo de *Doki. O que Vou Ser Quando Crescer*, de Lea Bail Rodrigues; *Ainda Não Sei O Que Vou Ser Quando Crescer*, de Brigida Sullam; *O Que Eu Vou Ser Quando Crescer?*, de Sergio Fernandes; *O que eu vou ser quando crescer*, de Carolina Madeira; *O que Você Vai Ser Quando Crescer*, de Karen Kingsbury, Valeria Docampo, e outros; *Quando Eu Crescer...* de Ana Maria Machado, *O que vou ser quando crescer ?*, de Vladimir Maiakovski e Paula Vaz de Almeida; *Vovó! o que Eu Vou Ser Quando Crescer?*, de João José Da Costa.

A reflexão com base a essa ideia de tempo futuro se distancia do que os indígenas têm se proposto a pensar, pois essa forma de conceber o tempo, dividindo-o em frações e em eventos, não ocorre entre muitos povos originários. Confirma a constatação de que, em várias línguas indígenas, não há palavras que indiquem tempo futuro. O povo Almodowa, para exemplificar, “não tem as estruturas linguísticas que relacionam tempo e espaço – como, por exemplo, na

tradicional ideia de “no ano que vem”⁵⁵. Tal fato não quer dizer que eles não tenham noção de eventos que não aconteçam simultaneamente, todavia, o que pode-se depreender é a forma com a qual eles percebem a própria experiência do tempo vivido.

Ao refletir sobre as conjecturas do tempo, a partir das experiências subjetivas dos princípios que regem sua existência, Daniel Munduruku ajuda-nos a obtermos uma aproximação dessa ideia, pois o autor escreve que:

a vida é feita para ser vivida com toda a intensidade que o momento nos oferece. Essa filosofia se baseia na ideia do presente como um presente que recebemos de nossos ancestrais e na certeza de que somos "seres de passagem" neste planeta, portanto desejosos de viver o momento como ele nos apresenta. Nessa visão está implícita uma noção de tempo alicerçada no passado memorial, mas nunca numa ideia vazia de futuro. O futuro é, pois, um tempo que ainda não se materializou, ainda não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica que rege a nossa existência (Munduruku, 2008, p.105).

O pensamento defendido pelo autor indígena nos dá amparo para refletir sobre a inquietação da personagem criança no sentido de percebê-la desejosa por viver essa infância presente, de saber quem somos nesse mundo como “seres de passagem”, como afirma Daniel. A mesma lógica que rege o impensável tempo futuro para a criança, na pergunta da personagem Moína, rege a necessidade de se estabilizar nesse tempo da infância e entender como uma experiência mais palpável, ou seja, mais possível. Junto a esse aspecto, a ideia que Daniel nos indica coaduna com o que a narrativa vai nos apresentar, tendo em vista que a avó recorre ao passado para fazer Moína, e, também, o leitor, compreenderem a importância das crianças como um elo entre um presente fatídico e uma reordenação desse tempo pelas vias da relação ancestral.

Na obra de Eliane Potiguara em foco, a pergunta da criança estabelece um terno diálogo entre a neta e a avó, pois vamos percebendo, tanto pelo texto verbal como pelo visual apresentados, o cuidado, o zelo e a generosidade da voz narrativa da avó para explicar à criança sobre um processo tão violento e danoso aos povos indígenas, ou seja, a invasão de territórios indígenas.

A pergunta irrompe na narrativa e, ao ser questionada pela menina, a avó, ternamente, responde:

⁵⁵ Disponível em: < https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/05/110521_triboamazonia_tempo_pai .> Acesso 25 out. 2023.

- Você é a transformação - responde pacientemente a sabia senhora índia. - Você é a vida em um mágico movimento crescente. É a razão de viver de seus amados pais. Veja o tamanho de seu pé... Não é o mesmo de quando você tinha quatro anos de idade! Lembra-se de seus cabelos? Como cresceram! Hoje, suas perguntas são diferentes das de ontem! Você está mudando todo dia, e assim é a transformação da vida, a bênção dos céus (Potiguara, 2015, p.09).

Esse diálogo inicial traz uma perspectiva sobre as transformações físicas, sociais, culturais acerca da dúvida de “ser criança”. No entanto, a resposta da avó confere um ensinamento sobre o *dever* ao qual todos, não só uma criança, estamos expostos. Essas transformações esperadas, muitas vezes sentidas de forma ansiosa, apressada, demandam um controle para experimentarmos de tudo a seu tempo, desde o crescimento físico, corporal como o amadurecimento social e cultural. Ao revelar, de forma paciente, o que seria a criança, a avó se distancia de uma perspectiva que Ailton Krenak também condena: a de lidar com tempo como algo esperado de forma apressada. A vida, para a vó, “é um mágico movimento crescente” que deve ser experimentado com calma, sem lançar para o futuro muitas perspectivas, o que pode ser a causa de muitas “doenças” e frustrações também. Nessa direção, Krenak nos esclarece que:

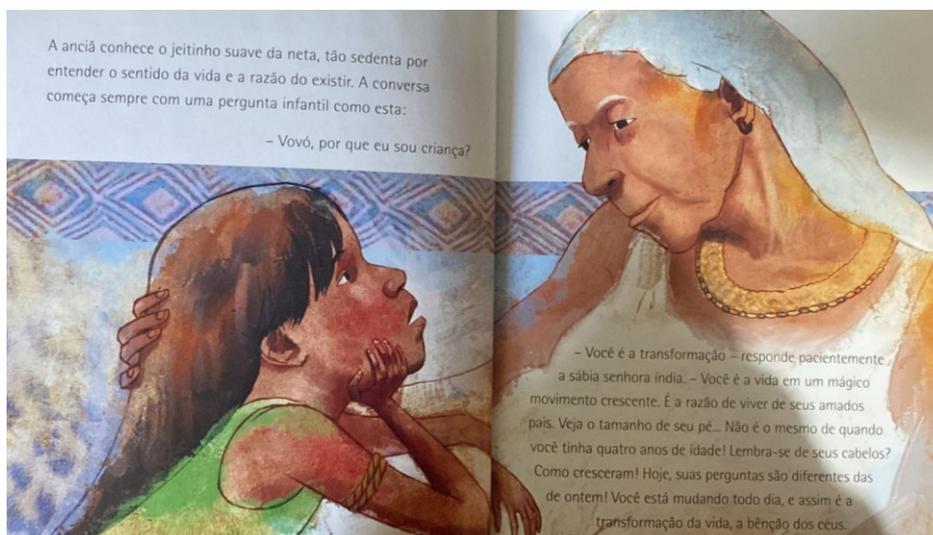
Olhar sempre para o futuro, e não para o que está ao nosso redor, está diretamente associado ao sofrimento mental que tem assolado tanta gente, inclusive os jovens.[...] Muitos cientista estão observando a maneira que as crianças têm experimentado a infância. Alguns estudos mostram que esse período tem sido encurtado (Krenak, 2022, p.97-98).

Para o autor, essa forma apressada de sair do lugar em que se está deixa o indivíduo em um tipo de limbo, entre a experiência com o tempo experimentado/vivenciado em contraponto a um desejo e uma preocupação de tempo inexistente, impossível de ser alcançado naquele momento, como ele mesmo afirma: “Para começar, o futuro não existe”. (Krenak, 2022, p.96).

Nesse momento inicial da narrativa, as duas personagens são ilustradas em uma página aberta e plana, Moína de um lado e a avó do outro, mas ambas se olham e possibilitam a revelação da linguagem visual, de um encontro entre passado e presente: infância e velhice. Há uma ampliação desse recurso visual, pois não temos apenas uma ilustração que traduz o plano da escrita verbal, mas uma intensificação da afetividade que se estende pelo olhar e posição corporal das duas personagens. Nesse caso, vemos um acolhimento, inclusive, pelo toque da mão da avó atrás da cabeça da criança e uma maneira sublime de tentar elucidar a pergunta, ao mesmo tempo que a acolhe em suas incompreensões. Tal cena revela a centralidade, de certo

modo, da fusão entre esses dois tempos que vai percorrer toda a narrativa e corresponderá com a inquietação movida pela pergunta da personagem criança, como podemos visualizar:

Figura 26- Fusão no olhar entre os dois tempos



Fonte: Scan das p. 08 e 09, da obra *A cura da terra*, de Eliane Potiguara.

Em seguida, a narrativa se expande, o recurso da metanarrativa se instala e liga a tradição oral à da escrita, deixando o narrador anterior ausente e passando a voz de narradora à personagem da avó. Esse recurso é uma estratégia muito importante para os indígenas, pois estes podem, mesmo utilizando a tecnologia da escrita, manter relação tradicional com essa figura do contador de histórias. A avó toma para si a palavra e inicia o que podemos referenciar como uma missão de representar o contador de história das comunidades, o ancião e a relação com os ancestrais, tendo em vista que essas histórias revelam a importância da tradição e se inserem como marcadores da memória no âmbito da escrita e, por isso, tornam-se narrativas com elementos ancestrais da escrita. Quanto a essa perspectiva da história que resgata as memórias indígenas, agora em “caneta e papel”, a intelectual indígena do povo maori, de Nova Zelândia, Linda Tuhiwai Smith escreve:

Nós, os povos indígenas, queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, à nossa maneira, para os nossos próprios fins. Não se trata simplesmente de compor um relato oral ou uma genealogia do processo de nomear nossos territórios e os eventos que desataram a violência sobre estes, mas de dar vazão a uma poderosa necessidade de dar testemunho e de restaurar o espírito, para assim ressuscitar um mundo fragmentado e moribundo (Smith, 2018, p. 42).

Nessa linha de compreensão sobre contar a história, seja escrita ou oral, tendo os mais velhos nesse lugar que conota uma relação com a ancestralidade, com a memória, percebemos o que nos propõe Daniel Munduruku sobre o sentido de “educar o espírito”. Em seu texto *Educar o corpo e o espírito para ser criança*, publicado no site Aliança para a infância, o autor postula que:

Aos avós, cabe educar nosso espírito. Fazem isso contando as histórias que alimentam nossa imaginação e nosso pertencimento ao mundo que nos rodeia. As histórias nos dizem de onde viemos e nos remete ao que somos. É importante não esquecermos que somos parte do universo, nem mais nem menos. Parte. As histórias não nos deixam esquecer que somos parceiros da Criação, portanto cabe a cada um cuidar, plantar, regar e colher, cumprindo seu papel no bem-estar de todos os viventes, sejam humanos ou não. São os avós que nos lembram isso o tempo todo. É papel deles. É seu propósito (Munduruku, 2018, n.p.).

A própria posição das personagens, na página, pode dialogar com essa ideia e revelar o propósito ao qual o Daniel Munduruku se refere. A vó, ciente de seu papel de cuidar, regar e colher as histórias, retorna e olha para a menina, na posição em que o leitor voltaria o seu olhar, para uma cena já visualizada, ou seja, um tempo já percorrido, sugerindo uma ampliação de sentidos, tanto de tempo quanto espaço, ou seja, a avó retorna a um passado de experiência, de memória, para trazer à sua neta questões que se entrelaçam à sua pergunta e lembrá-la de que a menina pertence a um tempo da infância que precisa ser experimentado. E o leitor, retorna seu olhar para participar da cena como aprendiz e repensar sobre suas próprias visões acerca das relações estabelecidas pela cultura indígena.

Esse entrelaçamento da infância com a velhice, na obra, acentua a avó como guardiã dessa memória e revela o tear dessa construção de uma biblioteca humana, do conhecimento advindo dessa base oral que vincula passado e presente, como assegura Daniel Munduruku:

[...] o conhecimento, na sociedade indígena, é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado. Na sociedade indígena não existem especialistas absolutos. Todos sabem fazer tudo; todos sabem contar as histórias dos antepassados; todos sabem manipular os instrumentos da sobrevivência; todos sabem o que cura e o que mata. No entanto, por uma questão de respeito, àquela pessoa que já tem uma caminhada mais longa, faculta-se-lhe o direito de aconselhar, dirigir, coordenar, opinar e curar as pessoas. A ela é dado o direito de ser mestre e de exercer a sua sabedoria. Dessa forma, podemos entender que a educação que todos recebem é o respeito pelo caminho que o outro percorre (Munduruku, 2009, p. 70).

Assim, a voz narrativa, imersa à memória da avó, começa a contar para Moína memórias que revelarão como os povos indígenas enfrentaram a entrada da mentira, da maldade e dos vícios na aldeia e de que maneira as crianças vivenciaram esse processo tão violento. Essas mazelas, segundo a avó, chegam às aldeias por meio dos estrangeiros maus que “só queriam lucro, e encheram a terra de algodão, dominaram os antigos guerreiros índios e os fizeram de escravos” (Potiguara, 2015 p.16). Desde as crianças, mulheres, homens, mães, animais, espaços da aldeia e até os alimentos foram impactados por essa invasão promovida pelos colonizadores. Nesse momento, a inventividade e a os fatos históricos se fundem na narrativa, pois podemos fazer inferência à invasão dos colonizadores em terras indígenas. A invasão, entre outras violências, expulsou os indígenas de suas terras e trouxe muitas mazelas e destruição. Personagens semelhantes aos colonizadores, com ações violentas, entram em cena e adoecem a aldeia que, de forma metonímica, refere-se a muitos outros territórios indígenas invadidos.

Pressupõe, nesse momento da entrada desses fatos históricos, a presença de uma voz narrativa “de dentro” (Graúna, 2013, p.146) , como muitos autores indígenas afirmam, uma voz narrativa que observa e narra de um outro ponto da história. Essa percepção possibilita uma reconfiguração da própria história contada tendo como lugar de saída, a visão do violentado. Nessa posição da escrita, os indígenas, como afirma Almeida e Queiroz (2004, p.233): “ensaia nova forma de figurar na História, passando pelo processo de desfiguração, como uma revelação da sua realidade existencial, que obedece a princípios diferentes dos modelos ocidentais.

Em sequência na leitura, percebe-se que tudo foi afetado por essa invasão, inclusive, os costumes e as tradições, pois as mulheres não queriam se pintar, os homens viviam embriagados, as mães batiam nas crianças. Havia animais sendo maltratados. As terras, por sua vez, sofriam, pois eram afetadas pela seca, o que as deixavam tristes e ressecadas. Com os alimentos, não foi diferente, estavam entristecidos por não servirem “aos humanos de forma coletiva e aprazível” (Potiguara, 2015, p.14). As águas dos rios se rebelaram e não queria mais “matar a sede de ninguém naquela aldeia ” (Potiguara, 2015, p.14) e quando eram recolhidas, evaporavam de tanto chorar. Há, então, nesse momento da narrativa, a experiência que acena para o modo de viver dos povos indígenas que estão, totalmente, interligados, com todo o universo e não só com a perspectiva humana do não indígena, há uma ilustração da interdependência entre os seres “humanos e não humanos” sob a ótica indígena.

Há uma sequência de fatos na narrativa contada para a criança que se inter-relaciona com a própria autora em seus textos autobiográficos, presentes no livro *Metade cara e metade máscara*. Esse cenário desolador que a narrativa apresenta aparece na voz de Eliane Potiguara

quando a autora narra sobre as violências que ela e sua família sofreram com as invasões de suas terras indígenas, com o trabalho escravo em lavouras e com a migração forçada. Segundo a autora:

Durante o processo de escravidão indígena, muitos pais e famílias realizavam o suicídio em massa contra essa forma de opressão. Despencavam dos penhascos. Isso era um ato de resistência.

Então, percebemos que muitas famílias sofreram a separação, e é a esse enfoque que nos reportamos. Entre as causas da separação das famílias estão a violência aos territórios imemoriais dos povos indígenas e a migração compulsória. Isso provocou insegurança familiar, distúrbios, medo e pânico, causando loucura, violências interpessoais, suicídios, alcoolismo, timidez e a baixa autoestima diante do mundo (Potiguara, 2018, p.20).

Embora a narrativa apresente questões que podem revelar dor e tristeza, Eliana Potiguara ao trazer a violência sofrida pelos indígenas para um universo infantil, consegue promover um letramento literário social com sutileza e agudez, sobretudo, porque há, permeada pela questão, uma voz e um olhar infantil de dentro, de si. Nesse sentido, o leitor experimentará a Literatura Indígena em sua “função de natureza ora como espelho ora como denúncia” (Proença Filho, 2007, p.40) de modo a criar projeções de ações transformadoras e humanizadoras na sensibilidade de conhecer uma nova perspectiva advinda de uma voz literária indígena.

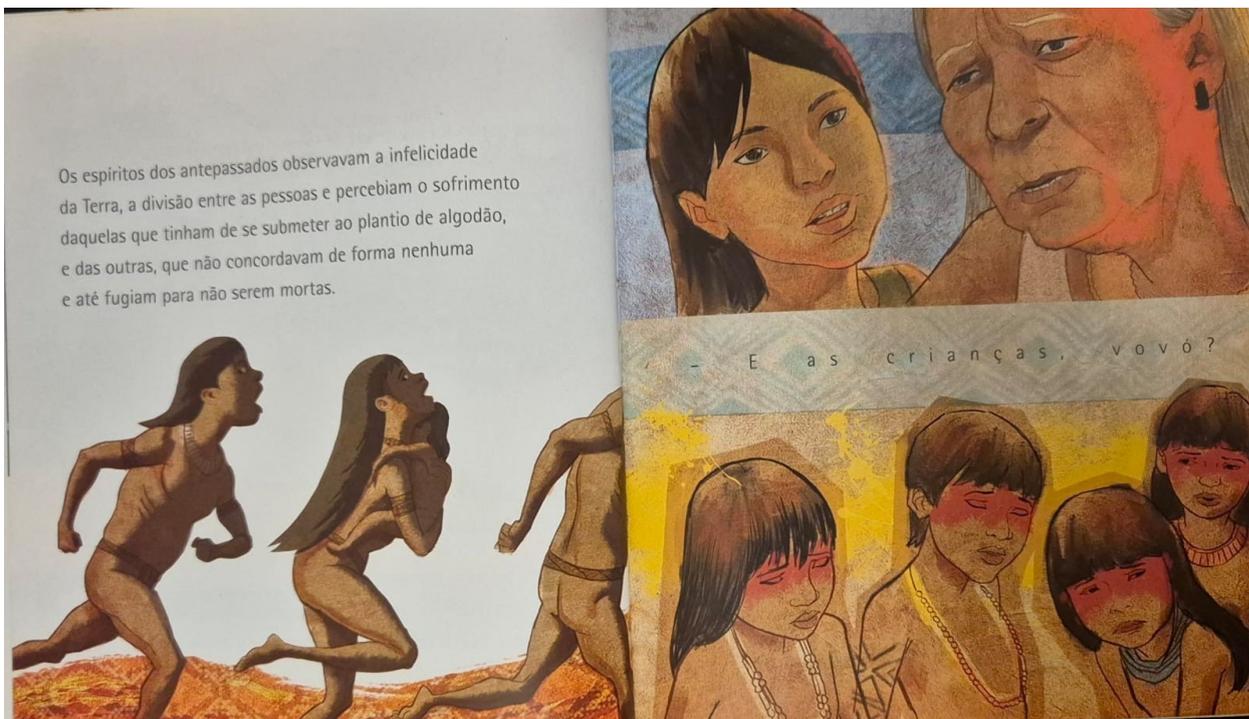
Em continuidade à narrativa, diante dos relatos da avó, a menina mais uma vez ansiosa por saber quais lugares eram ocupados pela criança nesse processo violento de colonização, volta o olhar para a infância e pergunta: “- E as crianças, vovó?” (Potiguara, 2015 p.19). Nesse momento, a história volta o foco para as crianças, pois Moína continua insistindo em suas inquietações sobre o lugar de protagonismo que a criança ocupa.

A ilustração, de outro modo, expande a narrativa com elementos ancestrais e apresenta as figurações de outras crianças que irão protagonizar esse enredo. Surge, então, na página aberta, três cenas que que atrairão o olhar do leitor, pois há, entre as cenas, uma movência em dois tempos, um da narrativa principal e outro revelado na narrativa de encaixe que se vincula aos elementos históricos e ancestrais dos povos indígenas.

Os rostos tanto figurados nas páginas das crianças, da avó e dos demais personagens antecipam ao leitor os sentimentos de tristeza e medo das personagens. Há na ilustração o tom amarelado e marrom que podem reforçar a ideia de melancolia. A primeira cena, na página aberta, projeta a fuga dos indígenas para não serem mortos pelos invasores. Nessa cena, o leitor vai ser imerso ao movimento provocado pela disposição dos corpos indígenas em fila, correndo

da violência em direção ao interior da página, ocorrendo uma ruptura brusca na leitura, promovida por esse recurso estético o qual pode sugerir, inclusive, a história irrompendo e se encontrando com a memória da avó.

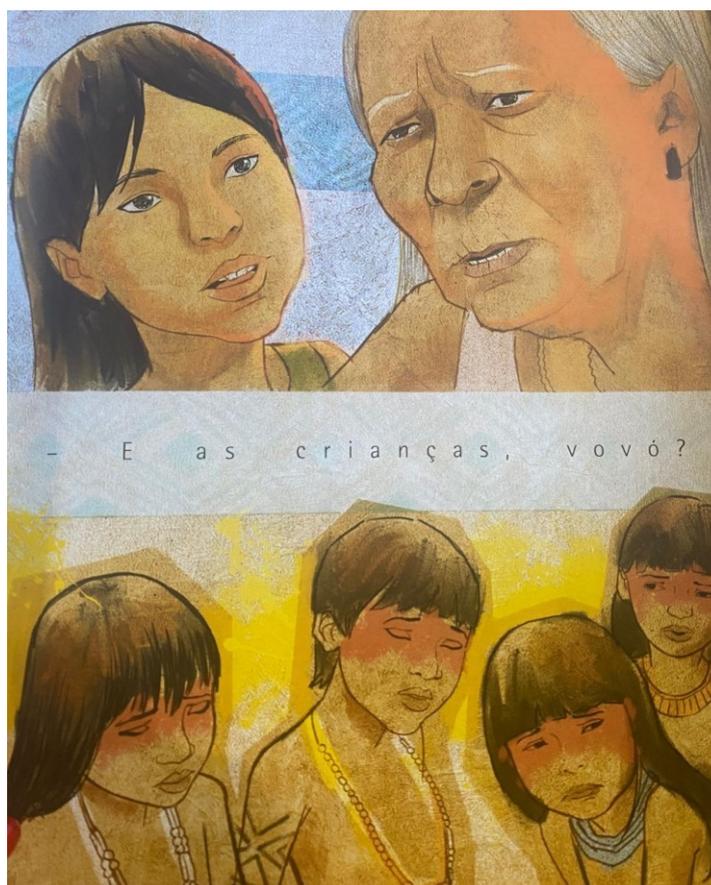
Figura 27- História e memória da avó



Fonte: scan das p. 08 e 9, da obra *A cura da terra* de Eliane Potiguara.

Em seguida, saltam aos olhos do leitor duas cenas, em dois momentos diferentes da narração. Acima da página, o tempo é da narrativa principal, abaixo, é do tempo da narrativa de ancestral, mesmo tempo da cena anterior, como podemos visualizar, de maneira mais aproximada:

Figura 28- Rostos tristes



Fonte: scan da p. 19 da obra *A cura da terra* de Eliane Potiguara.

A resposta que avó dá à Moína é que as crianças “só choravam” (Potiguara, 2015, p.20), mas não era um choro brando, era estridente causando um estremecimento da natureza, pois “não se ouvia mais o bater das ondas do mar da praia, os cânticos dos pássaros, nem o vento nas folhas dos coqueiros, mangueiras, mangabeiras e cajueiros” (Potiguara, 2015, p.20), tudo fora abafado pelo choro. Foi pelo choro das crianças inocentes, das lágrimas infantis, que os ancestrais e curandeiros foram convocados para salvar aquele povo da maldade do estrangeiro.

Diante das referências que transcendem a ideia das lágrimas infantis e sua relação com a inocência e cura, podemos inferir que as águas dessas lágrimas ligam as crianças, seus medos, inseguranças e seus desejos de contribuir para recuperar a paz e assim trazer a cura para seu povo a uma construção da identidade guerreira indígena. Foram as lágrimas que convocaram os guerreiros, como as águas que correm no rio em busca de anunciar a vida que a precedem.

Percebemos no deslocamento da narrativa com elementos ancestrais, um tempo narrativo marcado pelo processo de contação de histórias pela avó, e a presença dessas outras crianças que ajudarão Moína em sua busca por respostas. A cena indica um tempo, histórico e ancestral, não como um passado comum, mas um acontecimento de uma experiência ligada à

ancestralidade indígena a qual verterá para a elucidação de todo o problema surgido na narrativa de encaixe, profundamente relacionada à narrativa principal.

Essas crianças vivenciarão pelo olhar narrativo e ancestral da avó uma outra experiência de infância, como o medo e a tristeza. Elas protagonizaram uma retomada da paz e tranquilidade entre os povos indígenas, pois “As lágrimas infantis encharcaram a terra ressecada. A força das lágrimas invocou os espíritos dos curandeiros e das curandeiras de um passado ancestral, de um tempo antigo” (Potiguara, 2015, p.21). A forças das águas, mais uma vez, é apresentada pelas lágrimas, agora encharcando a terra ressecada causando um encontro entre os elementos naturais água e terra como manutenção da própria vida humana.

Moína ainda não fica convencida da força das crianças e pergunta: “Os ancestrais ouviram os soluços das crianças? (Potiguara, 2015, p.20) e a vó responde:

Ouviram, sim. As lágrimas das crianças trouxeram de volta os espíritos dos curandeiros e, com eles, voltaram também o amor, a paz, a saúde, o trabalho e a música. Outras forças que orientavam a cultura daquele povo foram ressurgindo, e os espíritos dos anciãos e das anciãs do passado, do presente e do futuro tomaram a forma de milhares e milhares de passarinhos, que sobrevoaram as terras indígenas e cantaram as músicas mais sagradas do planeta Terra.

Na figura da criança, de acordo com a narrativa, reside essa relação com os ancestrais para a promoção da cura, não como forma de lançar a elas uma responsabilidade, com uma experiência de uma infância cheia de obrigações, mas de ressignificar uma existência que liga esses tempos de vivências e experiências humanas.

A criança indígena em *A Cura da terra* não é configurada sob olhares estereotipados. No entanto, as personagens infantis da obra permeiam por um espaço comum da literatura infantojuvenil, a tendência em apresentar a heroicidade, a moralização e/ ou um viés modalizado pela instrução. Mesmo assim, não há um tangenciamento para essa configuração que possa ser relacionado a esse lugar comum. As crianças, nessa obra de Eliane Potiguara, não são seres desprovidos de uma essência humana. Estabelecem uma relação ancestral que se instala na possibilidade de transformação necessária, relevando ao leitor, a resistência dos povos indígenas frente à invasão dos colonizadores, estrangeiros. Nesse sentido, não poderíamos classificar essa perspectiva como um acontecimento fantástico ou maravilhoso, tendo em vista, sua relação com as perspectivas espirituais dos povos indígenas. Ou seja, a visão acerca de um acontecimento histórico e violento para os indígenas é superado pela perspectiva da resistência e pela força da ancestralidade indígena. O ponto de vista do narrador ancestral e o ponto de vista do leitor se fundem nesse universo diverso de concepções. Assim, parece residir nessa

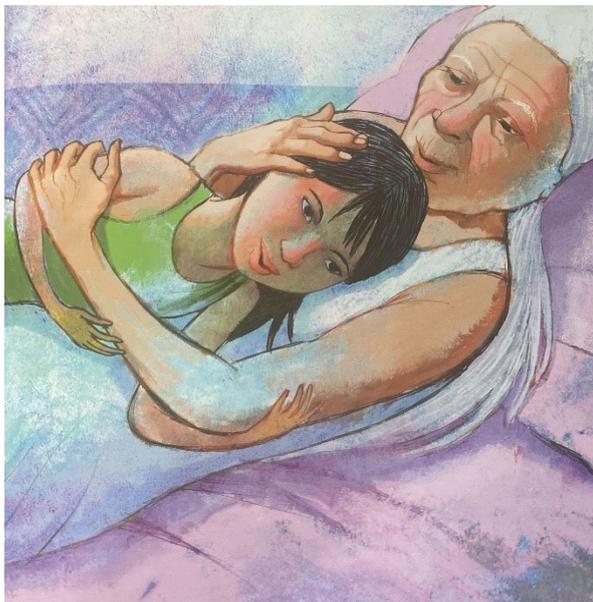
ideia um dos pontos nevrálgicos da Literatura Indígena que convida à alteridade, como uma ato de reconhecer essa voz narrativa como uma fonte rica de aprendizagem que traz luz a outras ontologias, cosmologias e filosofias de vida e estabelece a relação da ficção com a cultura a qual o escritor pertence.

O choro das crianças, descrito pela avó, revela-se como poder de cura, como o sagrado que invocou os ancestrais e devolveu alegria à aldeia. A terra ressecada vista como o coração dos próprios indígenas estava inerte, sem alma, triste, dura, perdera a essência da vida e agora é encharcada pela alegria e pelo retorno das tradições, das músicas e danças sagradas que marcam a volta da identidade e a cura de toda a aldeia.

O choro para Moína, ainda era visto sob uma ótica ruim, pois a menina não compreendia muito bem essa significação, e como, em alguns casos, o choro da criança é tratado com rispidez pelos adultos, ela ainda insiste em compreender como as mães se comportavam diante das crianças que choravam: “E as mães não bateram nelas?” (Potiguara, 2015, p.26), perguntou Moína. A avó esclarece que as mães não bateram nas crianças pelo choro e que: “as crianças transformaram a vida e a terra daquele povo num lugar tão feliz como antes” (Potiguara, 2015, p.26).

No colo da avó, acolhida pelo afago, a menina questiona: “E as crianças de agora podem fazer as mesmas coisas?” (Potiguara, 2015, p.27). Tal questionamento revela-nos a ideia de que Moína poderia pensar que a invasão e a colonização provocaram tantos danos que até a forma de experimentar a infância foi violentada. No entanto, a avó acolhe outra vez a menina, agora, já em seus braços, deitada em seu colo, como abrigo e mais uma vez, a mão afaga a cabeça de Moína, transmitindo ao leitor um gesto de conforto e segurança desse corpo/abrigo da avó.

Figura 29- Abraço de encorajamento



Fonte: scan da p.27, da obra *A cura da terra*, de Eliane Potiguara.

Para fortalecer a menina e demonstrar como há a resistência entre os indígenas, a avó responde a pergunta associando as habilidades das crianças às dos animais e afirma que as crianças podem provocar mudanças no mundo, pois são: “rápidas como os coelhos/enxergam com os olhos do gavião/e voam espiritualmente com as asas das araras (Potiguara, 2015, p.28). Todas essas habilidades, segunda a voz narrativa da avó, são oriundas da relação das crianças com seus avós e bisavós, o que promove um respeito ao mais velhos, assim, as crianças os enxergam como grandes portadores de uma herança ancestral a qual elas receberão. E essa perspectiva se revela também pela figuração do texto visual que traz o rosto das três crianças, agora com os olhares e sorrisos mais seguros e aliviados:

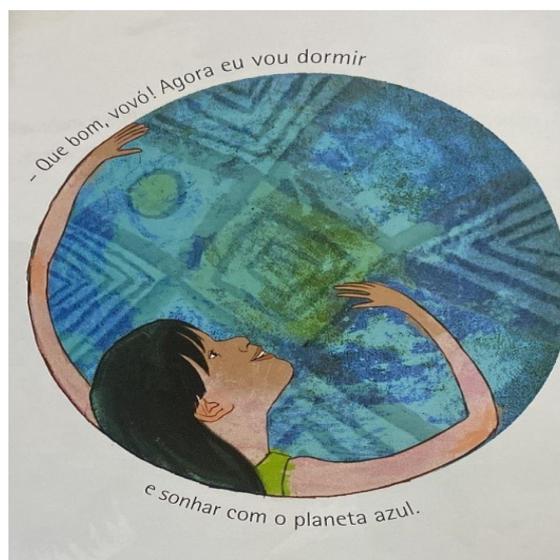
Figura 30- O alívio das crianças



Fonte: Scan da p. 29, *A cura da terra*, de Eliane Potiguara.

Por fim, temos a ilustração de Moína abraçando uma imagem redonda, preenchida com cores verdes e azuis e traços de grafismos, sugerindo ser o mundo, o planeta azul, o lugar onde ela se sentirá segura para recriar e promover as curas necessárias, pois está inserida a esse lugar ancestral. A menina dorme satisfeita com todas as respostas que a avó deu sobre o “ser criança” e a descoberta de como as crianças indígenas têm, marcadamente, uma relação com seus ancestrais.

Figura 31 - O abraço na ancestralidade



Fonte: Scan da p. 30, da obra *A cura da terra*, de Eliane Potiguara

A percepção que se tem, após a leitura da obra de Eliane Potiguara, é a voz narrativa infantil indígena movimentando todo o enredo, apesar de termos menos falas da personagem Moína. A partir de suas perguntas que o leitor será levado a compreender uma ideia de infância, de como a criança participa da história movida pelos questionamentos: “Por que sou criança, Vovó (Potiguara, 2015, p.08); E as crianças, vovó? (Potiguara, 2015, p.18); Os ancestrais ouviram os soluços das crianças? (Potiguara, 2015, p.22); E as crianças de agora podem fazer as mesmas coisas? (Potiguara, 2015, p.27).

O leitor vai percebendo, em um exercício de rememoração da avó, as crianças que interagem com as mazelas sofridas pelos povos indígenas durante o processo de invasão. De forma sensível, elas são inseridas na narrativa com traços estéticos que revelam reações aos sentimentos, tristezas, preocupação, afetos, alegrias, e não são personagens estigmatizados, como acontece em muitas outras obras nas quais os indígenas são configurados, revelando preconceitos, estereótipos, inocência exacerbada ou violência.

Em *A cura da terra*, a infância se apresenta em duas instâncias de reconhecimento de experiências. Na primeira, na relação entre Moína e a avó que se vê instigada para contar uma história em resposta à inquietação da menina, e na segunda, que ocorre na relação das crianças que invocaram os ancestrais pelas lágrimas para livrar as terras indígenas dos estrangeiros maus. Entre contação de história e invocação dos ancestrais se figurou esse papel importante das crianças na narrativa.

A figura da criança indígena apresentada por Potiguara (2015) endossa a ideia de que, entre os povos indígenas, as crianças são educadas para a liberdade, para serem corajosas e ativas. Como exemplo, podemos ver na inquietação revelada pela voz narrativa de Moína uma perspectiva de uma educação indígena encontrada entre os kaiowás, na qual as crianças são educadas com liberdade “para seguirem as motivações de seus desejos pela descoberta” (Pereira, 2012, p.170). Acerca disso, Pereira ainda aduz:

Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade. Existe um provérbio que diz "ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko", cujo significado é "quando somos crianças, vivemos por toda parte". As crianças dão conta de tudo que acontece na aldeia, e são fonte inestimável de aprendizagem para o visitante.

Moína, essa criança curiosa, inquieta, interessada em saber, a qualquer custo e de todas as formas “o que é ser criança”, revela um lugar de aprendizagem. A avó e a neta têm papéis diferentes, mas que se complementam na história. O encontro se dá na instância da experiência.

Embora a criança tenha menos experiência, ela se revela como condutora do diálogo e a avó a acompanha nesse processo de descoberta. As duas desenvolvem um diálogo que diz muito sobre a vida, mas que se resvala em uma quase morte e/ ou extermínio dos indígenas.

O ritmo do diálogo é movido por Moína, assim, a personagem ganha um protagonismo na história, enfatizando sempre seu olhar aguçado e curioso por entender o lugar da infância revelado pela vó, com firmeza e delicadeza, mergulhada, sobretudo, pela alternância entre voz e movimento, enfatizados pela verticalidade do jogo estético entre o texto escrito e o visual. As outras crianças, embora não tenham nomes e nem características, tornam-se também as protagonistas da narrativa de encaixe, pois são elas que se articulam, em outro tempo, outro espaço, sem vozes na narrativa, mas com a linguagem gestuais, ações capazes de devolver a alegria a seu povo.

Predominam, na narrativa, tons sutis instalados tanto pelas escolhas lexicais, nas respostas da avó, como nas linhas contornando a imagem das personagens. A experiência torna-se marcante para as crianças da obra e para o leitor que experimenta os movimentos que a ilustração provoca desde os desenhos das aves que abrem o livro, que posteriormente, serão compreendidas como os ancestrais, os violentos movimentos dos estrangeiros, o choro da cura das crianças e o colo da avó que conduz a menina a perceber o quão importante é o papel da criança na comunidade indígena.

Na narrativa, a ideia de infância redimensiona e navega em direção ao leitor para clarificar sobre lugares que potencializam essa compreensão. Assim, vemos a relação das personagens crianças com a personagem da avó e com os ancestrais apontando para uma infância reforçada pela curiosidade, transformação, ancestralidade, inocência e poder. Tais relações comunicam uma ideia de ser criança indígena, tendo em vista que, apesar de também trazer lugares comuns de qualquer infância, enfatizam as relações étnicas e ancestrais entre as personagens, valorizando modos de ver, sentir e experimentar esse lugar de infância.

Vemos uma infância integrada à velhice pelo lugar em que a avó ocupa na história, mantendo sempre essa relação de acolhida não só das curiosidades da menina, mas uma acolhida da própria história que ela guarda, sendo assim, é uma certa morada para essas histórias, fazendo se aproximar do que muitas etnias e outras culturas têm com a figura dos avós, uma relação de abrigo das histórias experimentadas e que são evocadas pela memória para que, ao encontrarem abertura na escuta, sobretudo da criança, possam tornar-se experiência de (re)vivência, resgate e continuar a viver em outras memórias.

As personagens crianças, tanto Moína quanto as demais, são potencializadas pelas perspectivas da manutenção e ligação não só com a imagem da avó, mas, com todo o mundo

que a cerca. As voz narrativa de Moína conduz a primeira parte da narrativa e as personagens crianças, na narrativa de encaixe, mesmo sem voz, falam ao leitor pela expressividade de suas figurações e de suas ações que interligam suas emoções, sobretudo o choro, representado pelas águas das lágrimas. No mesmo movimento de busca de Moína, essas águas buscam o reencontro com uma “casa comum” que é todo o mundo, representado pelo abraço da ilustração final.

4.3 Análise da configuração da infância em *O Pássaro encantado*

“No meio da mata, as crianças brincavam bem perto da casa”

(Potiguara, 2014, p.4).

Abrindo-se como uma oferta de um ritual sagrado, o livro *O Pássaro encantado* de Eliane Potiguara é apresentado ao leitor para o início de uma experiência de leitura com uma história cheia de revelações e surpresas a qual estimula não só a criança, mas todos que, por medo do desconhecido, deixam de trilhar os caminhos do crescimento e da descoberta de si mesmos.

A autora indígena acena, já na capa do livro, de um lugar sagrado para revelar aos leitores conhecimentos sobre a tradição indígena. A capa da obra, já citada e apresentada no capítulo 2, ao ser aberta, provoca no leitor uma mudança de movimento para iniciar a leitura, tendo em vista que, para contemplar o jogo estético da capa, que é construída tendo como farol um cocar, o leitor precisa girar o livro para visualizar essa imagem. Desse modo, ao fazer o movimento, o leitor perceberá que está recebendo em suas mãos, além de um livro, um história que contém elementos sagrados para os povos indígenas. Esse ritual provoca o início de uma imersão ao encantamento da experiência promovida a cada passar de página, promovendo esse encontro entre leitor e texto.

Embora, nesse contato inicial, a predominância seja da ilustração e sabemos que a ótica do ilustrador que ressaltará, há, já nesse ponto, uma inter-relação estabelecida entre imagem e palavra que percorrerá toda a obra, acenando para a organização dessas linguagens, pois, como nos aponta Ramos e Nunes (2013, p.254):

cada uma das linguagens tem uma função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo com o leitor. Por isso, palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido.

Com predominância das cores em tons verdes claros e escuros, com pinceladas em azul e atravessadas pelo amarelo, a capa ganha, pelas mãos e olhos da ilustradora Aline Abreu, um movimento com as penas que parecem voar em direção ao centro do livro. Aline Abreu estudou Artes Visuais na FAAP. É Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP. Ministra oficinas de arte para crianças e adultos. Também é autora de 13 livros e recebeu o Prêmio João-de-Barro, o Selo Distinção Cátedra Unesco de Leitura e o Troféu Monteiro Lobato da Revista Crescer e em 2021. Além de ter sido indicada para o prêmio Barco a vapor, essa autora e ilustradora participou da representação brasileira na Bienal de Ilustração de Bratislava, na Eslováquia, em 2023.

Ao ter contato com a história, Aline Abreu relata uma experiência de reavivamento de sua memória de infância com as histórias da mãe, do avô e do bisavô que era filho de indígenas da região de Mutum, na Zona da Mata, em Minas Gerais. Aline afirma que sempre imaginou esse avô como um elo entre a força da terra, a vida de sua mãe e sua própria vida.⁵⁶ Para ilustrar a obra *O Pássaro encantado*, ela esclarece que, além de usar as técnicas de pinturas, inspirou-se nos grafismos dos Potiguara e em toda a memória ancestral que surgiu nela ao ler a narrativa.

Essa relação que a ilustradora relata, segundo Carvalho (2008, p.175), é fundamental, pois:

Quando se escolhe o ilustrador, é muito importante que este se sinta identificado com a linguagem do autor do texto e vice-versa. Apesar de escritor e ilustrador terem formas de expressão diferentes, é ideal, no meu ponto de vista, que vivam em universos imaginários próximos, de forma que, naturalmente, os seus trabalhos se complementem e potencializem.

O dinamismo que vemos na ilustração da obra retrata essa identificação que a ilustradora declara ter sentido. Há sentidos importantes despertados pela memória avivada, pelas inter-relações que a artista faz com suas percepções sensoriais, emotivas que se reproduzem em imagens interligadas com o texto produzido pela autora indígena.

De modo criativo, a obra publicada pela editora Jujuba, em 2014, traz explicação de informações editoriais para que leitores de todas as idades possam compreender elementos básicos da publicação de um livro.

Na quarta capa, temos uma breve apresentação que informa ao leitor sobre a importância da figura das avós para os povos indígenas. Segundo o texto, os avós são figuras

⁵⁶ Texto de apresentação de Aline Abreu na obra *O Pássaro encantado*.

poderosas e mágicas que trazem a história dentro si e revelam costumes, ensinamentos e memórias, a partir da experiência de contar essas histórias.

O espaço ganha um protagonismo já no início da narrativa, pois ele leva o leitor para o “meio da mata”, local onde toda a trama acontecerá. A infância também é apresentada logo no texto inicial, bem como, no texto visual, conforme podemos ler e constatar na voz do narrador: “No meio da mata, as crianças brincavam bem perto da casa” (Potiguara, 2014, p.4).

O cenário proporcionado pelo texto escrito e visual leva o leitor ao mundo pueril das crianças, revelando as brincadeiras infantis, como jogar bolas, brincar de correr, brincar de petecas⁵⁷, olhar os passarinhos nos ninhos. Todas essas peripécias, como descrito no texto, faziam as crianças felizes, pois elas “riam...E riam....E riam...” (Potiguara, 2014, p.4).

A ilustração, de forma especial, contribui para dar uma certa “cor” à cena e tal fato não ocorre apenas pelos traços e a harmonia das cores utilizadas, mas pela ordem dos recursos inseridos que propõem uma concomitância entre texto, imagem e ações narrados. Ao fundo, vemos uma casinha, no meio, as crianças brincando no quintal, acima, a árvore aberta em página dupla que atravessa as páginas e, de um lugar privilegiado, o leitor é imerso a esse contexto, pois vê toda a cena por uma ângulo que o faz contemplar do alto, e assim, é instigado pela curiosidade de observar, e/ou talvez, a ter vontade de participar da cena, pois como nos aponta Márcia Széliga, por meio da ilustração, pode ocorrer um despertar ou um sentimento que instigue o leitor a “[...] desvendar os mistérios incrustados nas entrelinhas das palavras, na ambientação das formas e cores que acionam os sentidos do leitor para que ele possa sentir em seu íntimo, um co-autor silencioso” (Széliga, 2008, p.181).

⁵⁷ A peteca é um artefato, geralmente, feito de borracha, e de penas naturais ou sintéticas.

Figura 32- Brincadeiras de criança



Fonte: Scan das p. 04 e 05 da obra *O Pássaro encantado*, de Eliane Potiguara.

Ainda nesse momento inicial da narrativa, o texto escrito nos convida a contemplar cenas felizes do cotidiano da infância das personagens crianças, pois a voz do narrador também apresenta as mães e algumas meninas, abaixadas no chão, fazendo beiju com farinha de mandioca para servir às crianças. O preparo coletivo e o peixe moqueado com beiju são fios condutores que acenam para a presença da cultura indígena na narrativa.

O espaço de brincadeira revelado na narrativa é um dos mais comuns que as crianças indígenas ocupam, pois, nele, elas se sentem livres para reinventarem e conhecerem a si mesmas e ao mundo que as cerca do qual se sentem parte. A dimensão que ocorre na visualização da página pelo plano de cima opera em favor da sensação de liberdade nesses espaços.

Acerca desses espaços na aldeia, Nunes (2002, p.71) em seu texto *No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante* nos aponta que as crianças indígenas experimentam um contraste entre outras sociedades urbanas modernas, tendo em vista que os espaços ocupados na comunidade são diferentes, pois essa liberdade: “engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta” (Nunes, 2002, p.71).

Márcia Kambeba apresenta esse espaço da aldeia e sua relação com a liberdade em alguns textos e poemas, nos quais, ela convoca sua memória de infância, como podemos ler: “Os pais deixam seus filhos livres e essa liberdade sentida na mata e na água faz com que se

tenha uma maturidade, criando confiança e responsabilidade, pois, logo estarão aptos a formarem suas famílias desde que consigam sustentá-las” (Kambeba, 2020b, p.13).

Além de sugerir essa ampliação da liberdade na qual as crianças estão inseridas, podemos também inferir que a cena inicial da narrativa coloca a criança enquanto ser observador que amplia o seu mundo, pois como já poetizou Manoel de Barros: “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande” (Barros, 2015, p.59). O olhar da criança para cima revela essa dimensão maior, essa percepção que seu espaço de brincar, seu chão são imensidões diante daquilo que ela também desconhece.

Essa sensação de estar naquela cena infantil, no imenso quintal, rompe-se no virar de página, pois, ali, lê-se: “De repente, no meio do silêncio da natureza” (Potiguara,2014, p.06), acontece algo surpreendente: “fiuuuuú... fiuuuuú... fiuuuuú.....” (Potiguara,2014, p.06). Era o canto de um pássaro que anunciava algo inesperado. Desse modo, o momento feliz da infância e o som do riso dão lugar ao som, a princípio assustador, do canto do pássaro. A cena anterior que fazia o leitor visualizar uma infância feliz, agora apresenta as crianças assustadas frente ao desconhecido.

Figura 33- O medo visita as crianças



Fonte: Scan da página 06 da obra *O Pássaro encantado* de Eliane Potiguara.

E, nesse momento, surge a personagem da avó, no meio da mata, para anunciar às crianças que o barulho “É o pássaro que vem de longe” (Potiguara, 2014, p.06). O virar da página, mais um vez, rompe com a linearidade da narrativa e dá lugar a voz ancestral da contadora de história e guardiã da memória dos indígenas. Assim, a avó inicia uma história para explicar às crianças sobre o barulho ouvido:

Num tempo muito antigo, todas as crianças da aldeia estavam muito quietas e sérias. Elas não brincavam com seus brinquedos, não corriam como antes e nem pulavam nos rios. Nem um sorriso elas davam... E criança parada é sinal de algo que não vai bem! Elas estavam assim porque o Grande Avô tinha morrido (Potiguara, 2014, p.08).

A avó continua explicando às crianças que a morte era sentida por toda a comunidade, uma vez que o Grande Avó era o pajé que curava e conversava com todos (Potiguara, 2014, p.08). Sentir essa falta era normal, pois era um momento de “reflexão sobre a passagem da pessoa pela vida” (Potiguara, 2014, p.08), no entanto, para as crianças, a morte era sentida de um outro modo, a ausência fazia com que elas ficassem muito tristes e abatidas e não compreendessem o que estava acontecendo.

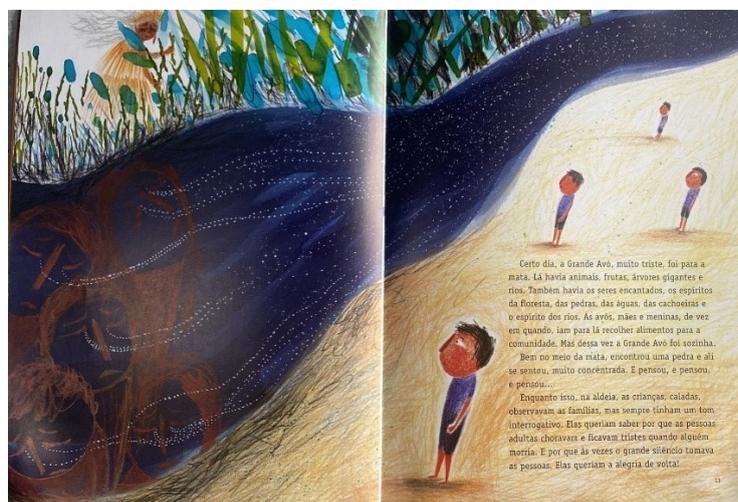
Nas páginas duplas seguintes, a ilustração e o texto verbal inundam as páginas. O movimento do rio sangrando a página, divide duas cenas: a Grande Avó sozinha de um lado e as crianças tristes e inquietas do outro lado.

O rio assume um papel vital na ilustração, porque há um movimento que o leitor fará para compreender que os elementos do texto verbal, tais como: os seres da floresta, das pedras, das águas, das cachoeiras e os espíritos dos rios se movimentam nos traços azuis, brancos e marrons que compõem o rio. Há, inclusive, o reflexo de rostos tristes das crianças sendo acolhidas por esse grande rio. Essa força da água, como nos explicam Batista, Conceição e Pereira (2021, p.23) remete, para os Potiguara, “locais de encontro com a dimensão do imaterial, nas lagoas, cachoeiras e nos rios, pode-se encontrar a Mãe d’Água, ancestrais, visões, ou mesmo a presença de Deus.”

Há uma poeticidade da cena que parece isolar a Grande avó das crianças. De um lado vemos alguém buscando uma resposta, aproximando-se de lugares que podem ajudá-la, do outro, alguém esperando por essa resposta. Na mata, perto do rio, sozinha, a avó busca por essa resposta tão esperada pelas crianças e fica pensando, enquanto as crianças ficam na aldeia. Assim, há um encontro entre a velhice e a infância que se faz nessa narrativa também pela

confiança e esperança, pois as crianças “queriam a alegria de volta” (Potiguara, 2014, p.09) e esperavam que a Grande Avó lhes desse a resposta para conquistar esse retorno da alegria.

Figura 34- Velhice, Infância e Esperança



Fonte: Scan das p. 10 e 11 da obra *O Pássaro encantado*, de Eliane Potiguara.

Nesse lugar, onde a natureza responde aos anseios da avó, acontece esse grande encontro espiritual. Para buscar a resposta que tanto queria dar aos netos, a Avó aponta para uma força espiritual que nasce e sobrevive dessa relação “entre mundos”. Tudo se apresenta com esse lugar de acolhimento e reconhecimento o qual virá do encontro ancestral com o pássaro. Desse modo, imersa ao espaço da mata, a Grande Avó começar a assoviar, e entoa o mesmo som que aparece para as crianças logo no início da narrativa: “fiuuuuú... fiuuuuú... fiuuuuú.....” (Potiguara, 2014, p.13). Essa manifestação a fez lembrar de um canto que ouvia quando era criança: “O canto era único e lindíssimo” (Potiguara, 2014, p.13). Esse canto remete ao lugar sagrado que Grande Avó tanto buscava, já que o canto materializa a palavra, os sentidos, e para os Potiguara:

A Palavra tem força. O pensamento transformado em palavra representa uma manifestação da força imaterial do pensamento no mundo material, e portanto, uma materialização objetiva potencializando ou inibindo os efeitos do pensamento. É por isso que a reza e a canção têm poder (Batista, Conceição e Pereira, 2021, p.42).

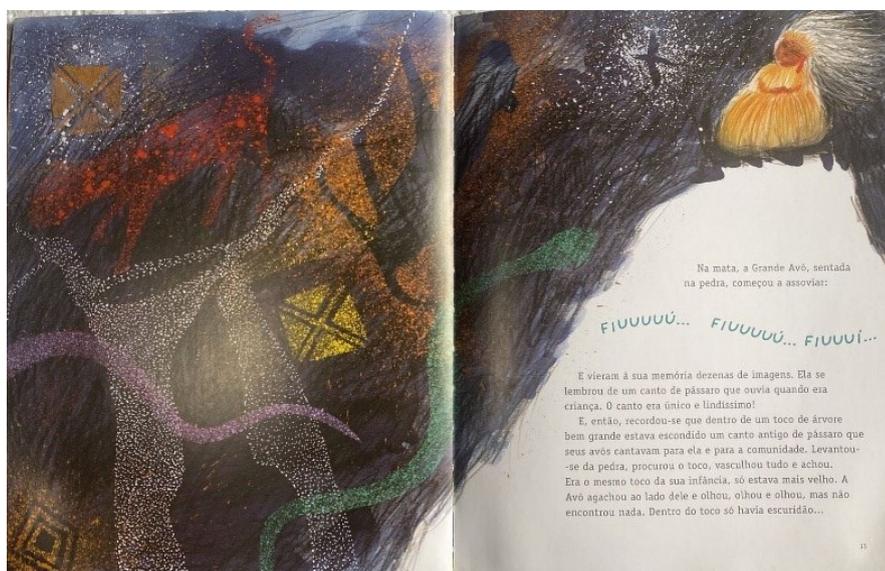
Em busca de uma resposta para as crianças da aldeia, a Grande Avó se reencontra com sua própria infância. Ela retorna não só às lembranças, mas, ao cenário que costumava brincar

quando criança. A cena ilustrada que acompanha o texto verbal é escura, manchada, sombria, mas esboça a presença de vários animais transitando na memória de infância da avó. Há cobra, onça, cutia, e o pássaro que ela recordou e por quem procurava.

“Dentro do toco só havia escuridão” (Potiguara, 2014, p.13). Esse enunciado assemelha-se com várias cadeias sensoriais que podem ser provocadas pela cena retratada. Os elementos estéticos tanto do movimento do vento nos elementos visuais, como no texto verbal que sugere uma concretude ao canto, pelo recurso da onomatopeia das palavras Fiuuuú..... Fiuuuú..... Fiuuuú. em movimento , remete-nos a ideia que os Potiguara têm sobre o vento. Para os Potiguara:

O vento traz frescor e novos pensamentos, mas pode também aparecer enquanto veículo de energias, positivas ou negativas, que podem até causar doenças, assemelhando-se, assim, às energias imateriais. Essas energias podem originar de pessoas “carregadas”, de sofrimentos, ou espíritos vagantes e obsessores (Batista, Conceição e Pereira, 2021, p.22).

Figura 35- Em busca de respostas



Fonte: Scan das p. 12 e 13 da obra *O Pássaro encantado* de Eliane Potiguara

A página dupla seguinte provoca uma mudança abrupta na leitura, pois apresenta cores vibrantes, penas que sugerem movimento. O cabelo da Grande Avó agora está dançando com o vento, veiculado a uma imagem positiva. Toda essa novidade da narrativa acontece pelo fato de que “surgiu um pássaro voando” (Potiguara, 2014, p.15) na cabeça da Grande Avó, como podemos ler: “O imenso pássaro começou a cantar a melodia de outrora e a bater as asas sobre

a cabeça da Grande Avó, soltando penas verdes, amarelas, azuis e brancas. Era o pássaro gigante! Era o pássaro encantado, o pássaro ancestral” (Potiguara, 2014, p.15).

Figura 36-O Pássaro Ancestral



Fonte: Scan das p.14 e 15 da obra *O Pássaro encantado* de Eliane Potiguara.

A cena em página dupla coaduna-se com o movimento que o texto escrito desencadeia com a descrição marcada do pássaro: “Era o pássaro gigante! Era o pássaro encantado, o pássaro ancestral” (Potiguara, 2014, p.15). Tanto o texto escrito como a ilustração trazem em seu bojo a poeticidade da repetição. De forma anafórica, as escolhas dos elementos estéticos visuais contribuem para a sensação do bater as asas de forma repetida, contínua e leve. Essa junção texto e imagem podem provocar no leitor a sensação de imergir nesse cenário cheio de luz, cores e movimento e, nesse sentido, vibrar com a descoberta e reencontro da avó com o pássaro, marcando esse encontro ancestral que trará a alegria de volta às crianças e as repostas para o som desconhecido.

Nas páginas seguintes, a avó divide o protagonismo com o pássaro e esse encontro vai na direção da perspectiva do mundo tradicional dos Potiguara. Nesse sentido, a narrativa revela ao leitor que:

O mundo tradicional potiguara é um mundo encantado, habitado por diversos seres imateriais e mitológicos, inteiramente permeado pela força divina de Deus Tupã, sempre presente na força vital dos seres vivos, na abundância e no mistério da natureza de modo geral. É um mundo constituído por entes que exigem que as pessoas os respeitem, se relacionem e comuniquem com eles.

Há diversas categorias entre estes entes materiais e imateriais, cada uma representando um aspecto ou ambiente do mundo, dotado com a sua força espiritual e demandando uma forma específica de se relacionar com ele (Batista, Conceição, Pereira, 2021, p.15).

Essa força vital se apresenta no texto escrito e visual revelando que, na Grande Avó, habita a mãe da terra e que ela é “aquela que tudo protege [...] que detém o conhecimento da história daquele povo e que tem o dom de curar a todos” (Potiguara, 2014, p.18). No meio da página, as cabeças se aninham e se descobrem como força que emana da tradição e que revela os seres guardiões das memórias e das histórias que curam.

Figura 37- A mulher que todos respeitam



Fonte: Scan das páginas 18 e 19 da obra *O Pássaro encantado* de Eliane Potiguara.

A centralidade dos elementos na cena evoca colo, proteção. Emerge dela a necessidade que a própria criança tem de um abrigo. Há um espaço-tempo na cena que gera no leitor a mediação de si e do que toca a narrativa, envolvendo-se não só pelo formato da ilustração que contorna a página, delineando o movimento do corpo da Avó e do Pássaro, mas também pelo envolvimento nos braços de quem segura essas páginas abertas. É a criança, não só as da narrativa, que busca por uma resposta também. É o corpo infantil leitor que entra em cena e se abriga ali, no meio da página.

Essa exploração da visualidade coaduna-se com o que Ciça Fittipaldi postula sobre a imagem em um livro ilustrado. No texto *O que é uma imagem narrativa*, ela pontua que: “[...] a imagem, orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinaliza seu início, suas partes, cria

pausas, destaca passagens, cenas ou até mesmo inventa e introduz na sequência narrativa alguns outros elementos” (Fittipaldi, 2008, p.115).

Essa relação de encontro perdura nas páginas seguintes. Embora não tenham aparecido nessa etapa da narrativa, as personagens crianças estão ali, à espera, junto com o leitor, na expectativa de uma resposta. Alternadamente, quem lê a história, visualiza a Grande Avó nas cenas com o pássaro e, a partir dos detalhes sinuosos tanto do texto escrito quanto das ilustrações, veem pistas que serão levadas às crianças.

Interessante destacar que, na narrativa, essa espera das crianças por uma resposta pode ser entendida como um ato educativo que contribui para a “produção da pessoa”. Ailton Krenak (2022, p.94) nos revela que “produzir pessoa” é muito diferente de “moldar alguém”. Para o autor indígena, utilizando as ideias antigas das práticas dos povos do continente americano:

todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos - e o ser é a essência de tudo. As outras habilidades que podemos adquirir, como possuir coisas, seguir uma profissão, governar o mundo, são camadas que você acrescenta à perspectiva de um ser que já existe. Esse antigo conceito é muito confortável, pois não entra em choque com a experiência de existir (Krenak, 2022, p.94).

Nesse sentido, podemos depreender que as crianças que esperam uma explicação da Grande Avó experimentam uma forma de “se moldarem” enquanto sujeitos que estão aprendendo sobre sua própria tradição. Elas confiam que a Grande Avó trará essa resposta, elas confiam que a resposta está “guardada” com a tradição.

Em sequência, a Avó oferece seu braço para o pássaro pousar e ele, feliz, encontra abrigo nela. A anciã “o levou para a sua casa, a fim de mostrar a todos os que habitavam naquele lugar o grande achado, a preciosidade daquele momento: a ancestralidade de seu povo” (Potiguara, 2014, p.21).

As crianças da aldeia ficaram entusiasmadas e curiosas com a volta da Grande Avó trazendo o pássaro. Ao ouvirem o pássaro cantar, as crianças: “[...] começaram a pular, brincar. E riam....E riam....E riam....” (Potiguara, 2014, p.22). As mulheres utilizaram as penas dos pássaros para fazerem cocares e colares para usarem em “festas e momentos de alegria.” (Potiguara, 2014, p.22). A ilustração do pássaro inunda a página dupla, envolvendo toda a cena que agora é retratada com cores vibrantes, trazendo a alegria e a serenidade para a história.

Por fim, a narrativa nos leva para o espaço inicial da história: as crianças no quintal brincando. O pássaro encantando, como afirma voz narrativa da Grande Avó: “chega de longe.

De tempo em tempo, ele aparece para trazer aprendizado e alegria para vocês. É a ancestralidade do nosso povo, a nossa memória, os nossos costumes” (Potiguara, 2014, p.24).

Figura 38- A alegria de volta



Fonte: Scan das páginas 24 e 25 da obra *O Pássaro encantado* de Eliane Potiguara.

O espaço repetido no fim da narrativa, apresenta-nos algumas inserções, tais como: a presença da Avó e as penas do pássaro que agora não estão mais no ninho, mas se fazem presente na planificação da cena. De cima, mais uma vez, podemos olhar, como leitor observador, que a proteção e a alegria estão ali junto com as crianças.

Alguns elementos estético-visuais, utilizados como recursos em algumas páginas da obra, envolvem o leitor, trazendo-o a essas cenas, como a exemplo do cocar se abrindo na capa do livro, o encontro da Grande Avó com Pássaro Encantado e a repetição da primeira ilustração ao final da história. Há um movimento cíclico que busca na infância a revelação dessas tradições, por isso, esse retorno e contorno dessas cenas combinam os recurso verbais e visuais a partir de um ponto de vista móvel e sugestivo.

Esse envolver nas páginas que se desvelam nas cenas vão compondo os meandros de um retorno e contornos atributivos a um lugar da infância. A avó teve que voltar ao lugar da infância, contornar-se, rememorar para trazer uma resposta à tristeza daquelas crianças. Por outro lado, o medo do desconhecido que as crianças sentiram também aponta para um retorno, para buscar algo (des)conhecido: a ancestralidade. As crianças sentiam medo porque não conheciam suas tradições.

As crianças aprendem que existem maneiras diferentes de interpretar o mundo e que o medo sentido por elas era por não se reconhecerem na própria cultura. Ao trazer o medo sentido pelas crianças para a narrativa, a autora não o relaciona com desobediência como conhecemos em muitas histórias infantis, como um jogo lúdico de aplicar para aplicar correções. Sentir medo, desobedecer, ser punido para aprender são arquiteturas muito conhecidas em contos para crianças. A despeito disso, podemos lembrar que:

Os contos populares serviam de recurso pedagógico ao serem narrados de maneira a impor o medo aos leitores [...] O ímpeto de se aventurar por novas descobertas precisava ser contido; para isso, o medo refletido na narração das histórias era uma ferramenta importante (Guimarães, 2010, p.86).

O medo sentido pelas crianças apresentado na narrativa faz surgir um possível caminho, aqui não como um caminho da floresta que poderia ser percorrido, e nele haver perigo, por isso, não poderia ser acessado. Ao contrário, em *O pássaro encantado*, vemos uma chamada dessa avó para a descoberta das crianças. Uma descoberta mútua que destrona o medo. Não é mais ele o fio condutor da busca, mas apenas um sopro para que a pena voltasse para seu lugar ou seja, para que o conhecimento da cultura indígena fosse revelado àquelas crianças como forma de se reconhecerem em seus espaços de experiências.

Para vencer o medo, a Grande Avó entra em cena e apresenta uma outra experiência sentimental das crianças, a tristeza. Contrastes e semelhanças com as figurações das crianças que participam da narrativa principal são vistos e desenhados nas crianças que participam da narrativa de encaixe. A exploração dos recursos estéticos, sobretudo, nos rostos amedrontados e tristes das crianças revela esses traços que intensificam os sentimentos, sensações comuns às crianças, inclusive, as crianças leitoras que se veem confrontadas nesse jogo lúdico entre a ficção literária e a realidade experimentada sob uma ótica da infância.

As cenas que iniciam e terminam a narrativa sintetizam esse lugar da criança, o de experimentar seu mundo e expandir o seu olhar para o não descoberto. A curiosidade, a espera, a confiança que as crianças tiveram na Grande Avó impulsionam aos desdobramentos de outros acontecimentos.

De forma educacional, mas não massivamente didática, a aprendizagem das personagens infantis sugere um retorno às experiências que temos com o desconhecido, com as nossas próprias identidades. Não era um “mero canto” de um pássaro, era um elemento da espiritualidade indígena que estava sendo revelado às crianças.

Sob a condução da avó, mas também com um protagonismo das crianças, que não têm nomes, mas que têm suas identidades indígenas reveladas pela experiência, pelo espaço, pelas figurações, reconhecemos um lugar importante da criança indígena: o de se predispor a aprender e se construir enquanto sujeitos do mundo onde elas estão inseridas.

A aprendizagem sobre o Pássaro Ancestral trouxe ao universo da infância a revelação sobre a importância de buscar as repostas com os mais velhos da comunidade, como assegura Olívio Jekupé:

Quanto mais velho, mais conhecimento do passado ele tem. E que é aprendido através da oralidade e não da escrita, diferente muitas vezes das crianças das cidades que aprendem muitas histórias através da leitura escrita. Já nas aldeias, a maioria dos velhos às vezes nem sabem ler nem escrever, mas são nossos professores de literatura oral. [...] Nas aldeias, posso dizer que não existem bibliotecas, cheias de livros, para as crianças lerem, mas os velhos são os nossos verdadeiros livros, eles são as bibliotecas, suas histórias estão em suas mentes, suas cabeças e que foram contadas por outros mais velhos e que hoje são passadas por outros velhos e que depois nós devemos fazer o mesmo contando para as crianças, os jovens, para que as histórias nunca morram. E muitas das nossas histórias podem não estar escritas em livros, mas mesmo assim continuam vivas, graças aos velhos que há séculos vivem passando essas histórias de geração em geração (Jekupé, 2005, p. 17-18).

Nessa construção discursiva, nesse jogo estético de revelar um conhecimento para as crianças pela voz da avó, vemos que Eliane Potiguara busca a reconstrução e o reconhecimento pela voz ancestral. Para autora, é essa relação com a avó que a ajudou no refazimento de uma imagem de si mesma, desconstruindo as imposições e a reconstrução do seu discurso enquanto mulher indígena (Potiguara, 2018, p. 90).

Nesses diálogos entre as crianças e a avó, na narrativa principal e de encaixe, vemos que a ancestralidade se apresenta como elo entre essas gerações. As avós como guardiãs e as crianças como seres que aprendem para uma transformação. De certo modo, as crianças irão guardar essa memória ancestral, vivenciá-la, conscientes de que estão diante da experiência de fazer parte de uma cultura, tendo como centro, a ligação com seu povo e que as histórias contadas pelos mais velhos: “são partes de uma linguagem simbólica nascida das diversas inteligências de suas respectivas tradições” (Werá, 2017, p. 85).

As personagens crianças nos revelam que conhecer seus “cantos” é uma forma de resistência pela palavra que causou estranhamento, fez-se ouvir, e foi traduzida como revelação pela ligação ancestral. No mesmo sentido, temos para somar, a ideia da própria palavra literária indígena que, muitas vezes, com seus ruídos, deslocamentos promove esse (des) cobrimento,

pois como bem pontuou Márcia Kambeba (2018, p.44): “os escritos indígenas existem para esse fim, deixar aos novos uma continuidade de legado. Existem para que lembrem que a cultura é um tesouro que não se pode deixar roubar ou perder”.

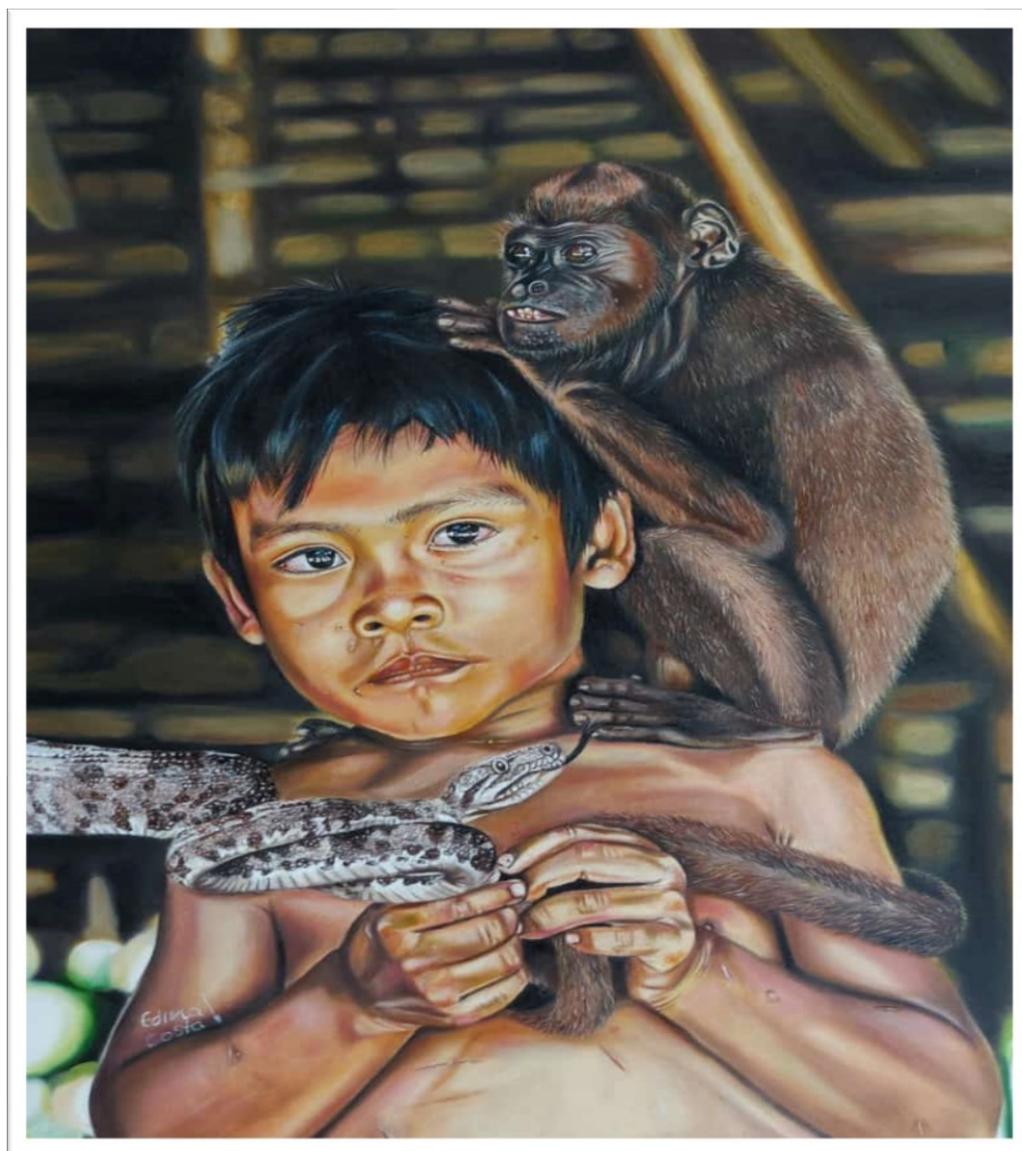
Nesse mesmo sentido, as palavras que se transformaram em canto para as crianças da narrativa, transformaram-se em palavra com “alma” de quem fala ou escreve, e por que não, de quem as lê? Desse modo, torna-se um agente do resgate simbólico dos povos indígenas, fazendo um caminho para que as vozes indígenas estejam “pulsando na terra e na história” (Pachamama, 2020, p.89) e propondo “reflexões sobre a construção ilícitas de memórias e verdades” (Pachamama, 2020, p.89).

O leque de possibilidades se abre ao encerrar a leitura da narrativa como esse movimento cíclico provocante. A palavra literária tem o poder de revelar situações do cotidiano de uma infância indígena, muitas vezes desconhecida. Uma infância que se estabelece em uma relação de trocas e aprendizagens representadas pela forma tradicional de explicar os eventos comuns daquelas crianças.

No quintal, na mata, pela palavra e imagem, a infância revelada pela narrativa convoca um olhar significativo dos leitores para que reelaborem suas perspectivas em relação à experiência de infância de outros sujeitos, de outras crianças, visto que há contido em todo o percurso da obra, significações que acenam para as formas deles pertencerem, comprometerem-se e atuarem em seus mundos.

CAPÍTULO V - CONFIGURAÇÕES DA INFÂNCIA EM OBRAS DE YAGUARÊ YAMÃ

Figura 39- Menino Kuripaco



Menino Kuripaco - Óleo sobre a tela. Dimensões: 40x60 n° 493 - Exposta no Salão internacional do Museu de Louvre. (Costa, Édina, 2022)

5.1 Yaguarê Yamã

“O preconceito acontece quando a gente não conhece algo. Como gostar de algo que não conhecemos? A partir do momento em que a gente passa a conhecer, a gente valoriza. É isso o que falta com os povos indígenas.”⁵⁸

“Eu sou, antes de tudo, Yaguarê Yamã, que na língua portuguesa significa Tribo de Onças Pequenas.”⁵⁹. Com essa apresentação do próprio escritor Yaguarê Yamã, seguimos com o nosso trabalho que, neste capítulo, trará a análise de duas obras deste autor indígena amazonense, a obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* (2012) e a obra *Pequenas guerreiras* (2013).

As duas obras analisadas foram ilustradas por Taísa Borges. A ilustradora é Paulista, estudou pintura na Fundação Armando Álvares Penteado e estilismo no Studio Berçot. Além de ilustrar mais de 50 livros de autores diferentes, ela já publicou alguns livros imagens e outros em histórias em quadrinhos. Os livros *O rouxinol e o imperador* e *João e Maria*, ambos publicados em 2005, foram selecionados pelo PNBE. A autora e ilustradora também já foi finalista do prêmio Jabuti.

Em sua apresentação na obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* há a informação de que a ilustradora desde criança:

gosta de contar histórias. A menina faladeira foi percebendo que as palavras não eram suficientes para expressar-se. Quando pintou seu primeiro quadro, se deu conta de que uma imagem "esconde" inúmeras palavras. Desde então, Taisa fala pouco e conta muitas histórias (Yamã, 2013, p.32).

Já o autor, Yaguarê Yamã, que tem como nome oficial Ozias da Costa de Oliveira, nasceu no dia 3 de outubro de 1973, na aldeia Yãbetué, no município de Nova Olinda do Norte, no Amazonas, região dos indígenas Maraguá. Filho de mãe Maraguá e de pai Sateré-Mawé, tem sua identidade ligada a esses dois povos indígenas.

A infância do escritor indígena na aldeia proporcionou muitas experiências com sua cultura. Seu pai era um grande contador de história e, segundo Yaguarê, seu dom de contar

⁵⁸ <https://www.itausocial.org.br/noticias/essa-historia-e-um-pedido-para-que-a-gente-volte-a-origem/>. Acesso em 20 set. 2023.

⁵⁹ O sateré escritor. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/historia-de-vida/o-sater-escritor/>>. Acesso em 18 abr. 2024.

história é herança ancestral. Na infância, o autor relata que a contação de história era um momento de muita aprendizagem. Sobre esse momento, ele deslinda:

O meu povo, como toda a Amazônia, gosta muito de contar e ouvir histórias de “visage”! A gente aprende a lidar com os medos ouvindo essas histórias de fantasma. Os adultos juntavam numa casa de palha e cada um tinha uma rede pra deitar e a narrar as histórias tradicionais! Quando anoitecia, a gente corria logo para lá e ficava entre as pernas deles, sentadinhos bem no centro, porque mais atrás já tinha medo do que poderia vir atrás! Eles contavam cada história! O problema era quando terminava e os adultos não estavam nem aí para a gente! De um lado é floresta e de outro lado também floresta, tudo escuro, só com a luz lunar e tendo que ir andando em fila. O primeiro prestava atenção para o que poderia vir na frente, o último prestava atenção para trás, qualquer vulto que aparecia nem avisava, saía correndo e a gente tinha que acompanhar na carreira também... Eu morava sempre do outro lado do terreiro, campo aberto, mas era escuro, e aí me dava medo, porque de repente vinha um coleguinha com medo e corria... E para entrar na rede tem que urinar antes! E aí estava o problema! Ter que ir lá fora no escuro, sozinho e nenhum coleguinha se prontificava para ir com a gente... Isso era um tormento, se poderia a gente nunca mais urinava na vida!⁶⁰

Além de aprender a contar histórias, ele enfatiza que sua infância, na aldeia, também o ajudou a desenvolver outros dons, como aprender a desenhar, conforme podemos perceber em seu depoimento:

Eu sou desenhista, mas ninguém imagina, fora da minha aldeia, como eu aprendi a desenhar: com espinha de peixe, brincando do (*sic*)terreiro da aldeia! Pegava as espinhas de peixe, aquelas bem fininhas, e ia para o terreiro da aldeia e começava a desenhar na areia! Imitando animais, árvores, peixes, gente, comecei a gostar e desenhar.⁶¹

O primeiro contato que teve com a cidade ocorreu aos seis ou sete anos de idade, como ele relata: “A primeira vez que eu fui para a cidade, tinha uns sete, oito anos. Fomos numa canoa feita por uns trançados, como uma tolda de palha.”⁶². Como sua aldeia não tinha escola, teve que ir para a cidade estudar, pois era um grande desejo de seus pais. Contudo, mesmo tendo saído da aldeia e, posteriormente de seu estado de origem, a ligação do autor com o Estado do Amazonas, com a aldeia e com as experiências vividas na infância foram

⁶⁰ O sateré escritor. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/historia-de-vida/o-sater-escritor/>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

⁶¹ O sateré escritor. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/historia-de-vida/o-sater-escritor/>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

⁶² Jaguarê Yamã pelos livros, trazer a beleza da aldeia para a cidade. Entrevista concedida à Marina Almeida S. Nascimento . Disponível em: <<https://www.escrevendofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/yaguare-yama-pelos-livros-trazer-a-beleza-da-aldeia-para-a-cidade/>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

fundamentais para sua formação enquanto artista, ativista e escritor indígena, como ele mesmo enfatiza:

Nasci no Amazonas, e só saí para fazer faculdade na cidade de São Paulo (SP). Minha infância foi uma das melhores possíveis. Eu gostava muito de ouvir histórias e isso me influenciou. Sou geógrafo, porque me interessei pelos lugares; sou artista plástico, porque desenhava na aldeia; também sou ativista indígena e professor. E tudo veio da infância. Nasci e cresci numa aldeia chamada Novo Horizonte Yâbetue'y, que fica no Paraná Urariá, um rio no município de Nova Olinda do Norte, a 130 quilômetros de Manaus. Quando aprendi português já era maiorzinho, ou seja, a influência externa veio depois. É importante vivenciar sua cultura em casa. Fui criado dentro da floresta, ouvindo contação de histórias.⁶³

Sobre sua atuação como escritor, Yaguarê a inter-relaciona como uma missão entre escritor e leitor, uma combinação necessária para o conhecimento de seu “mundo indígena” ser levada aos que não têm acesso a essas informações, logo, estabelecem uma ideia preconceituosa sobre ser indígena. O escritor assevera que:

O mundo indígena é de contação de histórias e, quando a gente sai da aldeia, vê que é necessário trazer a floresta para o mundo urbano, para tirar esse ódio e preconceito, mostrar nossa cultura, nossas histórias. Foi isso que me motivou a ser escritor: queria mostrar as belezas da aldeia para a cidade, mas de que maneira? Por meio dos livros. Escrevendo também contribuo com o movimento indígena.⁶⁴

No livro *Murûgawa*, publicado em 2007, pela editora Martins Fontes, o autor realiza um projeto coletivo no qual proporcionou uma experiência feita com os contadores de história de sua comunidade. Tal experiência proporciona a eles uma vivência de dois planos das histórias que eram de seus conhecimentos ancestrais: a contação de história oral e a contação da história “no papel”. Desse modo, o escritor relata como foi o processo e a recepção da própria comunidade:

Eu me reuni com eles e disse que precisávamos repassar nossos conhecimentos. E o que temos de melhor são nossas histórias. Falei: “Vamos fazer um livro? Vocês contam, eu gravo, passo para texto e coloco seus nomes, porque as histórias são suas”. Esse é um livro do povo Maraguá. Juntamos os que eu considero, atualmente, os melhores contadores de história e repassamos suas contações para a escrita. A maioria deles contou a história na sua língua e foi preciso fazer a tradução. Mesmo aqueles que falam português, às vezes

⁶³ O sateré escritor. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/historia-de-vida/o-sater-escritor/>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

⁶⁴ Yaguarê Yamã pelos livros, trazer a beleza da aldeia para a cidade. Entrevista concedida à Marina Almeida S. Nascimento. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/yaguare-yama-pelos-livros-trazer-a-beleza-da-aldeia-para-a-cidade/>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

têm dificuldade de se expressar e era preciso ajudar a procurar a melhor palavra para a tradução. Assim nasceu Murûgawa, que significa origem. Queria dar esse nome porque é a origem de tudo, da história, do nativismo. A editora gostou, fez um pagamento e a gente dividiu. Na época eu morava na cidade e mandei uma mensagem para eles. Dali uma semana, todo mundo chegou de canoa vindo da aldeia, ansiosos para saber: cadê o livro e cadê o dinheiro? Foi uma alegria muito grande. Não pelo valor em si, que era simbólico, mas pelo reconhecimento.⁶⁵

Com múltiplos talentos, Yaguarê afirma que seus dons têm um vínculo forte com o “chão da aldeia” e com a educação e formação indígena recebida. Com mais de 30 livros publicados, o geógrafo, formado pela Universidade de Santo Amaro (UNISA), é membro do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas (Nearin) e do Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (Inbrapi).

Tem livros com o selo de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e selecionado para o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Também possui obras selecionadas para o catálogo White Ravens da Biblioteca Internacional da Juventude, em Munique, Alemanha.

Além de obras literárias, publicou três dicionários em parceria com outros escritores indígenas: *Dicionário e Estudo da Língua Maraguá*, de Yaguarê Yamã, Elias Yaguakãg e Uziel Guaynê; *Dicionário de Nheengatu Tradicional: a Língua Geral da Amazônia*, de Yaguarê Yamã, Elias Yaguakãg, Egídia Reis e Mário José; e *Dicionário da Língua Sateré* (Sateré Pusu Ackukag), de Yaguarê Yamã e Aldamir Sateré. As três publicações foram pela Editora Cintra.

Para Yaguarê Yamã, a Literatura Indígena proporciona uma aproximação entre a aldeia e a cidade e é por meio dela que os escritores indígenas têm se posicionado perante àqueles que os desconhecem. Desse modo, ele tem na literatura um lugar para mostrar ao outro a identidade de seu povo, como ele mesmo afirma: “A gente gosta disso, de passar, de mostrar para os outros aquilo que o indígena pensa!”⁶⁶

5. 2 – Configurações da infância em *Pequenas Guerreiras de Yaguarê Yamã*

“Nesse sonho, eu lia um livro escrito em Maraguá com o título Mirixawa kunhããai'ná (Pequenas guerreiras)!”
(Yamã, 2013, p.07).

⁶⁵ Yaguarê Yamã pelos livros, trazer a beleza da aldeia para a cidade. Entrevista concedida à Marina Almeida S. Nascimento . Disponível em: <<https://www.escrevendofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/yaguare-yama-pelos-livros-trazer-a-beleza-da-aldeia-para-a-cidade/>> Acesso em: 18 mar. 2024.

⁶⁶ O sateré escritor. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/historia-de-vida/o-sater-escritor/>> . Acesso em 18 abr. 2024.

Yaguarê Yamã traz em sua obra *Pequenas Guerreiras* uma história cheia de peripécias com personagens crianças. A obra foi publicada em 2013, pela FTD e apresenta belíssimas ilustrações. Antes de iniciar a narrativa, Yamã apresenta um texto pequeno, no qual, esclarece para o leitor que a história é procedente de um sonho “um tanto curioso” que o mesmo teve dias antes de viajar para o 11º Salão FNLIJ do livro para crianças e jovens, no Rio de Janeiro. Sobre o sonho, o autor alude:

Nesse sonho, eu lia um livro escrito em Maraguá com o título *Mirixawa kunhãai'ná* (Pequenas guerreiras). Lembro-me que via nitidamente as palavras e que o autor se chamava Yaguarê. Quando acordei, contei o sonho a um amigo, e ele disse: "Yaguarê é você!" (Yamã, 2013, p.07).

O escritor indígena destaca sua inspiração no sonho, bem como nas histórias das ikamiabas ou Amazonas encontradas nos relatos de Frei Gaspar de Carvajal. O Frei foi um dos cronistas que mais se destacou no que concerne a construir uma ideia, um imaginário sobre a Amazônia.

A Amazônia tem sua construção imaginária baseada em diversos relatos de viagem, diários de navegação, crônicas, cartas, iconografias, romances, reportagens, entre outros textos conhecidos como “textos fundadores da Amazônia”. Esses textos, conforme relata Rosário e Rosário:

[...] estavam baseados em outros que continham evidências das viagens colonizadoras à América, os mesmos escritos que descreviam as riquezas, as belezas naturais, o paraíso, os monstros, as Amazonas, tudo que caracterizava o novo espaço, no ideário dos colonizadores, fazia parte dos discursos de conquista do novo território (2018, p.102).

Em meio a tantos relatos sobre a Amazônia, o de Carvajal interessa aqui por ter feito referência às mulheres guerreiras da Amazônia. Tal relato contribuiu para a construção do Mito das Amazonas e, desse modo, povoou o imaginário, inclusive, dos indígenas, como comprova a fala do próprio Yaguarê Yamã na apresentação da obra *Pequenas Guerreiras*.

Conforme Rosário e Rosário: “A importância do relato do frei deve-se ao contato com as mulheres, tornando-se o único que conta sobre o encontro com as Amazonas” (2018, p.105). Por meio dessa construção do mito das mulheres guerreiras, Carvajal tem suas referências evidenciadas “a partir de outras aparições de sociedades dominadas por mulheres” (2018, p.105). Tal mito, como aponta Santos (2016, p. 03): “se forma a partir de indicadores sociais

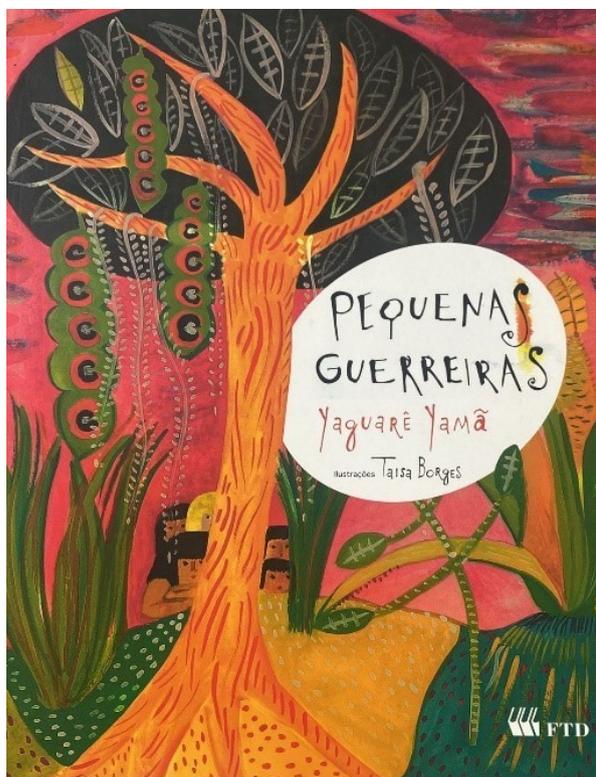
caracteristicamente atenienses, como el patriarcalismo, la guerra, el sexo, política, transición de la edad infantil a la adulta y el matrimonio”.

Como vamos reconhecer na obra *Pequenas Guerreiras*, as mulheres e as crianças (meninas) terão uma figuração de protagonismo feminino na narrativa, evidenciando a ideia que o autor indígena se propõe a construir, tendo como inspiração as ikamiabas.

A figuração das crianças já aparece na capa da obra, cujo elemento central é uma árvore com sua copa robusta, configurada com traços de grafismo indígena, delineando as folhas da árvore. O título da obra *Pequenas Guerreiras* está enquadrado à direita do leitor, enquanto as crianças protagonistas estão atrás da árvore, mas se fazendo visualizar, com olhos atentos e desafiadores, coadunando-se com a ideia da “Guerra” que trarão na narrativa. Entre as meninas indígenas com cabelos pretos, há uma com cabelos loiros que durante a leitura se revelará como uma criança indígena, filha de um pai não indígena.

Há, na capa, um mundo de cores, imagens e traços a serem observados. As lagartas penduradas na árvore também nos ajudam a visualizar um possível prenúncio de transformação que ocorrerá com essas garotinhas.

Figura 40- Capa da obra *Pequenas Guerreiras*



Fonte: scan da capa da obra *Pequenas Guerreiras*, de Yaguarê Yamã.

Antes de iniciar o texto escrito, o leitor se depara com uma cena muito colorida, em página dupla, evocando a ideia do espaço vasto da floresta. Em meio a muitos elementos, encontramos as cinco meninas. Há um jogo lúdico no movimento que elas fazem que remete a brincadeiras, à liberdade e, sobretudo, à interação com a natureza. Elas abraçam as árvores, penduram-se, e acariciam alguns animais. As ilustrações ampliam a sensação de movimento com o jogo de cores fortes, com desenhos pontilhados, e promove uma leitura sensorial, com os traços que remetem a texturas que implicam na possibilidade de o leitor se sentir tocado a “pisar na cena”, acariciar os animais, abraçar as árvores. Desse modo, há um diálogo estabelecido nessa imagem inicial do livro que insere o leitor a esse espaço colorido e interativo da floresta dizendo o “não dito” que ali há um lugar onde as crianças se sentem à vontade para realizar suas peripécias.

Figura 41- Convite a brincar na floresta



Fonte: Scan das p. 8 e 9 da obra *Pequenas Guerreiras*, de Yaguarê Yamã.

O texto verbal é iniciado com a fala de Tainá, uma menina de 07 anos. Assim, a menina diz: “Nós somos ikamiabas! [...] - Nossas mães são famosas na guerra e, assim como elas, também seremos um dia” (Yamã, 2013, p.10). Há, uma nota informando o significado para o leitor do termo ikamiabas. Em seguida, outra criança, Awyá, com 08 anos, responde à Tainá que elas não podem ser tão bravas como as ikamiabas. Outras duas crianças, Marinára e Dimára, aparecem na história ao ficarem animadas pelo convite de Tainá para irem ao lago banhar. No entanto, Awyá ressalta que é preciso avisar as suas mães.

Nesta cena descrita inicialmente, percebemos um movimento entre as meninas de muita autonomia. São crianças decidindo praticar uma atividade comum na aldeia, a de tomar banho rio. A cena nos aponta para algumas ideias importantes que podem revelar uma relação de aprendizagem, costume e tradição das crianças indígenas. Primeiro, as crianças têm referências nas mulheres guerreiras, construídas a partir das histórias que elas conhecem sobre a força e a coragem feminina. Segundo, há uma seleção feita pela própria voz infantil da personagem Awyá que deseja não ser tão brava como essas guerreiras e, em seguida, mesmo tendo autonomia para ir ao rio, preferem informar às mães sobre suas ações.

Na página seguinte, a voz do narrador apresenta ao leitor um fato importante: as meninas logo passariam pela fase da maioridade, segundo a tradição das Amazonas. Essa fase, como podemos inferir pelas informações da cena anterior, aconteceria próxima ao 7 e 8 anos de idade das meninas. Há pistas importantes, para o leitor, que ensinam a informar para o “de fora” sobre questões importantes da cultura indígena. Ao serem informadas de que as crianças desejavam ir para o rio sozinhas, a mãe de Awyá e a líder das Amazonas estabelecem um diálogo, do qual, surgem interpelações feitas pela mãe, com expressões importantes, tais como: “o passeio serve de aprendizagem” (Yamã, 2013, p.11); “precisam se divertir” (Yamã, 2013, p.11); “enquanto é tempo de paz” (Yamã, 2013, p.11); “Elas têm que começar a resolver seus problemas” (Yamã, 2013, p.11). A líder das Amazonas concorda, mas com a condição de que uma moça pudesse acompanhá-las, para vigiá-las, mas sem que as meninas percebessem.

Nessa cena, vemos duas fases importantes que coloca a criança indígena em evidência: a fase “da menina” e a fase da “moça”. Não há menção sobre infância e adolescência como concebemos pela teoria do ocidente, todavia, vemos uma divisão na qual as meninas, vistas como ainda crianças, são levadas para seus processos de aprendizagens que as colocarão em condições de amadurecimento, de enfrentamento dos perigos, mas sob um olhar de proteção de quem está em uma outra fase, já moça. O leitor é convidado a perceber essa diferença e (re) conhecer que tal ideia perpassa pela construção cultural das sociedades indígenas, ou seja, há um período importante, iminente, o qual permite a essas crianças percorrerem caminhos imprevisíveis da aventura.

Não há como dissociar a ideia do medo ou, neste caso, da coragem ao se aventurar na floresta para banhar no rio, dos primeiros contos populares, lendas e/ou outras histórias para criança. A presença das crianças na floresta, na maioria desses textos, frequentemente, estará condicionada à autorização de alguém mais velho, ou a não autorização para adentrar na floresta, costumeiramente, seguida de um desfecho moralista, até punitivo, caso a criança desobedeça. Tal referência remonta à ideia dos contos, fábulas que vinham como o termo

“moral da história” para o leitor, sobretudo para o leitor criança, com o intuito de ser orientação sobre uma determinada aprendizagem, como podemos comprovar com Coelho (2000, p.166): “Entretanto, a partir do séc. XIX, o racionalismo crescente vai estabelecer fronteiras entre as formas literárias, e a fábula passou a ser definida como uma história de animais que “prefiguram” os homens, e que tem como finalidade divertir o leitor e ensinar-lhe uma moralidade.”

O banho do rio na floresta como aponta a narrativa é uma prática comum e preferida entre as crianças indígenas. Podemos correlacionar essa ideia a falas de alguns autores indígenas que têm apresentado a relação estabelecida entre seu período de infância nas aldeias, como podemos ler em Márcia Kambeba: “Mas, nada superava o banho de rio pela manhã e à tardinha. De longe ouvia as crianças me chamando para nadar, passavam pela frente de casa e com um grito forte diziam: “Ngiã ta aiyagü tatüwa? ” Que em português quer dizer: “vamos tomar banho no rio? ” (Kambeba, 2020b, p.12). Percebemos no relato de Márcia Kambeba, em sua memória de infância, uma similaridade com a cena das “pequenas guerreiras” felizes e apressadas para irem tomar o banho no rio.

Nas duas páginas seguintes da narrativa, em meio à euforia das meninas, vemos um texto verbal que trará ao leitor inserções importantes. A primeira, é o fato de Tainá usar a palavra xerimbabo para se referir ao seu animal de estimação. A segunda, é a caracterização de uma das crianças, Dimára. A inserção do termo xerimbabo destacado em vermelho é um recurso importante utilizado pelos indígenas em seus textos. Embora a palavra esteja registrada no Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa (VOLP)⁶⁷, ao usá-la, o narrador convida o leitor a conhecer uma palavra de origem Tupi. Esse movimento provoca uma ampliação não só vocabular, mas, uma busca para o reconhecimento da importância da língua Tupi para a constituição do vocabulário da Língua Portuguesa.

O outro ponto de destaque é a presença personagem criança Dimara, nascida de um relacionamento de uma indígena com um homem branco, revelando a mestiçagem presente na obra de Yaguarê Yamã. Dimara é assim descrita pelo autor: “uma menina loira, filha de Pátea com um estrangeiro que diziam ser irmão do sol por causa de sua cor clara e que havia estado por lá na época em que as Amazonas avistaram duas enormes canoas lotadas de homens de pelo no rosto (Yamã, 2013, p.12).

Ao nos depararmos com essa personagem, nesse contexto de mestiçagem, podemos referenciar uma figura indígena muito conhecida no espaço da literatura brasileira, forjada pela

⁶⁷ Xerimbabo s.m (VOLP, 2009, p.850).

voz lírica, no poema de Gonçalves Dias intitulado *Marabá*. No poema, a voz lírica apresenta características próximas de Dimara: “[...] É alvo meu rosto da alvura dos lírios [...]Meus loiros cabelos em ondas se anelam [...]”⁶⁸. No entanto, Marabá, a figura mestiça construída no poema homônimo de Gonçalves Dias, enfrenta um sentimento de rejeição, fruto da ausência de pertencimento e de seu reconhecimento sob a ótica do outro, revelando-se no diálogo com o interlocutor no poema sempre negando suas características por serem elas advindas de uma “mistura” provocadora de um sentimento de inferioridade.

Já no texto de Yaguarê Yamã, com a personagem Dimara, a narrativa não a exclui, ao contrário, como as demais crianças, ela participa de todas as atividades, é muito bem acolhida entre elas, não existindo fronteiras culturais e étnicas excludentes no texto. Mesmo seu pai não sendo indígena, seu pertencimento e sua ancestralidade não estão associados a isso, muito menos modificam a forma com a qual as demais crianças a tratam.

A presença dessa personagem na narrativa, e sua descrição, reforçam a luta pela autodeterminação requerida pelos indígenas. A pequena personagem guerreira também encena essa luta pelo pertencimento, pois a autodeterminação é um direito inerente, pré-existente e histórico e não um direito a quem tiver “cara de índio”, “morar na aldeia”, “andar nu” como muitos discursos preconceituosos e estereotipados ensejam.

Esse esforço para pensar a identidade indígena, despreendida de uma ideia fenotípica sobre cada um, é postulado pelo autor de forma muito clara quando ele afirma que: “É a falta dessa identidade que faz com que a gente se torne minoria hoje. E não é verdade, a maioria somos nós, é o negro, é o indígena. E não é nem uma questão de aparência, mas de causa, amor, identificação (Yamã, 2021, n.p.)”⁶⁹

Márcia Kambeba reforça essa discussão quando aborda sobre questões constrangedoras relacionadas à identidade indígena que acontecem com as mulheres indígenas. A autora cita algumas perguntas que, frequentemente, elas ouvem: “Você não tem cara de índia.”; “Tem índia morando na cidade?; “Você é descendente e já se aculturou?” (Kambeba, 2023, p.32). Para Kambeba, a identidade indígena não é representada pela cara de “índia”, mas, sobretudo, pela relação com o sagrado, a memória e a história, somado ao comprometimento com as lutas de todos povos e daquele ao qual pertence.

⁶⁸ Disponível em: < <https://www.escritas.org/pt/t/13053/maraba>>. Acesso em: 05 ago. 2024.

⁶⁹ **Entrevista Yaguarê Yamã** : Pelos livros, trazer a beleza da aldeia para a cidade. 10 mar. 2021. Disponível em: < <https://www.escrevendofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/159/entrevista-yaguare-yama>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Aos leitores, crianças e adultos, é apresentada uma questão de inter-relação entre línguas, povos e culturas, mas também de violência com o corpo feminino indígena que muitas vezes foi violentado pelo invasor, causando morte ou as deixando grávidas e sozinhas com a criança. Um trecho do poema “Índia não sou”, de Márcia Kambeba denuncia essa violência nos versos: “Estupro seguido de morte/Casamento sem permissão/Assim minha ancestral pariu o Brasil/Berço dessa nação.” (Kambeba, 2023, p.35), como também podemos visualizar na voz de Eliane Potiguara, em muitos poemas, a exemplo de: Quem são vocês que podem violentar A filha da terra/E retalhar suas entranhas? (Potiguara, 2018, p. 35).

O texto, esteticamente, está construindo e estabelecendo essa ponte de forma muito sensível. Yaguarê Yamã toca na abertura para a sensível descoberta das relações de culturas diferentes e de conflitos que possam existir. Essa proposta, com o texto literário, nessa abordagem, cumpre um papel importante que Resende destaca em seu texto *Literatura, afeto e memória*. A autora avança para nos ajudar a refletir:

O que a literatura pode por nós ou o que podemos através dela? Penso que uma entre as possibilidades - o que cabe a cada ser vislumbrar a seu modo e de acordo com suas diferentes fases - é refazermos o nosso percurso existencial, reafirmando as nossas contradições, tais como: a do debate entre a solidão e a comunhão; a angústia (pela consciência da transitoriedade) e o conforto encontrado pela memória, em que se assenta algum sentido humano de perenidade (Resende, 2001, p.81).

No que concerne ao cenário que a narrativa propõe, podemos visualizar um refazimento de percurso em que leitor é colocado diante de uma infância na aldeia, com crianças indígenas, com a “estranheza” intencionalmente alocada ali. A experiência pode promover esse convite ao percurso existencial de seus próprios conceitos. É um olhar sensível sobre as interações pessoais que dão sentido não só a existência de um texto, o fato dá abertura a tensões maiores que se deslocam para uma questão de existência dos povos indígenas diante de sua história, formação e pertencimento a uma identidade étnica indígena.

Em sequência, as meninas chegam ao *Yasy-w-arua*, ou seja, ao “Espelho da lua”, nome de uma lagoa na região do rio Nhamundá, e se deparam com uma *makakarekuya*, árvore típica das regiões do rio de água preta, no Amazonas. O texto verbal encena essa chegada das meninas no rio com alegria e aprendizagem. Algumas palavras acima descritas, são de uma língua incomum ao leitor não falante da língua Maraguá, mas tornam-se compreensíveis a partir das explicações no texto e nas notas.

O cenário indígena amazônico se expande entre o verbal e o visual, transbordando o livro e o transformando na grande floresta, no grande espaço que a história acolhe. As nuances das florestas, as descrições das ações e o movimento das crianças criam uma sinergia importante para compreender como as meninas irão agir diante dos desafios que estão prestes a aparecer.

Ao virar a página, o leitor será apresentado a um cenário carregado de elementos e cores fortes e vibrantes. As meninas caminham, no meio da mata, em direção ao rio. A ilustração e o texto não são complementares, embora se inter-relacionem com o mesmo espaço, a floresta. As meninas tem autonomia no diálogo, não há predominância da voz do narrador em terceira pessoa. Ele apresenta o cenário, mas as personagens crianças tomam para si as falas e questionam o fato do perigo da floresta. No entanto, na voz de Marinára, a proteção se dará por *Monãg*, deus na língua maraguá. Em mais um ponto da narrativa, a inserção de uma palavra, agora na língua da etnia de Yaguarê, marca esse lugar étnico ao qual o autor pertence e deseja apresentar ao leitor. A nota explicativa assim informa:

Monãg quer dizer deus, na língua maraguá. É também o nome de um dos três espíritos criadores. Monãg é o deus do bem, que cuida das pessoas e do planeta. O filho dele, Wasiry, embelezou o mundo e criou as pessoas, inclusive os Maraguá. Anhãga é o espírito oposto a Monãg, que odeia os Maraguá e faz de tudo para arruiná-los. Monãg os protege dele (Yamã, 2013, p.15).

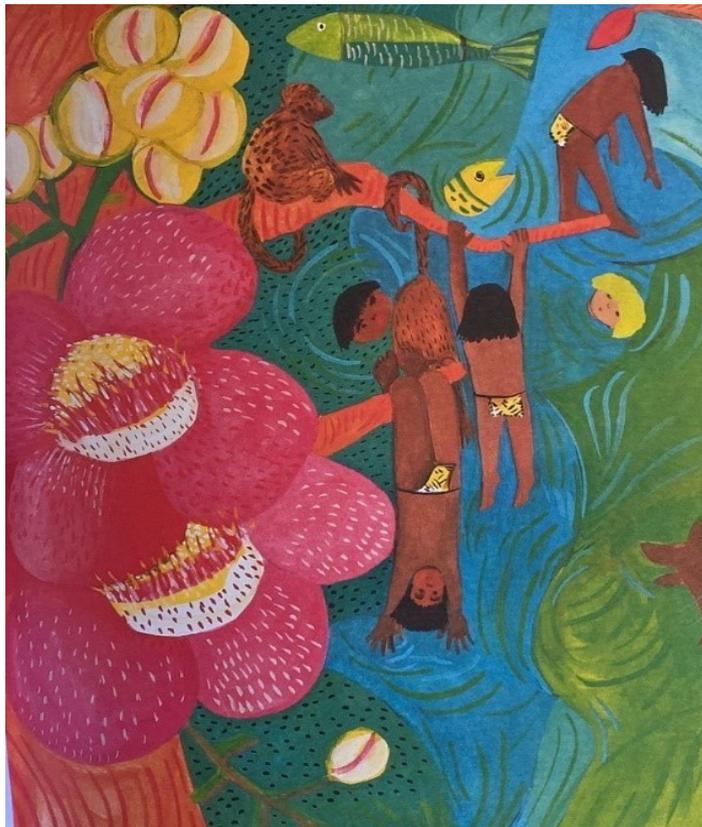
Em *Urotópiag, a espiritualidade amazônica*, uma obra de Yaguarê Yamã na qual ele apresenta uma pesquisa sobre a espiritualidade da face de uma “Amazônia misteriosa” (Yamã, 2023, p.07) mantida viva na memória dos povos indígenas ou escondida de forma sincrética nas religiões do ocidente, o autor nos esclarece um pouco mais sobre deus *Monãg*, em Maraguá e *Tupana*, na língua Saterê. Segundo o autor, essas entidades são espíritos superiores (Yaguarê, 2023, p.51) porque podem tudo (Yaguarê, 2023, p.50), também há entre os superiores, os Protetores, Encatandos e Mães-da-Mata.), já os Espíritos inferiores podem ser representados por Visajes, Demônios, Seres e Enjerados.

Entendendo sobre essa espiritualidade, vemos que as meninas, na cena, pedem essa proteção. O diálogo que se estabelece com essa inserção, tanto da palavra como do significado, aponta para uma introdução ao leitor sobre a espiritualidade do povo Maraguá. No desejo de compartilhar a figura de *Monãg* no espaço da narrativa, o autor o coloca na cena onde as meninas mesmo sendo guerreiras, irão precisar de proteção e para essa etnia, a proteção virá de *Monãg*.

No cenário construído, o texto visual e o verbal inserem o leitor a um universo do movimento da infância indígena. A ilustração colorida enfoca três elementos importantes, o lago

Yasy-w-arua, a *makakarekuya* e as crianças que estão penduradas na árvore e dentro do rio. As personagens crianças aparecem de costa ou dentro da água ou penduradas na árvore reforçando a ideia da infância livre na aldeia e integrada com a natureza, sobretudo com o rio. Neste momento da narrativa, o relato de Carvajal sobre as ikamiabas retorna em cena, pois, segundo a história das ikamiabas, foi na foz desse rio, *Nhamundá*, que Francisco Orellana se encontrou com as mulheres guerreiras, sem marido.

Figura 42- Brincadeira no rio das ikamiabas

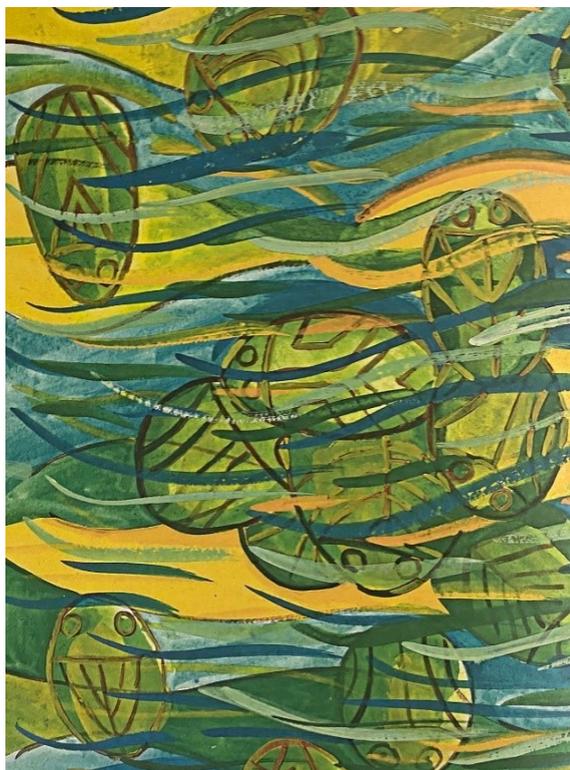


Fonte: Scan da p. 17 da obra *Pequenas Guerreiras*, de Yaguarê Yamã.

Ao virar a página, a leitura aponta para elementos e informações que merecem destaque, pois há no texto escrito a menção do *Muirakitã*, ao mesmo tempo em que as meninas percebem a chegada de um homem e Dimára exclama: - “Oh! Olhem ali! Está vindo um homem” (Yamã, 2013, p.19).

Para o leitor, a imagem que toma conta da cena é a ilustração ocupando uma página inteira. Na imagem, vemos vários *muirakitãs*. Os olhos do leitor podem operar em um vai e vem entre o movimento que os *muirakitãs* fazem e o movimento que as meninas ensejam fazer após perceberem a chegada do homem.

Figura 43- O movimento do muirakitã



Fonte: Scan da p. 18 da obra *Pequenas Guerreiras*, de Yaguare Yamã.

Ao trazer o muirakitã para o texto, a narrativa apresenta para o leitor um elemento pouco conhecido para o público infantil na literatura, mas a nota revela que esse é um amuleto de cura e de sorte. Acrescenta ainda que em nheengatu, língua geral dos povos indígenas da Amazônia, há outras formas de escrever essa palavra, podendo ser encontrada nas seguintes grafias: mirakitã e miragitã, na língua maraguá.

O uso desse elemento embora não seja contado na obra, surge como uma forma de ampliar as referências sobre histórias tradicionais de alguns povos indígenas, sobretudo, daqueles que vivem na Amazônia brasileira, pois, sobre os muirakitã, muitos acreditam

que estes batráquios, eram confeccionados pelas índias que habitavam as margens do rio Amazonas. As belas índias nas noites de luar em que clareava a terra se dirigiam a um lago mais próximo e mergulhavam em suas águas retirando do fundo do lago bonitas pedras que modelavam rapidamente e ofereciam aos seus amados, como um verdadeiro talismã que pendurado ao pescoço levavam para caça, acreditando que traria boa sorte e felicidade ao guerreiro. Conta a lenda que, até nos dias de hoje, muitas pessoas acreditam

que o Muiraquitã traz felicidade, sendo considerado um amuleto de sorte para quem o possui.⁷⁰

Na literatura brasileira, com ênfase no modernismo, a imagem do muirakitã é tomada por uma linguagem para se discutir sobre a formação da identidade brasileira, assim como acontece em Marabá. Tanto Gonçalves Dias, com o poema “Marabá” já referenciado, como Mário de Andrade, com a obra *Macunaíma*, trazem em seus textos elementos culturais que abordam a formação plural e multicultural do Brasil. No romantismo, Gonçalves Dias acentua a miscigenação como uma relação complexa, mas preponderante para a formação da identidade brasileira, em *Macuinaíma*, o muirakitã estabelece uma ligação da personagem Macuinaíma como esse elemento sagrado para os povos da amazônia, espaço este onde acontece parte da narrativa. É pela busca do muirakitã que Macunaíma se vê obrigado a deixar o espaço da floresta e mudar de cenário, apresentando ao leitor os trânsitos operantes na/da identidade cultural brasileira.

Operando com as questões culturais apresentadas as quais se sustentam pela relação intertextual, a narrativa *Pequenas Guerreiras* prosegue apresentando a exitação das meninas entre ficar para enfrentar o homem, como fariam as mulheres guerreiras, ou correr com medo. Ao se questionarem sobre a forma como Pátea, umas das mulheres guerreiras, faria, as meninas cientes de suas condições de crianças decidem correr, como vemos na voz de Dimára: “Esperaria, mas somos meninas, por isso, não podemos esperar. Vamos! (Yamã, 2013, p.19).

Percebemos nessas personagens crianças o desempenho de um papel importante na autonomia e na aprendizagem, sugerindo que elas têm a perspicácia para compreender essa diferença, entre a ação de um adulto e de uma criança, e se posicionarem como destinatários no processo de compreensão de como se organizam as sociedades indígenas às quais pertencem.

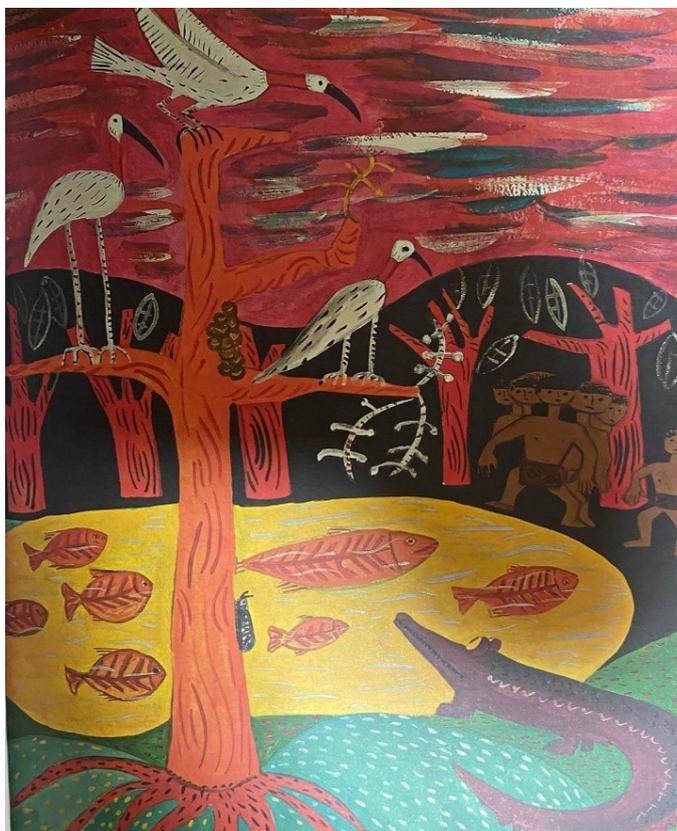
Ao virar a página, a expectativa do leitor poderia ser a de encontrar a cena da fuga das meninas, todavia, há uma quebra de expectativa e este é levado para um outro espaço, a aldeia, lugar para onde a vigia- a moça- voltou em busca de ajuda, pois os homens de *Tapeké*, uma aldeia lendária dos indígenas Maraguá, na região do rio Mamuru, estavam se aproximando das meninas.

No entanto, o espaço da floresta também se apresenta nesse ponto da narrativa, com a ilustração se expandindo por toda a página. O cenário apresenta elementos da natureza que se inter-relacionam com a presença desses personagens homens indicando que os animais estão

⁷⁰ "Lenda do Muiraquitã - Lendas e Mitos" em *Só História*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2024. Disponível em: < <http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/muiraquita/> >. Acesso 03 jun. 2024.

receosos com essas figuras inimigas, pois estes estão configurados com olhares amedrontados, voltados para os homens perigosos.

Figura 44- Os olhos amedrontados dos animais



Fonte: Scan d a p. 21 da obra *Pequenas Guerreiras* de Yaguare Yamã.

Em continuação, as mães chegam ao lago, todavia, não encontram as crianças e se lamentam por terem as deixado sair sozinhas. No entanto, embora estejam sozinhas, as crianças conseguem agir por instinto de defesa e ataque. A mesma ilustração da capa volta em cena e apresenta as meninas escondidas atrás da árvore, no cenário colorido da floresta.

A medida que a narrativa relata os acontecimentos com as personagens crianças indígenas, a habilidade de elas lidarem com as situações de perigo e desafios imprime no texto e nas figurações das personagens infantis um efeito de superação e resistência dos perigos que a criança indígena pode vir a enfrentar.

Podemos inferir que, muitas vezes, na sociedade não indígena, as crianças indígenas são desafiadas a agirem por instintos, muitas se escondem, silenciam, e outras, como podemos ver nas pequenas guerreiras, criam estratégias de sobreviências diante das tentativas de extermínios.

Como podemos observar, essas personagens crianças podem ser lidas como um discurso da resistência indígena, como personagens portadores de uma mensagem a ser considerada, inclusive, como uma marca estratégica de observar o perigo e o desafio para agirem diante dele. O narrador permite que as vozes mais atuantes na cena sejam as das personagens crianças mostrando esse protagonismo. Desse modo, são essas vozes que apresentarão as estratégias para a defesa contra o perigo, como podemos ler no diálogo entre as meninas:

- Estamos perdidas, Tainá? - perguntou Awyá.
- Não, mas ficaremos, se vier a noite antes de voltarmos para a aldeia.
- O que você sugere?
- Que nos escondamos aqui. Não podemos voltar enquanto os inimigos nos procuram. Se ficarmos escondidas, eles passarão adiante, daí poderemos fugir pela retaguarda (Yamã, 2013, p.27).

Márcia Kambeba nos ajuda a entender esse se enconder, silenciar, observar como as crianças indígenas fazem na cena. Atrás da árvore, ou seja, no meio da natureza, relacionando-se com ela, as crianças pensam em suas estratégias, como os povos indígenas fizeram para resistir às tentativas de extermínio. Essa relação, segundo a autora, é uma forma de estratégia dos povos indígenas, observando o outro para agir, para o distrair. Nessa direção, ela nos aponta que é preciso:

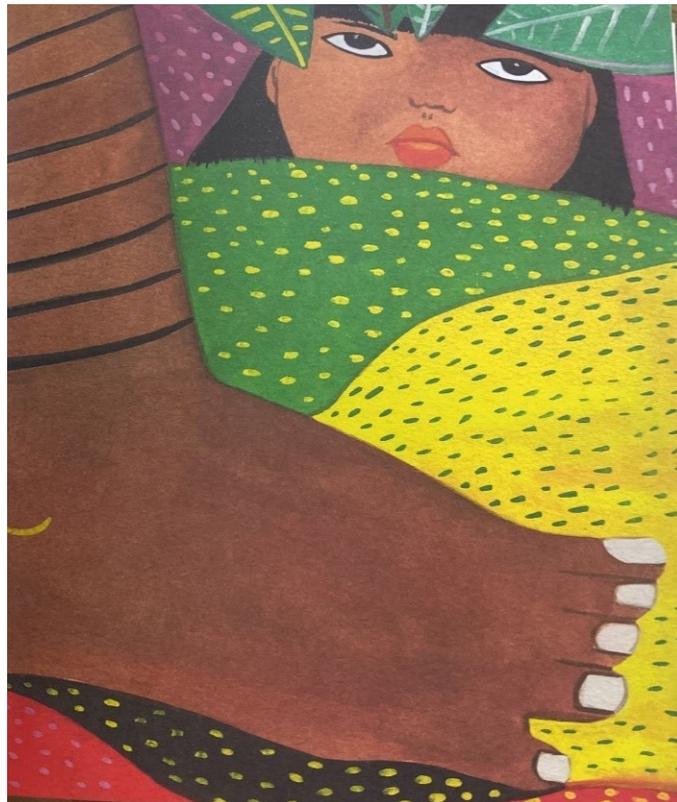
Silenciar para escutar a natureza requer muito treino e vontade de querer aprender. Andar na mata sem fazer barulho, pisando manso para não estalar a folha, como fazem os animais, evitando chamar a atenção dos predadores. Muitas vezes o silêncio incomoda, mas foi necessário para que muitos povos resistissem à violência do colonizador. É preciso silêncio para que os ecos que brotam do interior da natureza possam ser escutados, os sons que estão acima da terra e debaixo dela (Kambeba, 2023, p.127).

Essa relação estratégica também é estabelecida pela autora quando se pensa na função da Literatura Indígena que uniu esses saberes à escrita, aos espaços de escuta onde elas/eles nunca haviam pisado. Esse tear das produções indígenas também veio de um processo de luta contra a tentativa de extermínio, e as mulheres indígenas, guerreiras com suas armas/palavras literárias têm sido protagonista, como Márcia Kambeba evidencia:

Assim caminham as mulheres indígenas filhas da terra, água e mata sabem tecer saberes e narrativas, entrelaçando as escritas que, unidas feito feixe, conseguem ecoar em espaços onde nossos pés anteriormente não tinham pisado. O espaço de escuta se amplia e outros possíveis são criados em um novo tempo (Kambeba, 2023, p.127).

Voltando à narrativa, vemos que, ainda escondidas, as crianças veem os homens, todavia, o que mais chama a atenção delas é o fato de que eles carregavam a *xerimbabo* de Tainá. A cachorrinha, infelizmente, estava morta. A menina muito perspicaz e estrategista, planejou: “Vou flechar o pé de quem matou minha cadelinha”, pensou. Esticou a corda do arco e, sem vacilar, vupt!” (Yamã, 2013, p.28). E com sua destreza, acertou em cheio o pé do homem que levava seu animalzinho morto.

Figura 45- O alvo de Tainá



Fonte: Scan da p. 29 da obra *Pequenas Guerreiras* de Yaguare Yamã.

A ilustração acima que acompanha a cena descrita no texto verbal destaca o olhar de Tainá em seu alvo: o pé do homem que levava seu *xerimbabo* morto. O momento de duração entre o observar e o agir é apresentado ao leitor pelo uso plástico da ilustração que segundo Linden estabelecem essa compreensão. Conforme nos acena a autora:

Além da posição dos personagens ou de sua localização no espaço da página, os componentes plásticos ou icônicos também contribuem para sugerir ideia de movimento ou duração. A composição de uma imagem pode assim se organizar de modo que acentue a expressão de um movimento por meio da "pose" de um personagem.

As imagens que figuram um instante capital organizam sábias composições em que a posição dos personagens no cenário e a profundidade de campo (plano de fundo/primeiro plano enquanto diferenciação passado/presente) fazem sentido. Soma-se a isso um trabalho sobre a própria figuração dos personagens, cujo jogo de posturas e olhares pode estabelecer entre eles uma relação de hierarquia temporal. Mais sutilmente, o ilustrador pode trabalhar a luz, a cor ou o jogo de formas para expressar uma duração (2018,p.105).

A personagem criança está ao fundo da cena, enquanto o pé do homem aparece em primeiro plano, sendo evidenciada, para o leitor, essa “mira” que a menina precisa ter para acertar o pé. Os olhos dela fixos, ensejando esse tempo de estratégia que precisa ter para arquitetar seu plano de vingança, indicam essa “pose” sobre a qual Lindem (2018) esclarece. Embora a menina esteja no segundo plano da imagem, na composição da cena, ela é o centro, essa hierarquia ocorre porque a menina é a agente no processo da ação que ocorrerá com a flechada certa no pé do homem.

Posterior à ação de Tainá, as meninas correm em busca de encontrarem uma saída que se apresenta para elas com a “clareira do lago”. As pequenas guerreiras são orientadas pelos seus conhecimentos de andar na mata. Elas sabem como se encontrarem no meio da mata. Em meio à correria das crianças, às mães guerreiras aparecem e enfrentam os homens, sem armas, com as próprias mãos, amarrando-os com *sipó'tiyka*, um cipó muito usado nas cestarias.

Os homens apanharam muito e fugiram para nunca mais voltar, as crianças estavam orgulhosas de suas mães, sobretudo, por não terem usado armas, pois, como podemos ler na voz da personagem Dimára: “Nem sempre as armas são necessárias” (Yamã, 2013, p.35). Aliadas e felizes, as mulheres e crianças voltaram a salvo para sua aldeia.

Embora a narrativa tenha tido como inspiração a história das ikamiabas, que eram mulheres, adultas e não crianças, a história de Yaguarê Yamã coloca o protagonismo infantil em evidência, sobretudo para apresentar ao leitor uma infância cheia de aventuras que nunca fora contada a partir da ótica de um escritor indígena, como ele afirma:

Na aldeia onde nasci, histórias de aventuras na floresta são muito comuns. Mesmo já passados tantos anos, quase nada mudou nas brincadeiras indígenas tradicionais.

Como os meninos, as meninas também têm seus momentos de lazer, por isso achei importante relatar algo dessas aventuras infantis. É claro que é tudo “sonho”, ficção, mas com base no que poderia ter acontecido. A coragem, a amizade e o conhecimento da mãe-floresta são itens básicos da vivência além das fronteiras do mundo urbano (Yamã, 2013, p.07).

A infância se revela a partir da voz narrativa das personagens crianças indígenas as quais, por muitas vezes, não tiveram vozes nas primeiras publicações voltadas ao público infantil, mesmo sendo narrativas que apresentavam personagens crianças indígenas, pois, geralmente, traziam vozes narrativas em terceira pessoa e a personagem criança era sempre alocada em lugares de observação e descrição. Em toda a história, a voz ficcional infantil interpela, explica, questiona e apresenta um universo da criança indígena para o leitor. São elas que decidem brincar no rio, são elas que apresentam ao leitor as vivências e descobertas na floresta, são elas que percebem a chegada do homem e decidem quais ações poderiam ser realizadas para escaparem desse perigo.

Yamã escolhe levar ao leitor a voz ficcional infantil para tornar mais próxima uma possível experiência com essa infância. Não há um diálogo impessoal no qual o narrador torna-se um mediador protagonista da história, ele a acompanha, mas as meninas guerreiras tomam para si as vozes da narrativa. Não há uma relação de subserviência onde elas são conduzidas por ele, a confirmar pelo próprio início da história como a voz narrativa de Tainá, destacada, inclusive, pela estética escolhida, na qual, a fonte da letra “n” usada no pronome “nós” está diferente das demais fontes do restante da frase que diz: “Nós somos ikamiadas”! Há um recurso em negrito e o tamanho apenas desta letra é maior. A confirmação da força dessa voz na narrativa também se dá pelo uso do ponto de exclamação no fim da frase. Desse modo, esses recursos dão o “tom” da frase. E depreende-se que a personagem inicia com um brado de apresentação ao leitor, indicando a força e protagonismo da presença dessas crianças na narrativa.

Esse protagonismo infantil na história rompe, muitas vezes, com a invisibilidade das personagens crianças mesmo nas histórias consideradas para o leitor infantil e marca, neste caso, a presença de personagens crianças com a identidade indígena bastante destacada. Tal procedimento estético acena para o que Oliveira (2022) nos aponta como recurso importante na produção literária de um texto que endossa a luta pela visibilidade de identidades plurais. A autora afirma

Eu destaco o valor da estética criativa e poética de um texto, cuja finalidade de resgatar a nobreza identitária das/os leitoras/es corrompida pelas ausências da maioria da população brasileira num livro de literatura infantil e juvenil, é porque acredito ser a literatura um dos campos das artes valorizado e apreciado por crianças e jovens, pelo menos enquanto se encontram no espaço escolar e quando se identificam com a obra, quando se veem nela (Oliveira, 2022, p. 8).

O pensamento de Oliveira acima citado corroborava a ideia de que a construção de personagens crianças, embora estejam no campo da arte, da ficção, seja aliada à busca pela visibilidade das identidades indígenas e pela aproximação do leitor literário com essas construções de imagens. Percebemos que todas as personagens crianças têm nomes, têm descrições, têm vozes e participam de toda a trama da história. Elas têm corpo no texto visual, olham para a cenas, gesticulam, movimentam-se e trazem ao bojo da história um olhar sobre o mundo indígena amazônico que Yaguarê instaura em suas obras.

Sobre a ilustração das personagens crianças presente na obra, podemos referenciar Lima (2001, p. 41) ao afirmar que as [...] imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado”. Em *Pequenas Guerreiras*, com clareza, percebemos essa construção apontando para um protagonismo, inclusive, nas posições das personagens presentes no texto visual.

As representações visuais e as descrições das pequenas guerreiras se transpõem, embora ainda pela voz discursiva masculina, quebrando barreiras sobre um discurso forjado nas crônicas dos viajantes do século XVI, as quais para muitos pesquisadores, podem ser uma fantasia e/ou um atrativo para que fosse despertado o interesse pelas riquezas recém-descobertas.

Podemos compreender toda essa construção das personagens crianças nesta obra como ação estético-político-literária, pois são “vozes” antes não vistas sob essa ótica, o que nos convoca à ideia Sturt Hall (2006, p.320) sobre o aparecimento das políticas culturais da diferença, que tornam-se grandes contribuições para a percepção, via literatura, de identidades diferentes, neste caso, de crianças que vivem, compreendem e se formam em um espaço diferente daquele, comumente, apresentado ao leitor.

As personagens crianças, meninas indígenas, na obra analisada são caracterizadas de uma maneira comum e não estereotipadas, são crianças indígenas que agem de forma natural a partir de suas identidades. Tal procedimento estético rompe com estereótipos construídos por longo tempo sobre o indígena que, muitas vezes, promoviam uma inferiorização a essas crianças, associando-as à feiura, violência, incapacidade, passividade, identidade mascarada, entre outros predicativos que denotavam ideias ruins sobre elas.

Em construção contrária a muitos estereótipos ruins, Yaguarê Yamã apresenta ao leitor as pequenas guerreiras com características fortes e com uma determinação que revela uma construção de identidade forjada vinculada a uma cultura que as ligam ao seu lugar de pertencimento. Ademais, ao inserir a criança, de certo modo, em um debate na construção das identidades femininas indígenas que estão, infelizmente, arraigadas em crônicas, em literaturas

e manifestos coloniais, o leitor é movido a revisitar as representações da figura feminina indígena, neste caso, da criança indígena, e desse modo, compreende e refaz seu próprio repertório sob a ótica da revolução da escrita indígena.

Visualizamos, nas personagens infantis, instâncias comuns a outras infâncias. As crianças sentem medo, angústias, são curiosas, mas, sobretudo, são meninas corajosas e, neste caso, sob o olhar maternal, protetor e condutor das mães indígenas, são desafiadas a passarem pela experiência da aprendizagem e superação. Desse modo, o imaginário sobre um universo infantil indígena criando por Yaguarê (re) constrói uma ideia positiva sobre a ideia de ser criança indígena.

Não despreziosamente, as personagens crianças em *Pequenas Guerreiras* não são diminuídas como “seres pequenos”, “indefesos”, contrapondo-se, inclusive, com ideia do adjetivo “pequenas” utilizado no título do livro. Elas são constituídas e narradas sob um equilíbrio de pensar uma criança indígena, sem criar uma discrepância entre o adulto e a criança, embora se estabeleça um lugar para essas figurações. Não percebemos, na narrativa, elementos que as diminuam, ou as fragilizem enquanto crianças. Há uma intencionalidade sugestiva de Yaguarê Yamã de subverter algumas ordens de construção ficcional das personagens crianças e colocá-las em um lugar de empoderamento, sobretudo, a ideia de que as crianças são meninas descendentes das grandes guerreiras ikamiabas e, por isso, têm autonomia para agirem e se defenderem.

Na narrativa, as personagens das meninas indígenas sendo vistas como guerreiras trazem em cena a ideia de como elas lutam, guerreiam diante dos combates apresentados. A partir dessa ótica, seus corpos são territórios de pertencimento e não subjulgados. Todo o jogo estético utilizado pelo movimento, posição das personagens nas cenas, pelas falas imponentes e decisivas apontam para uma relação de autonomia destas dentro do texto. Toda a autonomia que se constrói tendo crianças indígenas como protagonistas e apresentando um universo de infância para o leitor possibilita o conhecimento sobre uma história que verte para lugares subordinados a outros olhares, como a figura do indígena, da criança indígena e da própria floresta quando pensamos na relação da criança com o espaço da floresta.

A floresta e a criança, aqui expressos na narrativa, também, pelas belas e profundas ilustrações, vão ser figuradas por um discurso mais aproximado, mais de “si mesmo”, se pensarmos toda a relação que Yaguarê têm ao produzir suas obras tendo como cenário a floresta amazônica. O cenário diverso e colorido dá um tom de autonomia ao texto e aqui, trazemos a autonomia com a ideia postulada por Neusa Santos Souza (1983,p.25) ao indicar que “[...]uma

das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo”, como o faz Yaguarê ao trazer esse imaginário de “si mesmo” para a história.

Nessa direção, ao voltarmos nosso olhar para a literatura produzida por um autor indígena, em uma espaço da floresta, ficcionalizando um lugar de infância, com crianças indígenas figuradas a partir de sua perspectiva, estamos sendo aproximados a uma lugar imaginário ou imaginado, a partir de experiências reais que evocam uma certa “verdade” a esta ficção, ou seja, estamos sendo atravessados, constantemente, por essas experiências, pelo rio, pela floresta, pelo muirakitã, pela força feminina indígena, pela voz do autor que afirma desejar que “outros” conheçam suas histórias, trazendo o leitor para a floresta-livro que compõe toda a estética da obra.

Essa vinculação entre o imaginário e a experiência que Yaguarê Yamã transpõe para seu texto denota traços que confirmam a função humanizadora e reveladora da Literatura Indígena a qual expressa traços de uma realidade experimentada por uma criança indígena que possa ter tido experiências de contação de história, de banho no rio, de obediência e aprendizagem, de encontrar elementos que representem suas crenças e valores e até mesmo, encontrar na experiência literária a uma memória afetiva de suas próprias histórias.

Em termos comuns, notamos que a história que Yaguarê Yamã ficcionaliza, atende a alguns princípios da palavra literária. Como aponta Oliveira (2010, p.84-85), a Literatura: “ não deixa de expressar as marcas do passado, os traços do presente e de lançar projeções futuras. Sendo assim, configura-se enquanto meio possível de se reinterpretar, reler, recriar realidades e de, também, transcendê-las.”

Ao trazer sua versão das ikamiabas, Yaguarê Yamã constrói um imaginário literário para compor uma outra face de uma história contada, agora, por um autor indígena. Ao ler *Pequenas Guerreiras*, com a descoberta de personagens crianças indígenas, o leitor vai perceber que muitas histórias como escreveu Chimamanda Ngozi Adichie: “podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”⁷¹, pois apresenta uma possibilidade de reconhecimento e valorização de um outro imaginado que compõe uma imagem sobre um outro lugar, revelando espaços de aprendizagens, organização, espiritualidade e vivências.

Considerando, então, que estamos diante de personagens crianças indígenas que institui um imaginário acerca de infâncias desconhecidas e/ou imaginadas como um lugar inferiorizado

⁷¹ Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-ao-racismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

provocado, muitas vezes, pelas construções literárias sob outras óticas. A linguagem literária expressa por Yaguarê Yamã, na narrativa, endossa a ideia defendida por Oliveira (2010, p. 58) sobre as literaturas que apresentam questões étnico-raciais e trazem personagens colaborativos com essas demandas ainda necessárias. Desse modo, os textos se constituem como fonte na qual o leitor pode ser imerso a expressões, ideias, imagens e outras construções. Nessa direção, pondera a pesquisadora: “A linguagem literária torna-se, desse modo, um campo fértil às imersões sociais, existenciais, críticas, reflexivas, étnico-raciais, entre tantas outras ações e sensações humanas. E os personagens são, certamente, seres importantes nessa imersão” (Oliveira, 2010, p. 58).

Yaguarê Yamã não tensiona, claramente, questões de preconceito ou inferiorização acerca das crianças indígenas, contudo, seu texto, marcado por elementos que expressam um ethos amazônico, ethos indígena, acena para que esse cenário comum faça parte também do imaginário literário de leitores, adultos e crianças, indígenas ou não, que não acessaram essas imagens literárias advindas de outras obras.

No cenário amazônico, o qual é apresentado na obra, Yaguarê Yamã conduz as personagens crianças indígenas a experiências que nos ajudam a compor ideias advindas das suas figurações na narrativa, tais como:

- a) O lugar desempenhado pelas personagens crianças indígenas como protagonistas da história narrada e com autonomia em suas falas e ações;
- b) a inter-relação das personagens crianças indígenas com os espaços da floresta, demais personagens e como portadoras da transmissão dos conhecimentos indígenas;
- c) as figurações das personagens não são carregadas de estereótipos e inferiorizações u nada que poder ser excludente, inclusive, na própria descrição da menina Dimára, uma indígena de cabelos claros.

Por fim, todas essas construções são meios estéticos que nos ajudam a horizontalizar nosso olhar de leitor para perceber algumas especificidades que essas personagens apresentam. A cada virar de página, a cada ilustração, a cada pausa necessária para encontrar sentidos, muitas vezes no texto descompassado pela linguagem, ideia ou imagem incomuns, o leitor é convidado há uma imersão na vida que pulsa na narrativa e apontam para compor essa ideia de possíveis olhares sobre uma infância indígena e seus espaços de experimentações e possibilidades de existir, mesmo no campo da ficção.

5.3 Análise da configuração da infância em *A origem do beija-flor – Guanäby Muru – Gáwa*

Açuí Guanäby o guewé poty kapé, o tihári i-mëby" r'aga siê irü, o rasó ilê riré curicy'r'eté âgnáw kapé, umã-pe o murári Monāg, yepé-pe logári poraga i-rera Agaretama
(Yamã, 2012, p.22).⁷²

Movido pelo encantamento de apresentar a origem do beija-flor na cultura Maraguá, o escritor indígena Yaguarê Yamã em *A origem do beija-flor – Guanäby Muru – Gáwa* nos presenteia com uma história carregada de espaços, memórias e imagens de infâncias guardadas e contadas pelos mais antigos Maraguá.

Na obra, vê-se como central a figura de uma personagem criança, embora a mãe também irá colaborar de forma muito participativa para a compreensão acerca da “origem do beija-flor, pois a mesma irá sofrer a mutação para se transformar em beija-flor, fio condutor da história. Entretanto, o narrador focalizará mais nas ações voltadas à personagem criança o que promoverá o contato mais aproximado com o leitor que experimentará, pelo olhar infantil da personagem, temas delicados como a orfandade e a morte.

Essa reflexão que já é adiantada aqui contribui para o entendimento da experiência de infância que será apresentada na narrativa com a figura dessa criança que será a única personagem “pessoa” a ser ilustrada e a ter voz na ordem direta no texto. Tal observação aponta para as relações que a criança apresentará como a convivência como a mãe e, ao mesmo tempo, com a convivência com os seres que vão ser caracterizados de forma a acentuar as relações com outras humanidades, seres encantados, presentes no texto cosmogônico.

A presença da personagem criança não é muito comum em histórias que trazem essa ideia de texto cosmogônico, explicativo acerca das origens, como nos é apresentado nessa obra. No entanto, também podemos ver essas marcas da infância de forma sutil com Daniel Munduruku ao apresentar a relação do beija-flor com o mundo espiritual quando fala sobre sua avó. O autor relata o sentimento ao ver um beija-flor:

Hoje vi um beija flor assentado no batente de minha janela.
Ele riu para mim com suas asas a mil.
Pensei nas palavras de minha avó:

⁷² Tradução: Voou até a flor, despreendeu com o bico a alma da filha e a levou muito feliz para o descanso eterno, no Agaretama - o mundo dos espíritos.

“Beija-flor é bicho que liga o mundo de cá com o mundo de lá. É mensageiro das notícias dos céus. Aquele-que-tudo-pode fez deles seres ligeiros para que pudessem levar notícias para seus escolhidos. Quando a gente dorme pra sempre, acorda beija-flor.”⁷³

Essas palavras de Daniel Munduruku representam o momento em que descobriu o encantamento da avó. O escritor prossegue:

Achava vovó estranha quando assim falava. Parecia que não pensava direito! Mamãe diz que é por causa da idade. Vovó já está doente faz tempo. Mas eu sempre achei bonito o jeito dela contar histórias. Diz coisas bonitas, de tempos antigos.

Eu gostava de ficar ouvindo. Ela sempre começava assim: “Tininha, há um mundo dentro da gente. Esse mundo sai quando a gente abre o coração”...e contava coisas que ela tinha vivido...e contava coisas de papai e mamãe...e contava coisas de hoje e de ontem. Ela só não gostava de falar do futuro...dizia que não valia a pena. Futuro é tempo que não veio, ela dizia.

Pensei nisso tudo por causa do beija-flor. Até esqueci de visitar vovó em seu quarto. Fazia isso sempre que acordava. Vou fazer isso agora...

Nesse exato momento mamãe entrou no meu quarto. Estava triste. Trazia um papel na mão. Sentou-se na borda da cama e esticou para mim o papel. Abriu devagar. Dentro tinha uma mensagem escrita com a caligrafia de vovó. Lá estava escrito:

“Tininha, hoje acordei beija-flor”.

Sorri para mamãe que nada entendeu. Eu entendi.⁷⁴

Essa sensibilidade também se encontra na voz de Yaguarê que, como Daniel Munduruku, reconhece na figura do beija-flor um mensageiro espiritual. Em outras culturas, o beija-flor é reconhecido como:

um animal sagrado. Ele é um elo entre mundos, um mensageiro fiel, traz alegria consigo e seu corpo contém o reflexo extraordinário do universo, do arco-íris, daqueles tons que convidam a amar o mundo, a vida e a própria natureza. Vamos respeitar esses seres delicados e sempre fascinantes.⁷⁵

O livro *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* foi publicado, em 2012, pela editora Peirópolis e ilustrado por Taíssa Borges. Edição bilíngue, em português e em maraguá, língua materna do povo ao qual Yaguarê pertence, faz parte de um projeto da coleção Peirópolis Mundo. De acordo com informações adicionadas ao final do livro, a coleção é a:

⁷³Disponível em: <<https://danielmunduruku.blogspot.com/2015/03/hoje-acordei-beija-flor.html>>. Acesso em: 21 jul. 2024.

⁷⁴Disponível em: <<https://danielmunduruku.blogspot.com/2015/03/hoje-acordei-beija-flor.html>>. Acesso 21 jul. 2024.

⁷⁵Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/a-lenda-maia-do-beija-flor-o-mensageiro-dos-deuses/>>. Acesso 23 jul. 2024.

[...] primeira linha brasileira de livros infantojuvenis dedicada a resgatar línguas ameaçadas de extinção. No mundo existem cerca de 6 mil idiomas, e 2,5 mil deles estão prestes a desaparecer. Com eles, desaparecem também conceitos, valores e visões de mundo.

Os títulos dessa coleção são bilíngues, em português e no idioma ameaçado. As histórias são originárias algumas vezes de povos distantes, e outras de culturas bem próximas de nós (Yamã, 2012, p.35).

Em cada página da narrativa, o texto em Língua Portuguesa fica disposto acima, enquanto o texto em Língua Maraguá fica disposto abaixo. Esse recurso bilíngue, que se apresenta na obra e incentivado pela editora, contempla um projeto pessoal e coletivo de Yaguarê Yamã, pois o autor tem trabalhado, incansavelmente, para recuperar a língua do povo maraguá e do povo sateré-maué. A língua Maraguá, apresentada na obra, também é chamada de *Maraguánhe'e-g*, originada do Nhegatu, modificada pela língua Aruak, da qual originou o povo Maraguá.

Segundo Yamã (2012, p.29), a língua Maraguá é falada por um pequeno grupo de pessoas que vive no “país dos Maraguás”, nas margens do rio Abacaxi. São pouco mais de dez pessoas e a língua corre grande risco de extinção. No entanto, projetos como os de livros de Literatura Indígena bilíngues e outros projetos valorização das línguas indígenas têm contribuído para a expansão da língua, bem como para uma recuperação da linguagem das próprias famílias indígenas que não falavam mais Maraguá e agora têm colocado em prática “o idioma no convívio familiar, o que tem ajudado a reestabelecer no povo o sentimento de orgulho e sua identidade étnica” (Yamã, 2012, p.29).

Nesta análise, para colaborar e prestigiar a perspectiva da obra bilíngue e não privilegiar apenas a Língua Portuguesa, sempre que oportuno, o texto será apresentado nas duas línguas, nas citações referentes ao livro.

Na capa da obra, com título bilíngue, evidenciam-se as palavras beija-flor em caixa alta em português e *Guanãby Muru – Gáwa* em maraguá. Ao fundo, o plano branco faz moldura para as flores destacadas em uma paleta de cores, com tonalidades terrosas e também com cores suaves, compondo um cenário de jardim e anunciando um tom que vai reger toda a história. Já na capa vemos um prenúncio da envolvente narrativa, como em um movimento do beija-flor, provocando sensações a cada experiência, a cada bater de asas, ao sugerir o movimento de “virar a página” tão necessário para a existência da relação entre leitor e texto.

De forma análoga, o próprio livro se torna um jardim convidativo, ou seja, ele é um convite para o leitor imergir nesse cenário com nuances de cheiros, texturas e cores, no qual há possibilidades de polinização do imaginário infantil e adulto com as histórias do povo Maraguá.

Essas são trazidas pela voz de Yaguarê Yamã, constituídas não só da junção de texto e imagem, mas também de uma abertura, carregada de significações que requer um aceno do leitor à compreensão das diferentes linguagens e construções de sentidos do texto literário.

Partindo da visão integrada da capa com o texto, a ilustração, que acompanha toda a história e já é anunciada na capa, não funciona como um adorno, uma decoração, ao contrário, a ilustração também contribui para a contação dessa história. Nesse sentido, a pontuação de Iguma e Arteman (2024, p.23) nos ajuda a entender que: “A matéria-prima para o ilustrador é o texto, e, de certa maneira, sua escolha indica a intencionalidade das cores com a temática”. Na obra, a ilustração se entrelaça, sobretudo, com as cargas afetivas e subjetivas que serão incitadas pela relação da personagem criança com a mãe, potencializando o olhar para infância que se integra com o jogo estético em um movimento de esconder e revelar o dito e não dito entre o tear narrativo e as ranhuras do texto visual, tornando-se uma grande aliada ao pensamento imagético.

Figura 46- Capa da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa*



Fonte: Scan da capa da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* de Yaguarê Yamã.

A voz narrativa ancestral preludia que a história apresentada é arquivo de memória ancestral e faz um movimento de convergência para alcançar, com a técnica da escrita alfabética, o reconhecimento e a subjetividade da contação da história oral na comunidade. Desse modo, o narrador anuncia que a história possui esse vínculo com a memória coletiva do povo Maraguá:

Contam os mais antigos pajés Maraguá, habitantes do vale do rio Abacaxis, no Amazonas, que, num tempo distante, existia uma mulher chamada Guanāby.

Maraguá malyli'ná o nhe'eng ki ätignáwa Guarinamã
 paranã"guáya-pe o murari yepé kunhã tapúya i-rera Guanāby
 (Yamã, 2012, p.05).

A voz narrativa ancestral desloca o leitor para uma prática de difícil localização do tempo preciso da história contada. No entanto, o espaço localiza o território maraguá e o vincula ao teor narrado. Essa informação torna-se necessária e preciosa para manutenção da história de tradição oral. Traduz intencionalidades muito utilizadas pelos contadores de história, como Yaguarê Yamã e outros escritores indígenas que têm se tornado contadores de história para uma aldeia “maior”, a aldeia de ouvintes e leitores de literatura. Nessa direção, é preciso entender que esse aceno do autor ao leitor aciona a atenção para os sentidos dos recontos das narrativas tradicionais na quais, conforme palavras de Daniel Munduruku, “estão presentes os sentidos de nossa existência. Quem souber ouvi-las assim, compreenderá a essência da vida (Munduruku, 2016, p.11)

Para Graça Graúna, as histórias que marcam essa relação ancestral, anunciada pela voz do narrador no início da história, colocam em evidência seu objetivo maior de:

[...]transmitir o pensamento (ancestral e/ou contemporâneo) indígena que deve ter um lugar também nas escolas não indígenas. Esse comprometimento com as vozes da tradição não deve ser visto como atitude purista, muito menos um ato de censura ao texto. Esse comprometimento implica, sobretudo, um velho exercício chamado democracia (2013, p.144).

Nesse sentido, intercâmbios e encontros entre histórias ancestrais, oralidade e escrita avançam em prol daquilo que podemos chamar de marcadores da Literatura Indígena os quais possibilitam uma experiência literária a qual conduz o leitor à ampliação não só de competências leitoras, como também, é uma ação de caráter híbrido capaz de promover uma transformação da humanidade do sujeito que acessa elementos e lugares culturais e literários dos povos indígenas.

Esse espaço no campo literário aqui ocupado por essa obra marcadora de uma voz narrativa que anuncia “contar sob outra ótica” e, desse modo, representa outras realidades, é somado à ideia de colocar a Literatura Indígena, as histórias dos povos indígenas, com suas pluralidades e perspectivas em evidência. O que nos leva a pensar em diversas formas de acessar outros lugares culturais na/pela literatura produzida pelos escritores indígenas como

forma de ouvir essas vozes advindas de suas próprias experiências como ouvintes e contadores de histórias pertencentes às suas tradições.

Essa legitimidade de recontar o que “Contam os mais antigos pajés “apontada pela voz narrativa do texto, ancora-se ao direito de contar sobre si e sobre o seu povo, tornando-se um direito fundamental para não só representar os contadores de histórias ancestrais, como também de existir, neste espaço literário, como quem traz outras histórias excluídas e/ou marginalizadas. Nesse sentido, a história contada de outro lugar cultural não só determina um direito de escrever dos povos indígenas, mas é um reconhecimento de: “falar com autoridade”, isto é, o reconhecimento social de que o discurso tem valor e, portanto, merece ser ouvido (Dalcastagne, 2012, p.19).

As referências a esse outro lugar cultural podem ser vistas na quarta capa da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* onde há um pequeno texto com uma pergunta: - De onde vem o beija-flor? A resposta aponta para múltiplos olhares acerca dessa ideia ao mesmo tempo que insere o universo dos Maraguá na construção de uma narrativa promotora de um ponto de vista, resultando em uma maneira de compreender essa relação de construção das histórias de origens, de explicar, sob outras óticas, alguns conceitos já cristalizados.

Nessa ordem, o texto da quarta capa informa ao leitor que:

Não existe uma única resposta pra essa pergunta, elas são muitas. A cada cultura. a cada língua, uma história, uma forma de entender a vida. Aqui. o líder indígena Yaguarê Yamã conta a origem dessa criatura encantadora em Maraguá, sua língua e de seu povo.

Após situar o leitor nesse universo da história oral e ancestral, ao virar a página, na sequência, há o encontro do leitor com as personagens que moverão a história, mãe e filha. Essa relação das duas figuras femininas mobilizará a narrativa na experiência da infância revelada com sentimentos e ações provocativos que alcançarão lugares profundos da alma humana.

Já nas primeiras páginas, Yamã (2012) institui os nomes e caracteriza essas personagens. Tal referência é muito importante, pois, ao ser nomeada, uma personagem ganha vida ficcional e passa a pertencer ao mundo literário. Assim, as personagens são apresentadas:

Guanãby era uma caridosa senhora, que tinha ficado viúva muito cedo, passando a viver exclusivamente para sua única filha. Uma bela criança de oito anos chamada Potyra, nome que significa "flor".

Guanãby i yepé kunhã katuçára-eté, ki o gua'ã menaĩma punāgá-pe, ã kwayé o çaçári ykowé i-mēby yepéreté reçé merê. Yepé tainá purāga i-rera Potyra (Yamã, 2012, p.06).

Os nomes das personagens, Guanãby (beija-flor) e Potyra (flor), traduzidos no corpo da narrativa e, também, elencados em um glossário no fim da obra, evocam uma questão importante para os povos indígenas: o direito ao nome étnico. Esse processo vivenciado, inclusive, por Yaguarê Yamã que tem como nome no registro civil, Ozias Glória de Oliveira, tem possibilitado a retomada da identidade indígena. O autor foi o primeiro indígena a usar o direito da lei da retificação de nomes, processo esse iniciado em 2014 e findado em 2016.

Importante destacar que o direito de retificação do nome é amparado na Constituição Federal de 1988, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, em 1989 e pela Resolução de nº03, do Conselho Nacional de Justiça, de 2012. Tal direito assegura ao indígena reaver seu lugar de pertencimento junto à comunidade, junto à sua etnia.

Desse modo, dentro de um Estado que outrora proibiu, coibiu e violentou o reconhecimento das identidades indígenas, afirmar-se como indígena e reaver o nome étnico é um posicionamento de demarcação ao pertencimento indígena tão necessário para essa autoidentificação como um sujeito social. Assim, ao carregar o nome étnico, assegurado como um direito civil, também se assegura essa relação de igualdade e de diferença diante das necessidades civis como o direito a fazer parte de uma nação distinta, bem como, ter assegurado sua cidadania brasileira.

Esses avanços advogam em favor da busca pela identidade, pela ancestralidade dos sujeitos indígenas e promove a aquisição de uma identidade étnica que os incluem e os diferenciam das demais pessoas, tendo em vista o direito de pertencer a uma sociedade que os considerem em suas igualdades e suas diferenças e as legitimem, como afirmou Boaventura Souza Santos:

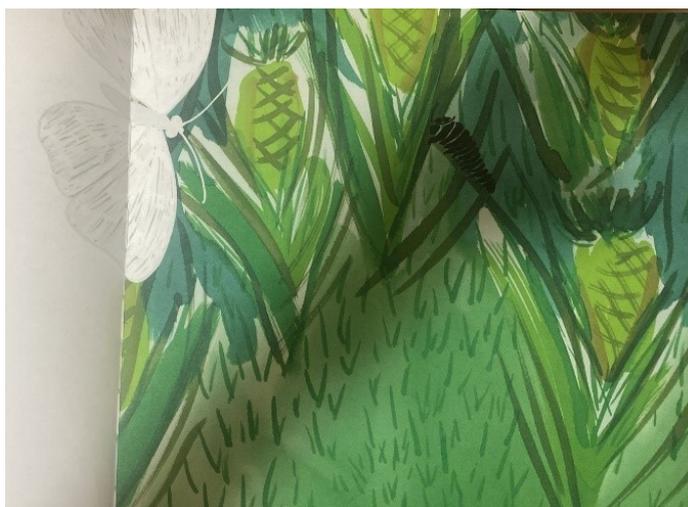
"temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (2003, p.56).

O tratamento dado a essa questão também pode ser visto com a criação dessa personagem criança, que tem nome indígena, tem figuração, tem ilustração, definindo-a, de algum modo, como um ser existente. A nomeação da menina Potyra convoca o leitor a refletir e visualizar essa criança, aproximar-se dela e familiarizar-se com todas emoções transbordadas pela participação dela na trama.

Ainda no momento da apresentação das personagens, podemos visualizar em uma página ampla, aberta, o texto exposto, que a princípio parece estar em dissonância com a imagem visual que traz, transbordando pela página, a figura de uma borboleta e uma lagarta anunciando o processo de metamorfose que ocorrerá durante a narrativa. A borboleta, ilustrada em tons claros, pode denotar o falecimento do pai da menina, descrito no trecho acima, e a espiritualidade que revolve a existência da personagem Guanãby.

Toda a cena ilustrada é envolvida pelo símbolo do território Maraguá, o abacaxi, o que coloca o leitor em experiência direta com imagens significativas da cultura Maraguá e com os espaços que serão visitados pela personagem criança em diferentes cenas, colocando assim, o espaço como um lugar de referência cultural para a criança indígena, valendo-se da estratégia imagética para acentuar a experiência de infância da personagem.

Figura 47- Território Maraguá



Fonte: Scan das p. 06 e 07 da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* de Yaguarê Yamã.

Em seguida, a narrativa apresenta as atividades costumeiras que a mãe fazia com a pequena criança como passear no capinzal, olhar as flores, pássaros e borboletas. Essa atividade com a criança tinha o intuito maior de tentar amenizar a dor da perda do pai e revelar ao leitor o lugar pueril e inocente onde a criança indígena busca integrar-se com a natureza para um entrelaçamento de sentimentos. O espaço da natureza se abre para acolher, amenizar e ser ponto de busca pela segurança e serenidade humana. Esses aspectos se aproximam do que Ailton Krenak nos revelou sobre seu contato com a natureza na obra *O amanhã não está à venda*. Para o autor, sua experiência de vida está condicionada ao espaço da natureza e sua relação com esse espaço. Nas palavras de Krenak, essa experiência se realiza quando “conversa com as árvores,

conversa com o rio e contempla a montanha.”. (Krenak, 2020). Tais relações, muitas vezes são vistas como alienação e, ao serem inseridas no texto literário, passam a ser vistas, de forma sensível, como modos de vida.

A cena verbal e a ilustração contribuem para essa integração entre a criança indígena e a natureza, como lugar de refúgio e de experiência sensível. Desse modo, podemos ver ilustrada a cena da criança em meio a esse espaço da natureza de forma integrada no qual a natureza envolve a menina e sua dor.

Figura 48- Potyra e a natureza



Fonte: Scan da p. 08da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* de Yaguarê Yamã.

Contudo, mesmo com todo o esforço, a mãe não consegue vencer a dor e acaba morrendo de tristeza. Potyra fica só, sem o pai e sem mãe. Esse acontecimento aponta para uma situação crítica em relação à personagem criança, a menina fica órfã de pai e de mãe. A ilustração se expande em tons roxos, enfatizando esse momento de dor e tristeza que a menina passa.

Ao trazer a orfandade para sua narrativa, Yaguarê Yamã se aproxima muito de estruturas sociais e familiares, geralmente, encontradas nos contos populares e nos contos de fadas. No entanto, na maioria desses contos, a orfandade provoca uma ação da personagem órfã de modo a levá-la para a superação dos desafios que se apresentam pela ausência dos pais, a perda do lar, entre outras mazelas que acontecem. Desse modo, é comum que o enredo seja enveredado para que a personagem encontre outro lar, outras pessoas, um amor, ou seja, tudo concorrerá para a superação desse trauma com o intuito da substituição dessas perdas.

Como exemplos dessas histórias, podemos citar alguns contos que trazem a personagens órfãos, tais como: : *O espelho mágico*, recolhida por Câmara Cascudo; *Almofadinha de ouro*, recolhida por Câmara Cascudo; *A gata borralheira*, recontada por Viale Moutinho; *A história de João*, recolhida por Henriqueta Lisboa; *Os três órfãos*, recolhida por Italo Calvino; *A madrasta*, recolhida de Teófilo Braga; *O sapatinho de cetim*, recolhida por Teófilo Braga; *A princesa dos cabelos de ouro*, recontada por Joaquim A. Ferreira; *O rapaz do Conho*, recolhida por Lourenço Rosário

Em boa parte dessas narrativas, as estruturas do conto são semelhantes, sendo apresentada a orfandade, a busca da personagem por outro lar, a espera de algum príncipe ou princesa, os acontecimentos sobrenaturais, os maus tratos, a presença de madrastas, a superação, o aparecimento de príncipes ou princesas e os finais felizes.

Ao nos apresentar a morte e a orfandade na narrativa, Yamã constrói uma sequência estrutural no texto do seguinte modo: O pai morre e a mãe fica viúva, a mãe entristecida pela morte do pai também morre. Aos olhos do leitor, e pela própria descrição no texto, há a referência de que “Potyra ficou só/Potyra o gua'á yrõ” (Yamã, 2012, p.10).

A sequência estrutural do texto com a quebra da formação familiar, deixando a menina sem pai e sem mãe, provoca uma sensação que é comum às narrativas cujo tema é a orfandade. Segundo a pesquisadora Laís de Almeida Cardoso: “Seja pela ausência do pai, da mãe ou de ambos, o órfão sofrerá com a sensação de abandono, tornando-se vulnerável para o aparecimento de outros sentimentos, como a rejeição, a melancolia, o desespero, a frustração, o medo, a solidão” (2006, p.62).

Além dos sentimentos acima descritos que serão considerados pelo leitor, há também a possibilidade de uma expectativa suscitando a curiosidade sobre quem cuidaria dessa criança, como a menina viveria só, sem pai e sem mãe.

Ao virar a página, as cores em tons roxos dão um tom suave à cena, no entanto, o texto verbal em consonância com a cena retratada no texto visual não ameniza a dor da menina. Pelo contrário, há a constatação de que a menina não está bem. A posição da personagem, de costas para o leitor, com ombros inclinados, diante do corpo da mãe enterrado, expande a sensação de abandono e a tristeza que a menina sente.

Figura 49- A orfandade de Potyra



Fonte: Scan da página 13 da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* de Yaguarê Yamã.

Diferente das outras narrativas populares citadas, a menina não encontra um outro lar, não encontra uma outra família e não supera a morte dos pais, como se vê logo nas primeiras linhas da próxima página: “Com o passar do tempo, a menina não resistiu e também morreu/ Guaré o çaçári, kunhãtãi o manó ãwé” (Yamã, 2012, p.14).

Desse modo, retomando a estrutura da narrativa, em relação aos acontecimentos de morte, temos a seguinte sequência: O pai morre e a mãe fica viúva, a mãe entristecida pela morte do pai também morre e Potyra entristecida pelo falecimento da mãe rende-se à morte. Esta torna-se um elemento fraturante para essa história, somada à orfandade.

Percebemos que a morte acontece na narrativa antes mesmo da obra iniciar, pois já se constata que o pai de Potyra falecera. Os leitores não tomam conhecimento do que houve, como esse pai morreu. Após o falecimento da mãe, quando a menina mais uma vez tem contato com a perda, o sentimento de tristeza em relação à personagem criança é acentuado. No entanto, embora traga a morte para o enredo, o texto não se massifica nela. Aos olhos do leitor, essas perdas são sentidas, mas reveladas de uma maneira empática e amenizadora. Na ilustração de todas as cenas que trazem a morte, percebe-se um recurso eufêmico, provocado pelas escolhas sutis dos tons dos desenhos e traços, pelo fundo ampliando espaços brancos da página.

Nesse jogo estético em trazer o tema morte para um livro que será lido para e por uma criança, a sensibilidade é afluada pela destreza do autor e da ilustradora que, ao tocarem em um tema mórbido e muito incomum para esse público, sobretudo em se tratando da morte da

personagem-criança, conseguem revelar os acontecimentos com maestria, acentuando, inclusive, uma poeticidade na relação texto e imagem.

A angústia da perda, da morte, da dor, do sofrimento se esbarra em um fato novo apresentado quase ao mesmo tempo em que o leitor é avisado sobre a morte da menina, ele também se informa da transformação que ocorre com as pessoas que morrem na cultura Maraguá: Elas viram alma-borboleta. Neste ponto da narrativa, a personagem criança participa de um processo importante para entender a origem do beija-flor, pois sua alma fica presa em uma flor de batata'rana, próxima à sepultura da mãe.

A mãe, por sua vez, já havia passado pelo processo da morte e era uma alma-borboleta que sobrevoava as flores que a menina plantou em sua homenagem. Sendo assim, percebemos que foi a menina quem preparou também esse lugar de reencontro, já que, presa na flor plantada por ela, espera a libertação vinda pelo reencontro com a mãe. Nesse sentido, podemos depreender que a infância é um lugar possível de uma experiência espiritual a qual dá origem a ideia de libertação e de relação intrínseca entre a criança e a mãe.

Nessa cena, a ilustração traz contornos de árvores vazadas em tons verdes claros. Todavia, ela não acompanha a direção do texto e do livro, pois se apresenta de cabeça para baixo. Trata-se de um recurso importante que pede ao leitor a atenção e a abertura para a mudança no olhar a respeito da relação de morte na cultura Maraguá.

Figura 50- Um convite ao leitor para mudar a direção do olhar



Fonte: Scan da p.13 da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* de Yaguarê Yamã.

De forma sutil, o tema da morte se entrelaça nessa contação de história de Yaguarê Yamã e apresenta ao leitor uma perspectiva de construção de significado, somada à ideia de Ricardo Azevedo (2003), como podemos ler:

falar sobre a morte com crianças não significa entrar em altas especulações ideológicas, abstratas e metafísicas nem em detalhes assustadores e macabros. Refiro-me a simplesmente colocar o assunto em pauta. Que ele esteja presente, através de textos e imagens, simbolicamente, na vida da criança. Que não seja mais ignorado. Isso nada tem a ver com depressão, morbidez ou falta de esperança. Ao contrário, a morte pode ser vista, e é isso o que ela é, como uma referência concreta e fundamental para a construção do significado da vida (p. 58).

O tema da morte revelado na narrativa promove complexidades na literatura para crianças. A questão é acentuada quando há, para o leitor, toda a trajetória desse acontecimento. Há questões de ordem espiritual, religiosa, filosófica que envolvem esse tema fraturante.

A inserção de temas como esse rompe e por isso, podemos dizer que “quebra” “fratura” com a ideia de que há questões que não podem ser apresentadas para crianças, como morte, separação, sexualidade, terrorismo, guerra, entre outras infinitudes de temas. O termo “fraturante”, provavelmente, foi cunhado pela pesquisadora e professora Ana Margarida Ramos. Para Ramos “[a] lista de temas fraturantes é praticamente infindável e percorre todos os tabus: sexo; morte; violência; sofrimento; terrorismo; guerra; genocídio; doença, incluindo todas as suas variáveis e combinações” (Ramos, 2015, p. 289).

Ainda acerca do termo “temas fraturantes” na literatura infantojuvenil, Gama-Khalil, Borges e Oliveira-Iguma (2022, p. 7) asseguram que: “sua existência se dá a partir da recorrência de assuntos que por muito tempo foram considerados tabus nas produções dirigidas ao público infantil e juvenil. Já Oliveira-Iguma, acrescenta que:

A palavra fratura, está associada a noção de algo que foi quebrado, que sofreu uma ruptura. Diante do sentido conotativo empregado no dicionário paramos para refletir sobre o porquê de os temas fraturantes serem considerados como temas tabus. A noção que desenvolvemos é a de que essa fratura vai além do sentido denotativo, ao ampliar para aquilo que quebra também o que é moral e permitido pelos detentores do saber (Oliveira-Iguma, 2019, p. 108-109).

Trazendo esse tema para a narrativa, Yaguarê toca em questões complexas sobre a vida e a morte na cultura indígena. Há perspectivas de aceitação, de revelações de ciclos, mas, neste caso, é intensificada, sobretudo, a morte da mãe e de uma criança, pertencentes a gerações e

ciclos diferentes que quebram a ordem comum dos acontecimentos. Além disso, há uma revelação cultural que é a tônica envolvente do tema morte: para onde vamos quando morremos? Em muitas culturas há diversas formas de se pensar sobre a morte, como a ressurreição, a reencarnação, a finitude, entre outras perspectivas. No texto, vemos que, ao morrer, as pessoas transformam-se em almas-borboletas. Todo esse rito compõe a ideia de morte da tradição indígena apresentada o que nos leva a compreender que a morte, a crença e até os ritos funerários que se destacam: “operam dentro de um campo semântico. Mas este campo está longe de ser o mesmo segundo as culturas, os grupos sociais [...]” (Rodrigues, 1983, p.26)

Yaguarê Yamã, em sua pesquisa sobre espiritualidade do povo Maraguá e Sateré, apresenta-nos uma das formas de entender esse processo de transformação. O autor e pesquisador indígena escreve que:

Na Urutópiag⁷⁶, a alma humana morre quando o corpo morre. Não existe, portanto, vida ou consciência após a morte, e por isso não há, entre as entidades, uma ordem equivalente aos chamados "fantasmas" - espíritos de pessoas mortas - como ocorre em várias vertentes do cristianismo. A crença atual diz que as almas boas descansam e são recolhidas por Monãg/Tupana para habitar o paraíso de Ágaretâma/Wihogpoha. Já as almas ruins são levadas por Anhaga/Yurupary para Mogap, o submundo (Yamã, 2023, p.117).

Ágaretâma, lugar para onde o beija-flor leva a filha, é assim descrito por Yaguarê Yamã:

O Ágaretâma/Wihogpoha é bonito, pacífico e perfeito, mas os humanos comuns não o visitam, a não ser quando suas almas vão para o descanso eterno. Segundo os çakaka, é um campo infinito de flores de todas as cores e espécies, uma mais linda do que a outra, no qual há dez luas e dez sóis, um perto do outro e, por isso, ali as entidades brilham tanto (Yamã, 2023, p.117).

Em sequência, com a novidade de que a mãe era uma alma-borboleta e que a alma da menina estava presa em uma flor, as duas se reencontram, cada uma em um estado de sua metamorfose. Com leveza, provocada tanto pela ilustração como pelo texto verbal, há um pedido da filha para a mãe com a entoação de um canto:

*Minha mãe, minha mãezinha
Ajude-me por favor
Leve-me para o Céu
Casa de nosso Senhor*

⁷⁶ Espiritualidade amazônica

Çe guaykiri'í mayã
 E petywo xe guaipô
 E rasó ixé nãpô
 Umã-pe oikó Monãg
 (yamã, 2012, p.16-17).

Com o lamento da cena, a história se aproxima, mais uma vez, dos contos populares que trazem cantigas em seu enredo, como podemos observar no conto “A madrasta”, do escritor e pesquisador sergipano Silvio Romero, publicado no livro “Contos populares do Brasil”, de 1885, mas que também aparece no livro *O menino de Engenho*, de José Lins do Rego, retratando a contação de histórias para crianças. No conto de José Lins do Rego, e contado na voz narrativa da velha Totonha, a menina órfã de mãe é enterrada viva pela madrasta. Após um processo de crescimento, mesmo enterrada, a menina pede ajuda a um capineiro do engenho do pai que iria cortar uma touceira que, na verdade, eram os cabelos da menina. Nesse ponto da narrativa, a menina, com uma voz doída, como a de uma alma sofrendo, entoava uma cantiga:

Capineiro de meu pai
 não me corte os meus cabelos
 minha mãe me penteou
 minha madrasta me enterrou
 pelo figo da figueira
 que o passarinho bicou
 (Rego, 2004, p.81).

No conto “A madrasta”, a menina é desenterrada e volta para o convívio com o pai e a madrasta é punida com a morte e revela uma infância sobre essa perspectiva de experiência da perda da mãe e convivência com uma madrasta. Em *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa*, a mãe é quem ouve o lamento da filha, reconhece e tenta libertá-la, como podemos visualizar no texto ilustrado também.

Figura 51- O lamento de Potyra



Fonte: Scan das p. 16 e 17 da obra *A origem do beija-flor – Guanāby Muru – Gáwa* de Yaguarê Yamã.

Nesse momento da narrativa, há um movimento importante no qual a imagem e a voz da personagem criança se fundem e provocam uma catarse literária capaz de atrair o olhar do leitor para a ilustração ao mesmo tempo que é embalado pela canção. Há a colaboração (Lindem, 2018, p.121) entre esses elementos, texto visual e verbal construindo um discurso único e envolvente.

Essa simbiose ganha um movimento importante pelas escolhas estéticas. A mãe, em forma de borboleta e a criança, presa na flor, estão no centro da página. Os traços fortes e coloridos contornam os desenhos se aglutinando com as lágrimas caídas do rosto da menina parecem ser os mesmos usados para escrever a cantiga que está delineada em itálico. Parece sugestivo que os traços provocam uma sensação onomatopeica do choro sendo lido no texto visual e ouvido nas lágrimas que se esvaem pela página abaixo. Desse modo, toda essa expressividade parece trazer uma melodia à cena retratada. A poeticidade da cena emoldura-se de tal forma que parece anunciar a outra metamorfose que ocorrerá e, mesmo sem saber o que acontecerá ao virar a página, o leitor é interpelado por essa experiência.

A infância entra em cena com Potyra, a menina flor, que não desejava ser cheirada pela mãe beija-flor, mas ser transportada para o jardim tão anunciado por toda a narrativa, reforçado pelas ilustrações de flores, borboletas, árvores e espaços da floresta. Ao expressar os

sentimentos de tristezas e acontecimentos fúnebres, o texto coloca a criança no lugar de construção e experiência dos sentimentos fraturantes.

Apesar de todos os esforços e a esperança emanados da cena, a mãe enquanto borboleta não tinha forças para tirar a filha de lá e foi, então, que pediu a Monãg para ajudá-la a salvar a alma da menina. Guanãby queria ter mais força e ser mais veloz. Monãg se compadeceu com a mãe e atendeu seu pedido e assim, transformou a alma-borboleta em beija-flor. Transformada em beija-flor, Guanãby:

Voou até a flor, desprende com o bico a alma da filha e a levou muito feliz para o descanso eterno, no ãgaretama - o mundo dos espíritos.

Açuí Guanãby o gúewé poty kapé, o tihári i-mëby" r'aga siê irü, o rasó ilê riré curicy'r'eté âgnáw kapé, umã-pe o murári Monãg, yepé-pe logári poraga i-rera Agaretama (Yamã, 2012, p.22).

O desfecho da história com a personagem criança Potyra é ser levada ãgaratema, o jardim onde as almas repousam. A menina depois de retirada da flor não retorna para uma vida comum, fato que acontece na maioria dos contos citados. Esse acontecimento que estrutura a narrativa na qual a menina fica órfã de mãe, morre, fica presa na flor e é libertada pela mãe que se transforma em um beija-flor, configura-se na explicação para a pergunta da contracapa: - De onde vem o beija-flor? Pela voz do narrador ancestral, o leitor tem a seguinte explicação:

Desde então, quando morre uma criança Maraguá órfã de mãe, sua alma permanece guardada dentro de uma flor de batata'rana. Ali, espera que a mãe venha buscá-la em forma de beija-flor, para levá-la ao ãgaretama, onde está o grande e colorido jardim de Monãg.

Açuí guayé, yepé tainá maraguá mayãyma o manó ramê, i-r'ãga o gua'ã guanãnáya batata'rãna" potyra pupé, o çaròg pitári ki i-mãya guanãby'eté loyá o yúri pigári piri o rasó ãgaretama kapé umã-pe oikó yepé guaçu ã porãga'eté Monãg" potyrédáwa (Yamã, 2012, p.27).

A inserção da imagem construída sobre o beija-flor, na narrativa, remete, sobretudo, a uma imagem espiritual do pássaro, conhecido por sua leveza e rapidez. Segundo a narrativa, o beija-flor surge para salvar, dar outra vida às crianças órfãs de mães. Essa circunstância torna-se então muito espiritual. São as personagens, mãe e filha, que entrelaçam seus sentimentos para dar conta da explicação necessária que envolve toda a trama. Essa ideia fica acentuada

pela ilustração na qual se apresenta a menina sendo levada pela mãe em forma de beija-flor. A cena é representada na página dupla aberta na qual há uma intensidade no toque das duas personagens. A criança fica de frente para o leitor, enquanto o beija-flor impulsiona o voo para chegar ao Ágaretâma.

Figura 52- Abraço da mãe e filha



Scan das p. 24 e 25 da obra *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa de Yaguarê Yamã*.

A figura feminina da mãe, apesar de ser sucumbida pela dor da perda do marido, sofre metamorfoses necessárias para a manutenção dessa relação com a filha que se estabelece após a morte do seu corpo físico. Em primeiro momento, a alma-borboleta torna-se sua figura principal após a morte e não o beija-flor que será sua forma espiritual final da narrativa. Destaca-se que a borboleta enseja a ideia de que a mãe agora faz parte de um outro plano espiritual e por isso se apresenta nessa figuração.

Em várias culturas, a borboleta aparece como símbolo de transformação. Neste caso, podemos depreender que a transformação provém da passagem de estado de tristeza para a leveza e a fluidez da alma-borboleta. Para alguns povos africanos, a borboleta segue a temporalidade e a transformação da vida, desde a infância até a velhice. Os Balubas e os Lulus do Kasai, do Zaire central entendem que: “A infância está associada a uma pequena lagarta. Na maturidade, a uma grande lagarta e, à medida que vai envelhecendo, se transforma em uma crisálida. O casulo é o túmulo de onde sai a sua alma, cuja forma é uma borboleta.”⁷⁷.

⁷⁷ Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/borboleta/>>. Acesso em 10 jul. 2024

A figura da mãe, até certo ponto da narrativa, passiva, toma-se de coragem e força vital para dar lugar à figura maternal, aguerrida que se sujeita a uma outra transformação para salvar a filha. A “guerreira” alma-borboleta tenta soltar a filha, mas suas forças são insuficientes. Movida por essa ligação com a filha, para ser ela, a mãe, a responsável por levar a alma da menina até o descanso, ela recorre a forças superiores. Denotando que sozinha ela não conseguiria passar por esse processo de cura.

Com doçura e leveza, a transformação, mais uma vez, acontece. A borboleta vira beija-flor, mudança necessária para a sobrevivência e a manutenção de uma tradição: a ida para o Paraíso, para o descanso, para o Ágaretâma. Importante destacar que, para essa explicação da narrativa advinda da tradição e dos conhecimentos ancestrais, a infância e criança tornam-se elementos importantes para dar explicação aos acontecimentos.

Diferente de alguns finais de contos tradicionais, nas quais as mães morrem e se separam da criança, a narrativa de Yamã promove uma ligação de alma entre as duas as quais se interligam pela conexão maternal. É para a mãe que a menina chora e é a mãe quem ouve esse lamento.

Pelo viés da análise do texto enquanto construção cultural, vemos a ligação feminina das personagens como representação do papel autônomo da mãe. A expressividade, a garra, a disposição para a mudança coloca a figura feminina da mãe indígena como uma forma de compreender o lugar dessa mulher dentro de um contexto cultural. Para Chartier, os discursos presentes nos textos literários ajudam o leitor a “compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (Chartier, 1996, p. 23). Nessa direção, a figura feminina da mãe impõe um lugar possível de compreensão acerca dessa função e amplia uma visão do leitor sobre as perspectivas construídas com e a partir da literatura.

Há uma construção literária que coloca essa mulher/mãe indígena em uma posição importante e não silenciada no imaginário da sociedade, sobretudo em relação ao cuidado com a criança. Esse caminho escolhido evoca um sentido importante para sustentar, inclusive, um modelo de família indígena, uma estrutura pouco conhecida nas literaturas (não só) para crianças. Nesse sentido, vale destacar que embora nossa análise esteja centrada na figura da criança, é importante destacar o protagonismo da força feminina da mãe.

No que se refere à participação da personagem criança, é importante observar que Potyra move o enredo da narrativa. Envoltura da personagem criança é que ocorre toda a explicação para entender como surge o beija-flor para o povo Maraguá. A menina fica órfã e depois morre de tristeza para revelar, então, a beleza da existência de uma ave. Em relação à questão temática,

vemos essa bifurcação que o texto consegue revelar ao tratar de orfandade, morte e findar com a alegria do paraíso que conota um alívio e amparo tanto para a personagem como para o leitor que experimenta esse sofrimento da menina.

A narrativa suscita vários lugares de reconhecimento de uma outra ordem cultural sobre a vida, sobre a morte, sobre a espiritualidade, bem como move a leitura com uma força simbólica importante. A partir da leitura, o leitor inserirá em seu espaço de imaginação a imagem do beija-flor que recolhe as almas das crianças órfãs de mãe. Assim, há a ampliação da imagem sobre o beija-flor que pode ser remetida a outras ideias. Essa correlação estabelecida é por meio do poder da literatura de abrir e desvendar outros mundos. Abramovich (2009, p.17) acredita que “[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica.”

A narrativa *A origem do beija-flor – Guanãby Muru – Gáwa* apresenta alguns pontos importantes para entendermos de que modo podemos visualizar uma infância na constituição da personagem Potyra. Em primeiro lugar, a menina é apresentada experimentando a infância no seio maternal, posteriormente, vemos a infância envolta às perdas, ao medo e ao sofrimento; por fim, uma infância que partipa da construção cultural sobre a ideia da existência de uma narrativa de tradição. Durante a narrativa, valendo-se do uso do discurso indireto, a voz narrativa que aponta para essa transmissão de valores e representação movimenta o olhar do leitor para uma experiência de infância dentro de um contexto cultural dos Maraguá. .

O reconhecimento dessas dissonâncias e as ideias consentâneas relacionadas à contação de histórias orais, a partir da presença de temas fraturantes e ancestrais engendrado na narrativa, provocam experiências de leitura impactantes que, sob os usos dos recursos estéticos e apropriam-se de novas formas de pensar e sentir os lugares construídos e os sentimentos evocados.

A criança Potyra ocupa espaços que a faz pertencer ao contexto indígena, seja pelo aceno do autor para as histórias tradicionais contadas pelos anciãos, seja pela ilustração com características de figurações indígenas como as roupas, os grafismos corporais, seja pelas relações que essa tem com seu próprio espaço, seja pela inserção da cultura dos maraguá. Potyra contribui para o conhecimento de um lugar de infância indígena, tornando uma experiência de leitura promotora de acolhimento para outras experiências que, por ventura, possam significar para o leitor como um lugar de encontro.

Potyra experimenta a orfandade, a morte e, de certo modo, representa a esperança que se estabelece com a ancestralidade materna. Ela ressignifica o sentido da morte na cultura maraguá. A criança permite que a morte ganhe um dimensão mais humana, social, filosófica e

espiritual. O leitor pode perceber o tempo, espaço, os corpos, as transformações, bem como entender relação ancestral com os antepassados no que diz respeito à ligação que não é rompida nem quando há transformações de planos de existências e de corpos físicos e espirituais.

Para além da explicação da questão sobre a origem do beija-flor que move a narrativa, a leitura dessa obra carregada de um imaginário, que percorre a voz e a experiência da infância, contribui para a experimentação das relações que as crianças podem ter com sentimentos como a tristeza, solidão, medo, respondendo não só necessidades humanas básicas, como também contestando as percepções sobre reconciliações, ritmos de vida, experiências com seu espaço e tempo.

Desse modo, a literatura apresentada por Yaguarê Yamã permite uma leitura profícua, prazerosa, imaginativa e, por que não, educativa, quando permite revelar umas das formas de (re) conhecer a língua dos maraguás, as relações humanas e não humanas, os sentimentos e os valores. O escritor acena em seu texto literário para uma experiência que abre as portas da imaginação e se torna um caminho de experiência interior em direção a ressonâncias que se constituem, ampliam e plasmam tanto crianças quanto adultos que se inserem nesse universo da magia das palavras e imagens que dão vida a essa obra.

CONSIDERAÇÕES - AINDA NA CANOA

“Á criança que existe em cada ser humano, que possam todas viajar pelo mundo encantado das histórias indígenas.”⁷⁸
(Tucuju, 2023)

As remadas não podem parar. Ainda não é hora de descer da canoa. Com essa consciência, remamos não para o fim deste debate proposto na Tese, mas para apresentar nossas impressões experimentadas durante essa navegação de estudo literário. Por meio da Literatura Indígena e com ela, singramos esse rio buscando um novo *terra à vista* acenado por esses escritores que bradam a todo tempo um grito literário de uma nova independência apontando para apresentar esse campo inovador que está em efervescência com as produções e pesquisas voltadas para a escrita indígena.

A crescente produção de obras e estudos nessa área têm atraído muitos olhares não só de leitores, mas de pesquisadores, de colaboradores e do mercado editorial. A escola e as políticas voltadas à garantia do cumprimento da Lei de nº 11.645/2018 têm tido um lugar de destaque onde se reconhece a importância de democratizar os bens culturais advindos de diversos lugares. Nesse caso, da força, da luta e da resistência dos povos indígenas que têm se organizado para, de fato, ocuparem espaços tidos como hegemônicos da/na sociedade brasileira.

De certo que está vinculada a um projeto político de poder arquitetado pelos próprios indígenas, a Literatura Indígena, muitas vezes, divide críticos, pesquisadores e, quiçá leitores, os quais, em algumas situações, colocam em xeque sua qualidade literária, sua literariedade vistas, quase sempre, pela ótica carregada de uma ausência de conhecimento, de empatia e de abertura para o reconhecimento das mudanças sociais necessárias que se desdobram no aparecimento de outras identidades nacionais, de outras memórias, que por muito tempo foram silenciadas e negadas como pertencentes a lugares geográficos, culturais e simbólicos distintos daqueles que, à priori, têm soberania sobre os demais.

Empurrar rio adentro discussões ainda necessárias para serem diluídas e experimentadas dentro do espaço acadêmico foi um dos movimentos que não nos deixou soçobrar nessas águas, embora, ventos fortes, muitas vezes, assustaram, pois trazer em debate relações da literatura com a voz político-discursiva dos escritores indígenas é mover territórios e, de certo modo, contestá-los, deixando esse rio revolto.

⁷⁸ Dedicatória da obra *De bubuia com a vovó Anica* de Lúcia Tucuju.

Nesse percurso, andando de mãos dadas, sobretudo, com aqueles que querem “adiar o fim do mundo”, seguimos com alguns aliados, a exemplo de Krenak, que nos ajuda a entender sobre o rompimento de ideias quase intocáveis que temos de nós mesmos, do mundo ou das coisas. O intelectual indígena balança esse barco e diz: “Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo” (Krenak, 2019, p.57). Trazendo esse abalo quase sísmico para o debate posto no trabalho, a ideia de perscrutar as infâncias figuradas em personagens crianças na Literatura infantojuvenil indígena desestabiliza padrões e rompe com ideias fixas sobre uma infância homogênea que incluía todas as crianças e experiências vivenciadas por personagens, mesmo que sejam ideias fictícias.

Ao nos rendermos à essa viagem, mesmo que pelas margens, defrontamo-nos com questões pertinentes, tais como: Por que pensar em uma literatura adjetivada? Uma Literatura Indígena? Há ainda espaços para restringir o texto a um agrupamento? Nesse movimento, espreitamos na mata, pisando levemente nas folhas, em uma roda de conversa que se manifesta, no meio literário, com discussões imponentes e necessárias. Uma roda que se inicia na década de 1970, com a poesia e a voz político-literária de Eliane Potiguara e do Movimento dos Escritores Indígenas, espalha-se pela década de 1980, sobretudo em 1988, com a Constituição Federal, legitimando os direitos indígenas e se amplia nas décadas de 1990 e na virada de século, para assim, multiplicar as letras/vozes dos escritores indígenas na contemporaneidade.

Toda essa transformação garantiu aos indígenas um conhecimento da sociedade que os envolvia, bem como uma capacidade de envolver a sociedade para um reconhecimento de si mesma. Nesse sentido, ouvimos Daniel Munduruku dizer que com esse processo de descoberta:

[...] alguns líderes indígenas foram conhecendo melhor a sociedade que os rodeava: dominaram as letras, os números, os códigos sociais, os processos econômicos, as políticas e passaram a ser protagonistas da história, passaram de objetos a sujeitos de seu próprio destino, passaram a ser senhores (Munduruku *apud* potiguara, 2018, p.9).

Foi diante desse panorama que adentramos neste tema da Tese para compreender esse lugar de pertencimento que os levou, inclusive, ao requerimento do lugar que ocupam na sociedade, incluindo uma adjetivação e apropriação da literatura escrita. Tal ação movida pelo movimento dos escritores indígenas, lideranças, colaboradores com as causas indígenas é o ventre onde foi gestada a força motriz do movimento literário que tem crescido e se tornado um dos grandes aliados para debates importantes dos direitos indígenas.

Obviamente, a Literatura Indígena se faz presente como uma expressão artística, no entanto, ela é extremamente importante para entender os processos de luta e de resistência e existência dos indígenas, como afirmou Ely Macuxi (2018), já citado no primeiro capítulo, a : “Literatura Indígena é filosófica porque escreve sobre modelos de homem e de sociedade, valores, ética nas relações entre os seres vivos.”. Inseridos nesse processo da escrita alfabética, os escritores indígenas se apropriam de códigos diversos, associando a essa escrita os seus próprios códigos internos, como por exemplo, seus códigos escritos na língua materna, seus modos de ver, pensar e sentir o mundo, e, em especial, na composição do livro, a inserção do grafismo no universo de imagens, atribuindo novos significados a novos significantes.

À medida que possibilitou a entrada de novos escritores no cenário literário, todo esse movimento tem provocado questionamentos importantes e necessários, como a inserção dessas literaturas nas escolas, nos espaços públicos de leitura, nos espaços de editoras, tudo somado a políticas públicas de produção e circulação dessas obras entre outros avanços. Ademais, ao ocupar esse espaço de poder que dá voz de existência e pertencimento a eles, nota-se que a própria “carta de nascimento” no imaginário do povo brasileiro se dá por meio de uma escrita considerada o embrião da literatura brasileira: as cartas de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, em 1500. Essa alcunha de “carta de nascimento”, fundamenta-se, sobretudo, por pesquisadores e historiadores, como podemos ler na escrita de João Capistrano de Abreu. O historiador afirmou que a carta de Caminha foi o: “diploma natalício lavrado à beira do berço de uma nacionalidade futura” (Abreu, 1900, p. 26).

Tais textos estabeleceram um discurso desumanizador que endossou atos genocidas e perpetrou uma imagem inferiorizada dos indígenas na construção de uma ideia de ser indígena. Sendo assim, a ocupação desse espaço da literatura surge como uma “contra carta” na qual eles saúdam e anunciam sua existência e resistência.

Nesse sentido, buscamos por um lugar de escuta, neste trabalho, para compreender a importância do surgimento dessa literatura que traz como protagonista o escritor e a escritora indígena e avançamos com o entendimento que ela produz uma atualização de códigos culturais, de modos de vida, de novos enredos, que se traduzem na ocupação de lugares nos quais há possibilidades de redimensionar conceitos e instituir novas práticas discursivas capazes de reaver direitos de existir, de se fazer conhecer e reconhecer as identidades e os mundos dos sujeitos indígenas.

Estabelecidos os entendimentos sobre como surge a Literatura Indígena e como ela marca território, reordenamos nossa rota do rio e fomos perscrutar o caminho percorrido por ela e chegamos a um movimento marcado pela relação leitor e obra. Nesse sentido, fomos

percebendo que havia uma presença marcada de uma “imagem” sobre o indígena, tanto na literatura considerada para adultos como na literatura considerada para crianças.

Como nosso caminho era voltado para a literatura, a priori, indicada para o público infantojuvenil, interessou-nos traçar nossa rota para compreender como a Literatura Infantojuvenil se relacionou com “o mundo indígena”, sobretudo, como ela insere uma perspectiva de criança e infância indígena. Enveredamo-nos por esse percurso, não para nos debruçarmos sobre todos os textos que traziam o indígena como personagens ou como tema, mas nos interessou saber se ele estava inserido nesse processo e de que modo. Encontramos trabalhos que já haviam percorrido essa trilha e que nortearam nossas andanças nessas matas. Vimos que pesquisas já questionavam a presença do indígena na literatura infantojuvenil como elemento objetificado, sem voz, e muitas vezes, distante de uma experiência “de dentro”.

O aparecimento da temática indígena se deu desde as primeiras publicações literárias voltadas ao público infantil, a exemplo de *Contos pátrios*, uma obra publicada por Olavo Bilac e Coelho Neto, publicado no início da dos anos de 1900. Em seguida, percebemos que essa presença continuou durante quase um século, ou seja, os mundos indígenas eram contados pela perspectiva de fora e ocupou o imaginário do leitor criança por muito tempo até o aparecimento, mais consistente, dos primeiros livros de Literatura Infantojuvenil Indígena depois da década de 1990, sobretudo, ocupando espaços nas escolas e no mercado editorial.

Cientes de que temática indígena sempre esteve, de certo modo, presente na literatura infantojuvenil, coube-nos trazer em questão a percepção sobre uma literatura categorizada como indígena que traz em seu bojo a autoria do/da escritor e escritora indígena voltada para o público infantojuvenil. Nesse caminho, fomos em busca de considerar algumas características presentes em alguns livros que denotem a ocupação desse território literário advogado pelos sujeitos indígenas.

Mergulhados em excelentes obras publicadas por autores indígenas, evidenciamos que estas trazem em suas literariedades elementos estéticos que compõem uma produção, fortemente, marcada pelo vínculo com a oralidade, com a memória, com as identidades indígenas, retomando ou recuperando a língua indígena, com marcadores de uma educação ambiental, afetiva e moral, com visualidades e/ou ilustrações vinculadas às questões culturais, com personagens humanos e não humanos os quais, muitas vezes, denotam uma ideia de relação entre os seres no mesmo plano de existência.

A relação evidenciada por essas experiências com leituras de obras de Literatura Indígena vincula muitas questões evocadas por essas escolhas estéticas as quais moldam, fundamentam e legitimam uma literatura que advém de um lugar, substancialmente, pertencente

a uma intrínseca subjetividade indígena. Tais relações não apequenam, nem inferiorizam essas produções, ao contrário, elas expandem as possibilidades de uma relação leitor e obra, alterando as linhas de alteridade e identificação, resguardando o lugar do outro, e fazendo nascer um imbrincado movimento de alcançar outras experiências, não para se moldar a elas, mas, sobretudo, para clarificar ideias, antes, obscurecidas e rasuradas sobre outras formas de ser e estar na arte literária.

Provocados por questões que ainda devem/deviam ser tensionadas, buscamos compreender um dos nossos pontos de referência para esta tese: como a infância se inter-relaciona com essa literatura? Apontando para rios teóricos pouco navegados, buscamos compreender essas relações, sobretudo, para os povos indígenas, que marcam as referências de infância em seus contextos.

Trabalhos antropológicos, em especial, as obras de Silva, Macedo e Nunes (2002) e Cohn (2005) que nos ajudam sustentar a ideia de que a infância está associada às questões mais particulares que universais fizeram parte desse processo de entendimento sobre as relações culturais que permeiam a ideia de criança dentro das sociedades indígenas. Essas revisões de conceitos nos foram necessárias para o processo de busca por infâncias reveladas pelas personagens crianças indígenas, e pelo próprio processo de pensar uma literatura voltada ao público infantojuvenil.

No que diz respeito ao chamado público receptor dessas obras, não nos ativemos a ideia de que a literatura infantojuvenil seja uma categoria restrita ao público infantil, discussões estas que já ganham fôlego há um tempo. Entramos nessa seara não para elucidar questões atinentes a um público definido, contudo, há questões interessantes, de ordem cultural, que fizeram parte do debate, como a própria ideia de infância defendida por Daniel Munduruku, como lugar de memória e experiência perene do indivíduo, como também, as intenções de autores indígenas em publicar livros, categorizados como infantis, mas direcionados para que os mesmos circulassem nas aldeias, para anciãos e anciãs indígenas, para os contadores de histórias que falam apenas as línguas maternas e não decodificam a escrita alfabética.

As ilustrações e visualidades, que denotam muitas características de livros para o público infantojuvenil, compõem todo um cenário discursivo importante nessas obras, que além de ampliar as dimensões do texto verbal, acenam para categorias de signos culturais próprias da cultura indígena, sendo assim, podem ser vistas em obras para todas as idades e atuam, não como adornos, mas com significações complexas dentro de contextos culturais e étnicos diversos.

Em sentido mais amplo, podemos perceber que são inúmeras camadas de sentidos para categorizar textos indígenas e não nos coube nesta pesquisa cancelar nenhum, mas apontar nossas considerações, pois compreendemos, que remamos juntos com os autores que vêm compondo, cotejando ideias e teorias que somarão a muitos estudos, inclusive a este e que definirão, ou não, as “cartas de nascimentos” dos textos literários indígenas.

Como já afirmou Octavio Paz (1991, p. 29) “[...] o conhecimento da cultura do outro é um ideal contraditório, pois exige que mudemos sem mudar, que sejamos outros sem deixar de ser nós mesmos”. Por este caminho, ao acessar os códigos culturais da Literatura Indígena, o leitor orbita nessa mágica esfera dos acontecimentos de experimentação da/na palavra do outro da qual ele não participa do processo primário de construção, mas torna-se coadjuvante no processo de realização, aqui considerado como ato da leitura, da imersão, da fruição, contemplação.

Quando ainda estamos na esfera da infância e de sua relação com a literatura, vemos, com toda a discussão, a consideração dos cruzamentos das infâncias ao pensarmos na Literatura Infantojuvenil Indígena. Por toda a discussão, estabelecemos que há relações a serem consideradas quando visualizamos a infância como ponto de referência entre autor, leitor e obra. Os atravessamentos ocorridos são originados pelas perspectivas dos sujeitos envolvidos na leitura e na escrita. Desse modo, vemos a infância do leitor e escritor indígena, leitor e escritor não indígena, criança e adulto, inter-relacionando-se nesse processo de leitura e escrita e, promovendo a alteridade, a recuperação e a reconstituição da memória, como também a construção, no caso da criança, de uma memória leitora permeada por um viés que não discrimina e estereotipa os indígenas, diferente de muitas obras que ensejavam essa proposta de visualizar as populações indígenas sempre como sociedade inferior que ficava a mercê de ser “domesticada.”

Com nossos cestos cheios de discussões profícuas, chegamos às análises das quatro obras proposta. Duas obras de Eliane Potiguara e duas obras de Yaguarê Yamã. Todas as obras trouxeram personagens crianças, os quais nos possibilitaram passear por suas construções para, a partir deles, investigarmos como a infância atravessa as relações vivenciadas nas narrativas.

Nas obras analisadas, vemos as infâncias experimentadas pelos olhos das personagens crianças, reforçando suas identidades, pertencimento e, sobretudo a relação com suas histórias ancestrais. Há vínculos estabelecidos os quais sustentam e ressaltam o respeito pelos mais velhos e pela tradição. As vozes narrativas ancestrais das avós são fundamentais para que o leitor perceba como a criança indígena se distancia de uma visão que a separa dos adultos. Para reforçar, há uma busca por essa aproximação e valorização, pois é para as avós que aparecem

nas histórias de Eliane Potiguara que as personagens crianças recorrem com intuito de compreender os processos experimentados em suas próprias infâncias e revelados não como modelos, mas como experiências de infâncias.

Esse elo evoca a ideia de reconhecimento que a criança terá com a experiência do avô e da avó, promovendo, pela linguagem literária, uma aprendizagem que favoreça o reconhecimento dessa relação ancestral, a qual seja capaz de revelar ao leitor criança e adulto o lugar central que o ancião tem para as populações indígenas.

As personagens crianças indígenas nas narrativas estudadas ocupam um espaço ativo, encontrando ou apontando caminhos que nos levam às experiências infantis. Os momentos de tristeza, superação e força convergem para a compreensão do papel da criança marcado pelo elo com forças ancestrais capazes de reverter um cenário de desolação, violência e perdas acentuado sempre o vínculo com a tradição indígena.

Os diálogos que envolvem as personagens crianças são marcados de gestos e movimentos de carinho e acolhimento que ensejam um lugar protetor para experimentar a infância. Nesse sentido, essas personagens, apesar de uma sugestiva fragilidade, rompem com a ideia que diminui e inferioriza a criança e ocupam um lugar de protagonismo nas cenas, por caminhos distintos, aproximando experiências de cura, proteção, transformação e crescimento espiritual.

Os espaços pelos quais as crianças percorrem nas narrativas não se estabelecem apenas como cenários e composições, para além disso, a espacialidade dos textos agregam sentidos que revelam como a natureza e a infância indígena são, intrinsecamente, ligadas na formação e educação da criança nas culturas indígenas, sendo a natureza um espaço de diálogo, acolhimento e encontro, revelando ao leitor uma forma de entender também a relação ancestral que os indígenas têm com a natureza, como nos define Kaká Werá Jecupé:

Em essência, o índio (sic) é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza. A partir dela elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal.

Há inúmeras características e formas de relações do índio (sic) com a natureza o que provocou o florescimento de muitas etnias, muitas variedades de línguas, muitos costumes (Jecupé, 2020, p.19).

Ao encontro dessa concepção, vemos as experiências das personagens crianças de Eliane Potiguara e de Yaguarê Yamã revelando não só uma infância ligada a questões

sugestivas de como a humanidade deve se relacionar com o meio ambiente. Para além disso, essas relações que são apresentadas ora pela voz do narrador ora pela voz narrativa infantil levam ao leitor provocações sobre as diferentes humanidades, como aponta Jecupé no excerto acima, são experiências que apresentam uma forma de aprendizagem e ensinamentos com a floresta e que move o pensar, o agir e existir de uma sociedade. É em volta dessa concepção que as sociedades indígenas se organizam para o seu “bem viver”, “bem-estar” nesse mundo.

Além disso, esse olhar lançado pelo leitor a essas figurações das personagens crianças, seja pelas ilustrações, seja pelas descrições, seja pela movimentação dessas no texto contribui para um olhar positivo, humanizado, destituindo estereótipos sobre a infância e a criança indígena. Dessas construções ressurgem personagens crianças indígenas espertas, sensíveis, guerreiras, curiosas, projetadas pelas singularidades e relações comuns com as infâncias.

É indispensável citar que a infância indígena é apresentada pelo olhar atento desses escritores que mergulham em um processo de retomada de pertencimento indígena e de uma busca pela valorização de suas culturas. Nesse sentido, as obras analisadas reverberam essas experiências interligando-se com as histórias contadas, vivenciadas e com as projeções que eles trazem em suas construções como contribuições para a existência de uma literatura que evidenciem seus lugares e suas identidades.

Submersos nesse universo infantil criado por Eliane Potiguara e Yaguarê Yamã, nas quatro obras, visualizamos infâncias, na constituição das personagens crianças, ensejadas por algumas ideias, tais como: apresentar autonomia e crescimento; ligação com as figuras das avós, guardiãs das narrativas ancestrais; descobrimento de que os “poderes” dados às crianças são, na verdade, a força atribuída pela relação que a criança tem com os ancestrais; um lugar de experiências das cosmogonias, cosmologias e ontologias indígenas, entre outras experiências que resultam do olhar desses autores acerca das infâncias indígenas.

Além disso, considerando a demanda para o cumprimento da Lei nº11.645 de 2008 e demais direitos assegurados aos indígenas, convém asseverar que o reconhecimento de infâncias indígenas como experiências literárias se torna uma contribuição para o entendimento sobre a literatura como bem cultural capaz de revelar as múltiplas linguagens, sentidos e necessidades de comunicação das sociedades indígenas. Sendo assim, há relações importantes as quais devem ser destacadas sobre o direito de ler e de escrever literatura, tendo em vista, a possibilidade do reconhecimento e da manifestação de várias formas que se sustentam pelo diálogo das diferenças como nos apontou Bartolomeu Campos de Queirós em suas reflexões em torno do poder da palavra, da literatura:

[...] Compreendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças, inerente à literatura, nos confirma como redes de relações; reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; [...] (Queirós, 2012, p.18).

Portanto, as personagens crianças indígenas em obras de Literatura Infantojuvenil Indígena revelam infâncias projetadas a partir de uma experiência advinda das relações que os sujeitos indígenas têm com a ideia e projeção do “ser criança”, a qual está vinculada a uma perspectiva cultural e tradicional das populações indígenas. Assim, é importante destacar que as personagens crianças das obras estudadas trazem em suas construções configurações, espaços, ilustrações que podem envolver o leitor para uma abertura de novas formas de ser crianças, de experimentar as relações com o universo infantil indígena, surgindo como um elo sem o estigma de violências e subalternização que ainda possa pairar entre olhares adultos e infantis.

Dessa forma, compreendemos a ideia de uma Literatura Infantojuvenil Indígena intimamente ligada à criança e à infância (s), que, apesar de parecerem conceitos naturais e comuns, estão submersos a uma rede de debates complexa, que, talvez, nem nos permita descer dessa canoa e nem parar de remar, ao contrário, move-nos ainda mais para alcançar lugares de debates importantes que não neguem o direito de ler, de escrever, de existir e pertencer dos povos indígenas. Ademais, todas as discussões acentuam ainda mais a importância da ocupação dos povos indígenas em espaços literários sejam como escritores ou críticos literários, tendo em vista que essas posições são necessárias para o entendimento dessas formas que eles têm de contar suas histórias, agora “escritas no papel”, revelando, como nos afirma Márcia Kambeba (*apud*, Tucuju, 2023), no texto *Memórias da avó fortalecem a caminhada* que: “ Trazer memórias para um livro e partilhar com muitas outras crianças é contribuir com a infância de quem lê, escuta e internaliza as histórias.”

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. tradução de Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2019

AINDA bem. Intérprete: Marisa Monte. Compositor: Arnaldo Antunes. *In O que você quer saber de verdade*. Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. A pobre cega *in Histórias da nossa terra*. Rio de Janeiro. Ed. Francisco Alves, 1925, 25-34.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiências literárias em terra indígena. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**: as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ANDRUETTO, Maria Tereza. Sobre livros, leitores, dádivas e pontes. LACERDA, Nilma; MATTOS, Margareth. (orgs.). **Esses livros sem idade**. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

ANDRUETTO, Maria Tereza. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2003.

BARROS, Manoel de, 1916-2014. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BATISTA, Maria Nilda Faustina; CONCEIÇÃO, Maria Fátima da; PEREIRA, Pedro Eduardo. **Cosmologia e espiritualidade Potiguara**. 1ª ed. Paulo Afonso, BA: Sociedade Brasileira de Ecologia Humana, 2021.

BEHR, Heloíse. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à Literatura Indígena no Brasil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; PENJON, da Jacqueline; BOAVENTURA, Maria Eugenia. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017, P. 259-279.

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1992.

SALMOS *In Bíblia sagrada ave-maria*. 1 ed. Edição Claretiana. São Paulo: Claret, 2023, p. 767.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNBE Indígena 2015**. Disponível em: < <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/5205-edital-pnbe-ind%C3%ADgena-2015>> . Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2013). **Edital PNBE Temático 2013**. Brasília. Disponível em: < <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3981-edital-pnbe-tem%C3%A1tico-2013>> . Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm . Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: [s.n.], 2004. Acesso em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf#:~:text=Art.%201%C2%B0%20A%20presente%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20institui%20Diretrizes%20Curriculares,programas%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20e%20continuada%20de%20professores.>> 24 Jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacionalbiblioteca-da-escola>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/at02007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso 10 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRITO, Tarcila Couto de. Autodefinições literárias: o que a teoria literária aprende com autoras e autores indígenas? In DAMIÃO, Carla Milani e BRANDÃO, Caius. **Colóquio de Estéticas indígenas**. [E-book] Goiânia, Gráfica UFG, 2019. 228 p.

BONIN, Iara Tatiana; KIRCHOF, Edgar Roberto. **Entre o bom selvagem e o canibal: representações de índio na literatura infantil brasileira em meados do século XX**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 221-238, dez. 2012
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7iEspecial.0010>.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CAGNETI, Sueli de Souza. **Leituras em contrapontos: novos jeitos de ler**. São Paulo: Paulinas, 2013.

CARVALHO, João de Vaz. Depoimentos. In **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. Ieda de Oliveira (Org.). São Paulo: DCL, 2008.

CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato**, São Paulo: Brasiliense, 1962.

CARDOSO, Laís de Almeida. **Percurso do órfão na literatura infantil/ juvenil, da oralidade à era digital: a trajetória do herói solitário**. Orientadora: Maria Lúcia Pimentel Sampaio Góes. 2006. 283 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e quietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. - 5 ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil – das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1985.

COHN, Clarice. A experiência da infância e aprendizagem entre os Xikrin. In SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva, (organizadoras) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos - antropologia e educação** - São Paulo: Global, 2002.

COHN, Clarice. **Concepções de infância e infâncias** - Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.
<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e Juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. - 1. ed. - São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. de Laura Taddei Brandini. 1ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para que?** Trad. Laura Taddei Bandini. Belo horizonte: UFMG, 2009.

COMPANHEIROS; ARRUDA, Luiz Gomes. **O mundo Oro Wari?**: mitos e lendas do povo indígena Orowari'. Ilustração Fr. Michel Croixmarie. Capa revista Diocese de Brasilândia. Universidade Rovira i Virgili de Tarragona, 1997.

CORREIA, Heloísa Helena Siqueira. Saberes não humanos nas mitologias ameríndias: o que ensinam e para quem? DORRICO, Julie; et al. (Orgs.). **Literatura Indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Denízia. **Kariri Xocó – contos indígenas**. Ilustração Caco Bressane. Estúdio Kiwi-Sesc: São Paulo, 2018.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2012.

DEBUS, Eliane. **A cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez: Centro de Ciências da Educação, 2017.

DIAS, Márcia. **Onde mora a poesia: palavrinhas para crianças de todas as estações**. Porto Velho: Temática, 2020.

DORRICO, Julie; et al. (Orgs.). **Literatura Indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018.

DORRICO, Julie; et al. (Orgs.) **Literatura Indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DUSSEL, Henrique. **O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ESPERANDO na janela. Intérprete Cogumelo Plutão: Composição: Blanch Van Gogh. *In* **Biblioteca dos sonhos**, Rio de Janeiro, 2000.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

FIOROTTI, Devair; MANDAGARA, Pedro. **Contemporaneidades ameríndias: diante da voz e da letra**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 53, p. 13-21, jan./abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018531>.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa. *In* **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. Ieda de Oliveira (Org.). São Paulo: DCL, 2008.

DA FONSECA, Mário Geraldo Rocha . **Método da Cobra: proposta de aprendizagem e ensino de mitos indígenas na escola brasileira**. Nau Literária: crítica e teoria de literaturas seer.ufrgs.br/NauLiteraria ISSN 1981-4526. PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, vol. 09, n. 01 jan/jun 2013. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/43403#:~:text=Tal%20projeto%20visa%20produzir%20uma%20esp%C3%A9cie%20de%20roteiro,obrigat%C3%B3rio%20o%20ensino%20da%20cultura%20ind%C3%ADgena%20na%20escola>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios in DORRICO, Julie; et al. (org.). **Literatura Indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre: FI, 2020.

FRANÇA, Júlio. Representação. *In* (Novas) **Palavras da Crítica** [livro eletrônico] / Organizadores José Luís Jobim, Nabil Araújo, Pedro Puro Sasse. – Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima, 2021. 785 p.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; BORGES, Lilliân Alves; OLIVEIRA-IGUMA, Andréia Alencar. **“Espiar pra dentro”**: Um diálogo por meio dos temas fraturantes. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2022.

GINGELL, Susan **“One Small Medicine: An Interview with Maria Campbell”**. Essays on Canadian Writing, 83, Fall, 2004, 188-205..

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAUNA, Graça. **Escrevivência**. Art’Palavra. 28 set. 2017, s/l. Disponível em: <https://ggrauna.blogspot.com/2017/09/escrevivencia-indigena.html>. Acesso em 10 out. 2020

GRAUNA, Graça. **Criaturas de Ñanderu**. Ilustração José Carlos Lollo. Barueri: Manoeli, 2010.

GRAUNA, Graça. **Fios do tempo** – quase haicais. Recife-Pernambuco: Baleia Cartoneira, 2021.

GRUPIONI, Organização Luís Donisete. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias / Benzi– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GUIMARAES, Eleusa Jendiroba. **As formas do medo em literatura infantil/juvenil de língua portuguesa**: da exemplaridade à busca de alternativa para a superação. Dissertação. Faculdade de Filosofia. Letras e Ciências humanas. Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo. Orientador José Nicolau Gregorin Filho. 2010.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura? *In* HALL, Stuart *et al.* **Da diáspora**. Identidade e mediações culturais. Trad. Adelaide La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

IOPPI ZUGNO, Ana Lúcia. **Usos da literatura infantil no Estado Novo**: o caso de as aventuras de Tibicuera. Dissertação de mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

OLIVEIRA-IGUMA, Andreia Alencar. **De quais jovens falam a literatura juvenil brasileira premiada pela FNLIJ de 2000 a 2007?** 2019.249 f. Tese

IGUMA, Andreia de Oliveira Alencar; ARTEMAN, Andreina de Melo Louvreira. Temas fraturantes na literatura infantil: uma leitura do livro os invisíveis. *In* **Literatura e infância**: mediação de leitura literária por meio de temas sensíveis. SOUSA, Renata Junqueira de, LIMA, Joaes Cabral de. 1 ed. Jundiaí-SP: Paco. 2024.

ISER, Wolfgang. **O Fictício e Imaginário**. Perspectivas de uma Antropologia Literária. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro 1996 [1991]

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JACOB, Livia Penedo. **Sob os olhos de kunumim**: a Literatura Indígena brasileira no círculo literário infantojuvenil. Caderno Seminal Digital, nº 34, v. 34 (JAN-JUN/2020) – e-ISSN 1806-9142. <https://doi.org/10.12957/cadsem.2020.48161>.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. Ilustração Taísa Borges. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JEKUPÉ, Olívio; KEXERU, Maria. **A mulher que virou urutau – Kunha urutau re ojepota**. Ilustração Taísa Borges. Tradução Jesa Giselda. São Paulo: Panda books, 2011.

JEKUPÉ, Olívio. **Tekoá-** conhecendo uma aldeia indígena. Ilustração Maurício Negro. 1 ed. São Paulo: Global, 2011. (Coleção Muiraquitãs).

JEKUPÉ, Olívio. **Ajuda do Saci Kamba’i**. Ilustração Rodrigo Abraham. São Paulo: DCL, 2006.

JEKUPÉ, Olívio. Os velhos são nossos mestres. In: POTIGUARA, Eliane. **Sol do pensamento**. IMBRAPI (Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual); GRUMIN (Rede de Comunicação Indígena). São Paulo, 2005.

JEKUPÉ, Olívio. **O saci verdadeiro**. 2 ed. Rev. Londrina: EDUEL, 2002.

JR. GHIRALDELLI, Paulo. **As concepções de infância e as teorias educacionais modernas E 1\ CONTEMPORANEAS**. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/47411>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

KAINGÁNG, Vângri. **A lenda do primeiro pajé**. Ilustração Catarina Bessel. São Paulo: Biruta, 2016.

KAMBEBA, Márcia Wayna. O olhar da palavra escrita de resistência. In DORRICO, Julie; et al. (org.). **Literatura Indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: FI, 2020a.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber**. São Leopoldo. Casa Leria.2020b. Disponível: <<https://olma.org.br/wp-content/uploads/2020/06/olugardosaber.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **De almas e águas kunhãs**. 1. ed. - - São Paulo: Editora Jandaira, 2023a.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Memórias da avó fortalecem a caminhada como povo originário. In TUCUJU, Lúcia. **De bubuia com a vovó Anica**. Luciana Grether – Ilustradora. Rio de Janeiro: Editora Rebuliço. 2023b.

KRENAK, Ailton. **Entrevista com Ailton Krenak**. Disponível: <<https://www.sescsp.org.br/ed-84-entrevista-com-ailton-krenak/>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Orientações pedagógicas. Lúcia Gouvêa Pimentel; Willian Resende Quintal. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2023.

LAJOLO, Marisa. **Literatura ontem, hoje e amanhã**. São Paulo: UNESP, 2018.

LIBRANDI, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. In DORRICO, Julie; et al. (org.). **Literatura Indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: FI, 2018.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler um livro ilustrado**. Trad. Dorothee de Buchard. São Paulo: SESI, 2018.

LOBATO, Monteiro. **Histórias diversas**. Ilustrações Elisabeth Teixeira. São Paulo: Globo, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes n. 1

MACHADO, A. M. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In GRUPIONI, Organização Luís Donisete. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias / Benzi – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Cláudia Neiva. **Escritas indígenas**: uma experiência poético-pedagógica. BOITATÁ – Revista GT de Literatura Oral Popular da ANPOLI, Londrina, n.12, p.29-51, julho/dez, 2011.

MATOS, Cláudia Neiva de. Textualidades indígenas no Brasil. In FIGUEIREDO, Eurídice (Org.) **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora, UFJF, 2005. p.435-464. <https://doi.org/10.5433/boitata.2011v6.e31192>.

MEIRELES, Cecília. **Para ir à lua**. Disponível em: <<https://www.tudoepoema.com.br/cecilia-meireles-para-ir-a-lua/?print=pdf>>. Acesso em: 15 out. 2024.

MENDES, Teresa (org.). **Literatura infantojuvenil**: leituras e perspectivas. Cotia, São Paulo, Editora cajuína, 2020. Vol. II, 172 p. (Kindle)

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial**. Tradução de Isabella B. VEIGA. Revista X, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>

MORGADO, Maria Margarida. **As diferenças que nos unem**: literatura infantil e interculturalidade. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/6/4>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MORGADO, Margarida; PIRES, Natividade **Educação intercultural e literatura infantil**- Vivemos num mundo sem esconderijos, Lisboa, Editora Colibri, 2010.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil. *In O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. Ieda de Oliveira (Org.). São Paulo: DCL, 2008.

MUNDURUKU, Daniel; KRENAK, Ailton. **O que podemos aprender com a infância das crianças indígenas?** Entrevista concedida à Camilla Hoshino em 19.04.2017. Disponível em: <https://lunetas.com.br/o-que-podemos-aprender-com-a-infancia-das-criancas-indigenas/>. Acesso em: 03 mai. 2023

MUNDURUKU, Daniel. **Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema.** Entrevista concedida a Pedro Stropasolas, Brasil de Fato | São Paulo (SP), em 17 de outubro de 2021a, às 11:23. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema>> Acesso em: 27 out. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura Indígena**: respeito e pertencimento. Entrevista concedida ao site alana.org.br, no dia 28 de outubro de 2021b. Disponível: < <https://alana.org.br/literatura-indigena/>> . Acesso em: 27 out.2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Entrevista concedida à BDF** Lucas Weber, em 13 de outubro de 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/10/13/escrevo-para-fugir-da-falsa-ideia-de-que-crianca-nao-entende-as-coisas-diz-daniel-munduruku#:~:text=Embora%20a%20dedica%C3%A7%C3%A3o%20ao%20p%C3%BAblico,nosso%20momento%20de%20ser%20crian%C3%A7a.%22>>. Acesso em: 20 out. 2023

MUNDURUKU, Daniel. **O que a Literatura Indígena nos ensina?** Transmitida em 14 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q5p9AJTfWfA&t=280s>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Minha utopia selvagem** – um manifesto. 1 ed. Lorena: Uk’a editorial, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019. 112 p.;21 cm.

MUNDURUKU, Daniel. **Educar o corpo e o espírito para ser criança.** Aliança pela infância. 18 maio 2018. Disponível em: < <http://aliancapelainfancia.org.br/smb-2018-daniel-munduruku-fala-sobre-educar-o-corpo-e-o-espírito-para-ser-crianca/>>. Acesso em: 13 set, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversas com educadores. 1 ed. Lorena.SP: UK’A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Ilustração Rita Carelli. 1 ed. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura Indígena e as novas tecnologias da memória. In: **Ensaio e interculturalidades: literatura, cultura e direitos indígenas em época de globalização** Vol. 1. Maria Silva Cintra Martins (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: Um Mergulho no rio da (minha) memória.** Ilustração de Rogério Borges. Studio Nobel: São Paulo, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: a origem da cultura brasileira.** Ilustração Maurício Negro. 2. Ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e contar histórias indígenas de amor.** Ilustração por Maurício Negro. São Paulo: Global, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram as noites e outros mitos.** Ilustração das crianças da aldeia Katô. São Paulo: Peirelópolis, 2001. (Coleção memórias ancestrais: povo Munduruku).

MUNDURUKU, Daniel. **Karu Taru: o pequeno pajé.** Ilustração Marilda Castanha. 2. ed. , Porto Alegre: Edelbra, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu.** São Paulo: Brink-book, 2002.

NEULANDS, Mariana Silveira. **Bibliomania no sistema literário.** Dissertação de Mestrado. orientador: Heidrun Friedel Krieger Olinto de Oliveira. Rio de Janeiro:PUC- Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9120/9120_1.PDF.> Acesso em: 10 nov. 2022.

NORONHA, Andressa da Silva; GOMES Geam Karlo. **O significado arquetípico do indígena contador de histórias: uma abordagem etnográfica.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325097640_O_significado_arquetipico_do_indigena_a_contador_de_historias_uma_abordagem_etnografica > Acesso em: 14 set. 2023.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante, de Ângela Nunes. In SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva, (organizadoras) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** - antropologia e educação - São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Kiusan de. **LINEBEIJU. Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Nandyala, 2022. Série “Bagagem Literária”, v. 1

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Personagens Negros na Literatura Infanto-Juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçadas vozes tecendo negritudes/** Maria Anória de Jesus Oliveira. Tese (Doutorado). Universidade Federal Da Paraíba – UFPB Centro De Ciências Humanas, Letras E Artes Programa De Pós-Graduação Em Letras 2010.

OLIVEIRA-IGUMA, Andréia Alencar; ARTEMAN, Andreina de Melo Louveira. Temas fraturantes na literatura infantil: Uma leitura do livro Os invisíveis. In: SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Joaes Cabral de (Orgs.). **Literatura e infância: Mediação da leitura literária por meio de temas sensíveis.** Jundiá: Paco Editorial, 2024.

OLIVIERI-GODET, Rita. A emergência de autores ameríndios na literatura brasileira in DORRICO, Julie; et al. (Orgs.) **Literatura Indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ORO MON, Jap Verônica Mete. **Tao Pana'**. Temática: Porto Velho, 2022.

ORO MON, Orowao Pandran. **Tamara'/Música**. Publicada em 01 jul. 2020. Disponível em: <<https://professoramarciadias.blogspot.com/2020/07/tamaramusica.html>>. Acesso em: 12 out. 2024.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Boacé Uchô - a história está na terra: narrativas e memórias do Povo Puri da Serra da Mantiqueira**. 1ªed. Rio de Janeiro: Pachamama editora, 2020.

PAZ, Octavio. **Convergências: ensaios sobre arte e literatura**. Tradução Moacir Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PEREIRA, Levi Marques Pereira. O mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os kaiowás. In SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva, (organizadoras) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. - antropologia e educação - São Paulo: Global, 2002.

PEREIRA, Verenilde Santos. **Uma etno-experiência na comunicação: Era uma vez... Rosa Maria**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 1995.

PEREIRA, Verenilde Santos. **Um rio sem fim**. Brasília: Thesaurus, 1998.

PERUZZO, Pedro Pulzallato e OZ Giúlia. **Autoidentificação dos povos indígenas comodireito fundamental**. Revista Eletrônica do Curso de Direito. Universidade Federal de Santa Maria. ISSN 1981-3694(DOI): 10.5902/1981369434252°. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343604209_O_DIREITO_A_AUTOIDENTIFICACAO_DOS_POVOS_INDIGENAS_COMO_DIREITO_FUNDAMENTAL>. Acesso em set. 2024

POTIGUARA, Eliane. **A cura da terra**. Ilustração Soud. Editora Brasil: São Paulo, Brasil, 2015.

POTIGURA, Eliane. **O pássaro encantado**. Ilustração Aline Abreu. 1 ed. São Paulo: Jujuba, 2014.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2 ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 8.ed. — São Paulo: Ática, 2007. 95p. — (Princípios; 49)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Como os cinco dedos das mãos. In CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e de escrever**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do gato, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Org. Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMOS, Flávia Brocchetto e NUNES, Marília Forgearini. **Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200015>.

RAMOS, Ana Margarida; VERNONS, RICHARD. **Das dores de crescimento à dor de existir: representações literárias de adolescências feridas**. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 37, n. 3, p. 287-295, julho--septiembre, 2015. Universidade Estadual de Maringá - UEL, Brasil. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i3.26211>.

REGO, José Lins. **Menino de engenho**. 87ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 2004.

RESENDE, Vânia. Literatura, memória e afeto. In SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.) **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Global, 2001.

REYES, Yolanda. **A substância oculta dos contos – as vozes e narrativas que nos constituem**. Tradução Susana Ventura. São Paulo: Pulo do gato, 2021.

REYES, Yolanda. Um mar de dúvidas. LACERDA, Nilma; MATTOS, Margareth. (orgs.). **Esses livros sem idade**. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

RISÉRIO, Antônio. Palavras Canibais in DORRICO, Julie; et al. (org.). **Literatura Indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: FI, 2018.

RODRIGES, José Carlos. **Tabu da morte**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução de Tomás Rosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventurade Souza . **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

SILVA, Telma. **A literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea e a desobediência epistêmica: reflexões e impasses**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 362-381, mai./ago. 2021. <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS02>

SILVA, Darlene. **Jose de Alencar: (des)construção da identidade nacional.** UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ Campus Soane Nazaré de Andrade 21 a 23 de maio de 2012. Disponível em: <
http://www.uesc.br/eventos/sepexle/ivsepexle/artigos/art5_silva.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Aline Luísa da. **Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade.** REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM || v. 2 - n. 2 - jul./dez – 2009.

SILVA, Aracy Lopes da Silva; MACEDO, Ana Vera Lopes da; NUNES, Angela (Org.). **Crianças indígenas – ensaios antropológicos.** São Paulo, Global, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In* SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

SMITH, Linda. **Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SILVA, Janete Ajala da. **A ancestralidade em Eliane Potiguara: A Cura da Terra e O Pássaro encantado.** Dissertação de Mestrado em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE/UFMGD), 2020.

SILVA FILHO, Joel Vieira da. **Narrativas ancestrais de Auritha Tabajara e Eliane Potiguara: memória, cosmovisão e polifonia nas literaturas indígenas.** Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura : Estudos Literários) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Maceió, 2022. 163 f. Disponível: <
<https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/9303/1/Narrativas%20ancestrais%20de%20Auritha%20Tabajara%20e%20Eliane%20Potiguara%20mem%20c%20b3ria%20c%20cosmovis%20a3o%20e%20polifonia%20nas%20literaturas%20ind%20adgenas.pdf> . Acesso 22 mai. 2024.

SOUZA, Maurício. **Papa Capim e a turma da Mata.** Disponível em: <
<https://archive.org/details/almanaque-papa-capim-e-turma-da-mata-009-1/Almanaque%20Papa-Capim%20e%20Turma%20da%20Mata%20009%20%281%29/page/n3/mode/2up?view=theater>>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SOUZA, L. M. I. M. Que história é essa? A escrita indígena no Brasil. In: SANTOS, E. P. dos (Org.). **Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil Estados Unidos e Canadá.** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003.

SZELIGA, Márcia. Depoimentos. *In* **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** Ieda de Oliveira (Org.). São Paulo: DCL, 2008

TASSINARI, A. **Concepções Indígenas de Infância no Brasil.** Revista Tellus, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TERENA, Marcos. A Literatura Indígena deve atender ao interesse das comunidades indígenas. In DORRICO, Julie; et al. (org.). **Literatura Indígena brasileira** contemporânea: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: FI, 2020.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a Literatura Indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012a.

THIEL, Janine. Leituras, desleituras e releituras das textualidades indígenas brasileiras do século XX. THIEL, Janine [et al.] **Prismas**: visões da literatura na contemporaneidade – estudos literários e da linguagem. Curitiba: Champagnat, 2012b.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEI, 2009.

TUCUJU, Lúcia. **De bubuia com a vovó Anica**. Luciana Grether. Ilustradora. 1ed. Rio de Janeiro: Rebuliço, 2023.

VERDIER, Geraldo. **Paixão pela Amazônia**: diocese de Guajará-Mirim: uma igreja missionária. Brasília: Edições CNBB, 2012.

VICENTE, Bernadete Sandy. **A cosmovisão dos povos originários em Eliane Potiguara. Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 39, 2023. ISSNe: 1806-2555. Disponível em: <<https://mafua.ufsc.br/2023/a-cosmovisao-dos-povos-originarios-em-eliane-potiguara/>>. Acesso em 15 fev. 2024.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo, Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O perspectivismo é a retomada da antropofagia oswaldiana em novos termos**. In: SZTUTMAN, Renato (Org.). Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. p. 116-129

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, D. 115-144 1996. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>

Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa. Academia Brasileira de Letras. 5 ed. São Paulo: Golbal, 2009.

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

WERÁ, Kaká. **Além das lendas**: tradição oral e escrita na cultura indígena. In: WERÁ, Kaká (org.). Kaká Werá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial. Coleção Tembetá, 2017. p. 83-85

YAMÁ, Yaguarê. **A origem do Beija-flor – Guanâby Muru-Gáwa**. Ilustração Taísa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2012.

YAMÁ, Yaguarê. **Pequenas Guerreiras**. Ilustração Taísa Borges. São Paulo, FTD, 2013.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. **Infância indígena e outras infâncias**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010. Disponível em: <seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/12647/10473>. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.12647> . Acesso em: 20 nov. 2023.