

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

JULIANA APARECIDA BALANSIN

**A REPRESENTAÇÃO DO ÍNDIO PELO ÍNDIO NA LITERATURA
INFANTOJUVENIL: UM OLHAR SOBRE KARU TARU E TXOPAI E
ITÔHÃ**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO

2017

JULIANA APARECIDA BALANSIN

**A REPRESENTAÇÃO DO ÍNDIO PELO ÍNDIO NA LITERATURA
INFANTOJUVENIL: UM OLHAR SOBRE KARU TARU E TXOPAI E
ITÔHÃ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II.

Orientadora: Ma. Rosangela Aparecida Marquezi

PATO BRANCO

2017



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus Pato Branco
Departamento Acadêmico de Letras
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor (a): **Juliana Aparecida Balansin**

Título: **A representação do índio pelo índio na literatura infantil: um olhar sobre *Karu Taru* e *Txopai e Itohã***

Trabalho de conclusão de curso defendido e APROVADO em 26/06/17, pela comissão julgadora:

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi – UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Prof.ª Ma. Márcia Oberderfer Consoli – UTFPR Pato Branco
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

Prof.ª Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:

Prof.ª Dra. Claudia Marchese Winfield
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

Rosângela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso
de Licenciatura em Letras
UTFPR - Câmpus Pato Branco

A folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde e força para encarar as dificuldades encontradas no decorrer desta trajetória.

Ao incentivo, persistência e contribuição dos professores que ao longo desses anos apoiaram e foram exemplos a serem seguidos. Em especial, a minha orientadora Rosangela Marquezi pela atenção, dedicação e carinho, pois foi a responsável em despertar o gosto pela Literatura Infantil.

Agradeço a Escola Estadual Indígena Vera Tupã por proporcionar tanto conhecimento e experiência ao longo da caminhada.

Aos amigos que conquistei, por serem minha segunda família, compartilhando momentos de felicidade e tristeza.

Agradecimento especial à Talita, amiga de todas as horas, meus pais, minha irmã, meu esposo e minha pequena Sofia, que, apesar das dificuldades encontradas, acreditaram no meu potencial, me incentivando e apoiando para que eu pudesse concluir esta graduação.

Enfim, a todos que estiveram ao meu lado e que, de forma direta ou indireta, fizeram parte da minha formação acadêmica, o meu muito obrigada.

Somos iguais e diferentes. Iguais no corpo, na inteligência e no respeito. Diferentes na língua, no jeito, no costume. Somos todos iguais e diferentes: índios, negros e brancos. (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas).

RESUMO

BALANSIN, Juliana Aparecida. **A Representação do Índio pelo Índio na Literatura Infantojuvenil: um olhar sobre Karu Taru e Txopai e Itôhã**. Monografia de conclusão do curso de Letras Português Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

A cultura brasileira é rica em diversidade, sendo constituída por diversos povos, de várias etnias, línguas, costumes e saberes. Por entender a importância que esses povos têm na caracterização do que hoje se considera a cultura brasileira é que esta pesquisa visa constituir-se uma produção que auxilie no levantamento de aspectos literários da cultura indígena no Brasil, tanto em termos culturais como em termos de legislação. Compreendendo a diversidade cultural que representam, questiona-se se há uma identidade indígena que se mantenha preservada diante de tantas influências de outras culturas no Brasil. Para investigar esse problema, foram selecionadas duas obras da literatura infantojuvenil indígena e analisados alguns aspectos acerca de como a cultura e o indígena são representados nas obras, com base em teorias de Bergamaschi (2012), Dutra (2013), Hall (2014), Levi-Strauss (1978), entre outros. A metodologia utilizada para a elaboração desta monografia é documental e qualitativa, visando uma investigação em documentos já existentes. As obras escolhidas, para serem analisadas, foram *Karu Taru* (2013) e *Txopai e Itôhã* (2011), ambas escritas por autores indígenas, sendo satisfatórias ao atuar como meio de dar voz e valorizar o protagonismo indígena, dessa forma, ainda percebe-se que o indígena vem sendo retratado como em matas e florestas, bem como o imaginário social.

Palavras-chave: Literatura indígena. Cultura indígena. Identidade.

ABSTRACT

BALANSIN, Juliana Aparecida. **The representation of the Indian by the Indian people in children's literature: a look about Karu Taru e Txopai e Itôhã.** Monografia de conclusão do curso de Letras Português Inglês – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2017.

The Brazilian culture is rich in diversity, being constituted by different people, of several ethnic groups, languages, customs and knowledge. By understanding the importance that the Indigenous people have in the characterization of what is now considered Brazilian culture, this research aims to constitute a production that helps in the survey of literary aspects of the Indigenous Culture in Brazil, both in cultural terms and in terms of legislation. Understanding the cultural diversity the Indigenous people represent, it is questionable whether there is an indigenous identity that is preserved with so many influences from other cultures in Brazil. In order to investigate this problem, two books of the indigenous children's literature were selected and some aspects were analyzed about how the culture and the Indigenous people are represented, based on theories of Bergamaschi (2012), Dutra (2013), Hall (2014), Levi-Strauss (1978), among others. The methodology used for the elaboration of this monograph is documentary and qualitative, aiming an investigation in already existing documents. The books chosen for analysis were Karu Taru (2013) and Txopai and Itôhã (2011), both written by indigenous authors. They are satisfactory by giving voice and value the Indigenous protagonism, in this way, it can be realized that the indigenous has been portrayed as in woods and forests, as well as the social imaginary.

Keywords: Indigenous literature. Indigenous culture. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa de Karu Taru, o pequeno Pajé	35
Figura 2: Imagem do personagem Karu Taru	42
Figura 3: Imagem do personagem Pajé	42
Figura 4: Imagem do Karu Taru com o Pajé	42
Figura 5: Imagem da natureza	43
Figura 6: Capa de Txopai e Itôhã.....	45
Figura 7: Imagem de Txopai e Itôhã – bichos	51
Figura 8: Imagem de Txopai e Itôhã – coqueiro	52
Figura 9: Imagem de Txopai e Itôhã – símbolo	53
Figura 10: Imagem de Txopai e Itôhã – símbolo	53
Figura 11: Representação do indígena em Karu Taru	56
Figura 12: Imagem de Txopai e Itôhã – desenhos simples, feitos a mão	58
Figura 13: Imagem de Karu Taru – desenhos gráficos de alta qualidade	59
Figura 14: Tabela Karu Taru (2013)	59
Figura 15: Tabela Txopai e Itôhã (2011)	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O INDÍGENA NO BRASIL	13
2.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA	15
3 EDUCAÇÃO EM FOCO: DOS DIREITOS GARANTIDOS PELA LEGISLAÇÃO À CARACTERIZAÇÃO DO INDÍGENA NA LITERATURA	20
3.1 O PAPEL DA LITERATURA NA CULTURA INDÍGENA	27
3.2 ASPECTOS DA CULTURA INDÍGENA NA LITERATURA	30
4 ANÁLISE DE <i>KARU TARU</i> E <i>TXOPAI E ITÔHÃ</i>	34
4.1 <i>KARU TARU</i> , O PEQUENO PAJÉ.....	35
4.1.1 Biografia do Autor	35
4.1.2 Sinopse.....	37
4.1.3 A Cultura e a Identidade Indígena em <i>Karu Taru</i>	38
4.2 <i>TXOPAI E ITÔHÃ</i>	44
4.2.1 Biografia do Autor	45
4.2.2 Sinopse e Dados da Obra.....	46
4.2.3 A Cultura e a Identidade Indígena em <i>Txopai e Itôhã</i>	48
4.3 <i>KARU TARU</i> E <i>TXOPAI E ITÔHÃ</i> : APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

A história dos indígenas no Brasil é tão antiga quanto a história do próprio país. Possui a riqueza de uma diversidade de povos, etnias, línguas, costumes e saberes, sendo que cada especificidade possui influências de outros povos que estiveram no território brasileiro desde muito antes do ano 1500, ao qual se atribui o descobrimento do Brasil. Uma destas culturas, que por si já é infinitamente particular e distinta em seus diversos povos, é a indígena, que já eram habitantes do território muito antes da colonização portuguesa.

Em termos quantitativos, o Instituto Socioambiental (ISA) órgão responsável pela proteção e promoção da cultura e dos povos indígenas no Brasil, traz apontamentos do Censo de 2010, no qual foram registrados 896.917 indígenas no país, o que corresponde a 0,47% da população brasileira. A maior parte deles vive em milhares de aldeias ao longo do território brasileiro. Em termos culturais, há 253 povos que falam mais de 150 línguas diferentes e que compreendem uma variedade riquíssima de culturas na sociedade brasileira.

Por entender a importância da cultura indígena na brasileira, essa pesquisa surge no intuito de levantar aspectos literários da cultura indígena no país, uma vez que se reconhece a diversidade que representam, ao mesmo tempo em que se questiona se há uma identidade indígena que se mantenha preservada diante de tantas influências de outras culturas no Brasil.

A experiência profissional da autora desta pesquisa em escola indígena e o contato com a literatura deste povo, escrita pelos próprios indígenas e/ou por não indígenas traz um certo padrão na conduta indígena, uma vez que os livros infantojuvenis geralmente retratam histórias que se passam nas matas e florestas e os indígenas em um estilo de vida ainda muito baseado na caça e na vida na aldeia. Questiona-se se são somente essas as histórias que teriam para contar.

Para investigar esse problema, a pesquisa tem como objetivo investigar como é apresentada a identidade indígena na literatura infantojuvenil. Os objetivos secundários buscam identificar como a cultura indígena é representada na literatura em termos de vestimentas, hábitos, aparência e comportamentos. De forma mais ampla, visou-se apresentar formas de se olhar para o indígena na literatura conforme é escrita por pessoas indígenas.

Questionamentos dessa ordem são importantes para relativizar a forma como o indígena é visto na atualidade, não apenas aquela passada pelos colonizadores dos séculos XVI e XVII. Além de apresentar novas versões da história indígena no Brasil, buscam também trazer consistência para uma visão do próprio indígena acerca da sua história, bem como possibilidades de empoderar-se dessa história para lutar por seus direitos, tanto na área da educação quanto em outras oportunidades da vida em sociedade.

Para alcançar o que se almeja com esta pesquisa, foram selecionadas duas obras da literatura infantojuvenil indígena para nelas serem analisadas nelas alguns aspectos acerca de como a cultura e o indígena são representados. Para tal, foram selecionadas as obras *Karu Taru, o pequeno Pajé*, de Daniel Munduruku (2013), e *Txopai e Itôhã*, de Kanátýo Pataxó (2011), logo, em termos de metodologia, a pesquisa é de ordem documental, a qual é definida por Santos (2000) como uma técnica que parte da investigação em documentos já existentes, sejam eles escritos, ilustrados, desenhados, tabulados, ou possuam outras formas de representações visuais. Portanto, podem ser material de investigação mapas, cartas, tabelas, gráficos, esculturas, quadros, entrevistas, documentários e quaisquer outros tipos de documento com materialidade suficiente para serem estudados com profundidade e a partir de um certo referencial teórico, o qual é determinado pelo pesquisador.

Além disso, a pesquisa é qualitativa, pois, conforme Flick e cols. (apud GUNTHER, 2006, p. 202) esta se caracteriza pelo tipo de investigação científica que se preocupa com o estudo de relações complexas sem visar explicações a partir do isolamento de variáveis. É, portanto, uma compreensão mais subjetiva da realidade e que visa construir novas relações. Com ela, busca-se desenvolver novas teorias a partir da análise dos dados selecionados de modo interpretativo. Com relação à pesquisa documental, a pesquisa qualitativa ganha o diferencial de complementar informações ao desvelar novos aspectos de um tema já pesquisado de outras maneiras (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Quanto à composição do texto, esta monografia é desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica acerca do indígena no Brasil, sob os pontos de vista da identidade e da educação, partindo para a questão da literatura indígena e a possível representação da identidade indígena.

Levando isso em conta, logo após a introdução, o primeiro capítulo aborda a questão indígena no Brasil, abrangendo a questão da identidade, conforme é

entendida por Stuart Hall (2014), e o conceito de cultura, por Spensy Pimentel (2012).

O próximo capítulo traz a educação indígena, tanto em termos de escolarização, quanto da literatura indígena. São abordadas, também, as principais legislações vigentes concernentes a esta população, tanto do ponto de vista educacional quanto assistencial e de garantias de direitos. Destaca-se que desde a década de 1970 a educação escolar indígena vem recebendo avanços em sua legislação. Ao longo dos anos, professores desta cultura vêm apontando a necessidade de se ter um currículo que valorize a realidade dos mesmos e que correspondam a seus interesses e necessidades. O primeiro registro encontrado de uma política é o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) que tem preocupação jurídica com a população em questão, principalmente no que diz respeito à preservação das terras das comunidades e da sua cultura. A visão passada neste documento é ampla e assistencial. Após isso, a década de 1990 veio com maior preocupação com os povos indígenas, trazendo diversas outros documentos e legislações importantes. Para aprofundar na temática, são destacadas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), bem como autores significativos para a cultura indígena, como Kanátýo Pataxó e Daniel Munduruku, autores das obras selecionadas, e também Graça Graúna e Olívio Jekupé.

A seção seguinte apresenta a metodologia utilizada no trabalho e a maneira como foi desenvolvida a análise dos dados. Em seguida são trazidos os resultados e a discussão desses com a literatura acerca da temática, momento em que são introduzidas as duas obras selecionadas para a pesquisa e seus principais aspectos: biografia do autor, sinopse da obra e aspectos da tradição e cultura conforme são apresentados. Uma parte final desta mesma seção discute aproximações e distanciamentos entre as obras selecionadas. Primeiramente, as obras são apresentadas individualmente para, enfim, serem reveladas algumas aproximações e distanciamentos observados comparativamente.

Por fim, seguem as considerações finais, destacando os principais pontos encontrados durante a pesquisa, bem como as confirmações ou não das hipóteses da pesquisadora; e as referências utilizadas para tecer e sustentar teoricamente a pesquisa.

2 O INDÍGENA NO BRASIL

O Brasil é uma nação constituída por diversos povos, de várias etnias, línguas, costumes e saberes e que já habitavam o Brasil desde muito antes do ano a que se atribui seu descobrimento, em 1500.

Com relação aos povos indígenas, o Instituto Socioambiental (ISA) é uma entidade de proteção e promoção da cultura, além de detentor de alguns dados fornecidos pelo Censo 2010. Seu levantamento apontou que naquele ano havia cerca de 896.917 indígenas no país, somando 0,47% da população, em sua maioria habitantes de aldeias. Em termos culturais, há no Brasil 253 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes e com vasta riqueza cultural (ISA, 2016).

Embora haja grande diversidade entre os povos, pode-se dizer que as comunidades indígenas identificam-se com uma mesma coletividade, a dos povos indígenas, uma vez que em qualquer lugar do mundo podem ser identificados por este adjetivo, mesmo que em alguns lugares possam ser denominados de aborígenes, silvícolas ou ameríndios, a depender da cultura. Com relação a este último, em se tratando especificamente dos índios americanos, alguns têm preferência por chamá-los por ameríndios, de modo a identificar os aspectos culturais semelhantes entre os povos nas Américas do Norte, do Sul e Central (ISA, 2016).

Com relação a isso, acredita-se que o termo “índios” tenha sido fruto de um equívoco dos colonizadores que, quando chegaram à América, acreditavam terem chegado à Índia (ISA, 2016). Bergamaschi (2012) traz a definição de dicionários de língua portuguesa, os quais identificam a palavra índio como o nativo, aquele que é natural de algum lugar. No entanto, supera esta definição considerando o “erro náutico” cometido pelos pesquisadores.

No entanto, sabemos que essa designação advém de um erro náutico, quando, em 1492, na viagem que empreendeu para as Índias e aportou na América, Colombo atribuiu aos habitantes dessa terra a denominação genérica de índios, conservada até o presente. Porém cada “índio” pertence a um povo, identificado por uma denominação própria (BERGAMASCHI, 2012, p. 8).

Raras vezes tais particularidades são absorvidas e o termo se manteve, fazendo referência à pessoa que vive e se considera membro de uma comunidade indígena. Outrora também foram denominados silvícolas (aquele que nasce ou vive

na selva), mas o termo é inapropriado, dadas as condições de existência das comunidades indígenas atualmente, nas quais poucos nascem ou vivem, efetivamente, na selva (ISA, 2016).

Ou seja, não é à toa que, para muitos não indígenas, a denominação índio tem um sentido pejorativo, carregado por preconceitos e discriminações. Isso é percebido no contexto social de forma mais ampla, mas é na escola que se perpetua, pois é o lugar em que estereótipos são disseminados e cristalizados, desrespeitando a multiplicidade e instabilidade da identidade. Nas escolas, em geral, a visão demonstrada sobre o indígena é ora puramente romântica, de um indígena ingênuo e inseparável da natureza, ora do bárbaro, selvagem e preguiçoso (BERGAMASCHI, 2012).

Por fim, opta-se por compreender, nesta pesquisa, os indígenas como “[...] povos que contribuem decisivamente para nosso país apresentar essa diversidade étnico-cultural que constitui uma riqueza ímpar no planeta” (BERGAMASCHI, 2012, p. 7), para além de identidades cristalizadas e que em nada representam a magnitude dessa riqueza cultural e identitária.

Dito isso, e reconhecidas as supracitadas informações, optou-se nesta pesquisa por utilizar os termos “indígena” e “povos indígenas”, uma vez que se entende serem os termos mais adequados. Esses termos foram referenciados na Convenção nº 169/OIT¹ que evidencia que são assim considerados

Pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas (UNESCO, 2004).

Para Bonin (2007), a promulgação da Convenção 169 da OIT (UNESCO, 2004) foi um importante passo para evidenciar os direitos indígenas, uma vez que ela diz respeito não somente ao mundo do trabalho para esse povo, mas também com relação às suas tradições, línguas e culturas.

Para além do termo utilizado para sua identificação, chama atenção o fato de que, assim como se tem dificuldade em definir o que seria o povo indígena, também

¹ A Convenção nº 169/OIT foi promulgada pela Lei nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 13 maio 2017.

é difícil contar sua história em uma versão única, uma vez que é impossível pensar em uma “identidade” única. Isso acontece porque cada um desses povos construiu e constrói em seu cotidiano a sua própria história, levando em conta as diversas particularidades das comunidades entre si. Sua história não se faz sem a luta por direitos e sem a partilha de saberes entre os descendentes e demais parcelas da população (SANTOS; LOPES, 2011). Muitas vezes, essa luta se dá a favor da preservação de uma identidade essencialmente indígena. Trata-se muito mais de criar condições para que sua cultura se mantenha viva entre seus pares do que de preservar um modo de vida puramente seu.

2.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE INDÍGENA

Não é possível pensar na questão indígena como algo único e homogêneo. Pensar dessa forma é negar toda a complexidade que existe com relação ao papel exercido por esses povos no território brasileiro e com relação à sua história. Conforme Ferraz e Nunes (2012), uma leitura honesta da questão indígena deve abranger a necessidade de compensar as violências vividas pelos povos desde mesmo antes do descobrimento da América.

Reconhecer tais questões, por outro lado, leva ao que seja talvez o ponto central para se pensar a identidade e sua relação com a terra. Sem o acesso, e as lutas inerentes a esse processo, à terra, ele perde elementos constitutivos de sua identidade², uma vez que é ali que tem espaço para exercer sua força de trabalho, seu modo de existência e se afirmar enquanto categoria social.

Com relação ao conceito de identidade, em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2014) propõe argumentos referentes a identidades culturais, e que estas estão sendo descentradas, ou seja, deslocadas ou fragmentadas. O conceito de identidade é complexo e ainda não é abarcado pela ciência social contemporânea em sua integralidade. Para Hall (2014, p. 9), ainda é “[...] muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido”.

² Ressalta-se que sempre que se falar de “identidade” ela está sendo considerada em sua pluralidade de formas de ser, de acordo com as características de cada povo em si. Portanto, busca-se preservar o respeito à diversidade de povos no país.

Haveria, conforme propõe Hall (2014), a ascensão de novas identidades no lugar daquelas que por tanto tempo estabilizaram o mundo social. Essas identidades têm a capacidade de fragmentar o sujeito moderno, até então entendido como um sujeito unificado. É assim que surge a “crise de identidade” do sujeito, fruto de um processo de mudança que desloca estruturas e processos centrais das sociedades modernas e, por consequência, desestabiliza as referências estáveis de relação dos sujeitos com o mundo social. Assim, as sociedades modernas estão passando por transformações, o que resulta em estruturas modificadas, ou seja, “[...] paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 2014, p. 10). Tais transformações abalam a ideia que o sujeito tem de si como um sujeito integrado e que agora se torna fragmentado.

Essa transformação, na qual a identidade se coloca em crise faz refletir se é o indivíduo que está em processo de transformação ou a própria modernidade que está sendo transformada.

São três as distintas concepções propostas por Hall (2014) acerca do conceito “identidade”. A primeira reflete sobre o sujeito do Iluminismo, na qual o indivíduo era considerado totalmente centrado, com capacidades de razão e consciência de ação; e o núcleo interior nascia com ele e permanecia essencialmente o mesmo. O segundo conceito reflete a noção de sujeito sociológico, que, por sua vez, tem núcleo formado para se relacionar com outras pessoas importantes para ele, ou seja, não é autônomo e nem pensa em fazer tudo sozinho. Nesse contexto, identidade é entendida como uma interação entre o sujeito e a sociedade.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ [...] costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2014, p.11).

Por fim, a terceira concepção reflete sobre o sujeito pós-moderno, em que não se é mais possível pensar em uma identidade fixa, mas móvel, que se forma e transforma continuamente nas relações que o sujeito estabelece em sociedade. Essa identidade se transforma historicamente e conforme os distintos momentos que o sujeito vive, mesmo sendo contraditória por depender da situação. Hall (2014) atenta que se a identidade parece linear e unificada em torno de um “eu” ao longo

da vida de um sujeito, é apenas porque ele criou uma “narrativa do eu” (HALL, 2014, p. 12) confortável, mas que não passa de uma fantasia.

Tratando-se especificamente da identidade indígena, Ferraz e Nunes (2012) chamam atenção para o fato de que, por conta de sua relação próxima e dependente com a terra, não podem ser vistos como atrasados ou selvagens. Trata-se muito mais de manter viva uma tradição cultural e identitária que os sustenta em suas singularidades.

O homem branco, ao se referir ao nativo, coloca-o como o outro, aquele que está do outro lado, e portanto, tantas vezes, torna-se apenas um objeto de estudo. Nesse sentido, é difícil pensar nele não apenas do ponto de vista de uma identidade nacional, na qual se torna uma identidade nacional pertencente a um Estado. Sob tal ponto de vista, o indígena acaba sendo categorizado conforme a concepção histórica da sociedade ocidental, na qual é o selvagem que vive da terra e precisa ser domesticado sob padrões lógicos essencialmente condizentes com a vida urbana e capitalista. Se resistem a essa lógica, não há outra possibilidade a não ser a de ser eliminado ou esquecido, muitas vezes uma forma de esquecimento simbólico que o deixa às margens da história nacional (FERRAZ; NUNES, 2012).

Há, portanto, uma tendência generalizada em ver o indígena de forma estereotipada, a começar pelo próprio termo “índio”, segundo Baniwa (2013), por si só bastante pejorativo. Tanto que algumas etnias indígenas não permitem que sejam chamados assim, apenas se acompanhados da referência da etnia, como os “índios Kaingangue”, por exemplo. O principal estereótipo, no entanto, recai sobre sua história. Relatos apontam que viviam às margens de rios, portanto, culturas atrasadas e primitivas que dependiam das ofertas da natureza para sobreviver. Não construía nada. Conforme Freire (2009), essa ideia surge por conta dos relatos dos colonizadores europeus, que menosprezavam a língua dos nativos, considerando-a inferior à sua própria. Não aceitaram a interculturalidade e consideravam-nos pobres, com relação à sua cultura. Na realidade, o termo cultura significa “cultivar – plantas”, portanto, relacionada à agricultura, àquilo que é nativo, e foi adaptado para se pensar aquilo que é próprio de um povo (PIMENTEL, 2012).

O próprio termo “cultura” precisa ser atentado nesta relação, pois este não é um termo indígena, mas europeu. A cultura eurocêntrica é que convencionou uma certa “cultura indígena”. Conforme Pimentel (2012), as pessoas não indígenas foram educadas a compreender um certo indígena.

Desde pequenos somos acostumados a identificar uma série de traços para entender o que define um indígena. [...] esses traços não estão muito distantes daqueles [...] que sua escola destacou para criar uma “fantasia” de índio para a festa do 19 de abril: andar de tanga, ter o copo pintado, usar arco e flecha (PIMENTEL, 2012, p. 34).

Ao trazer tais questões com relação aos povos indígenas, há também as superstições e rituais, entendidas pelos brancos como uma cultura sem fundamento. Os mais velhos é que tinham a função de preservar a memória, enquanto nas culturas europeias os registros se dão de forma “racionalizada”, escrita e documentada. Também a forma como lidam com as doenças assusta a cultura não indígena (conhecida como branca), que é baseada em cuidar da saúde em hospitais. Os remédios naturais, prescritos por pajés, e encontrados em sua integralidade dentro da própria aldeia são difíceis de serem aceitos por outras culturas “modernizadas”. Há ainda os artigos pessoais, como brincos e as vestimentas, muito distintas daquelas utilizadas pelos demais (FREIRE, 2009).

Tudo isso leva as outras culturas à tendência generalizada de considerar o indígena como estranho e atrasado, sem acessar o real entendimento da diversidade e riqueza cultural. O mais importante, porém, é que em meio a tudo isso, os povos conseguiram construir e manter viva uma herança para o povo brasileiro, mantendo-se como parte da cultura nacional.

Com base nisso, se acredita na necessidade de defender a diversidade cultural, sendo a identidade indígena fruto da diferença que marca as distintas influências recebidas pela nação brasileira. Há que se respeitar as diferentes formas de viver, por meio da criação de espaços de diversidade. São espaços dinâmicos, construídos com base em práticas diárias de exercício da cultura. Quando o indígena, e qualquer membro de outra cultura, possui possibilidades de exercer seu saber e suas práticas, ele se atualiza em si mesmo e em sua cultura, juntamente aos seus. É por meio dessas práticas que se pode preservar um legado, não objetivando que ela nunca mude, mas que se eternize sobre si mesma, seus feitos e tradições. Isso é o que Ferraz e Nunes (2012) abordam como uma possibilidade de que o “outro” exista sem precisar ser necessariamente um “nós”. É outro, diferenciado, desenvolvido sob seus próprios meios.

Obviamente não se pode negar que a constituição da nação brasileira é, por si, miscigenada, sendo formada por uma grande variedade de etnias. Como então não falar de um “nós” que se mistura entre os diversos “outros”? Esse pode ser o

ponto central para se pensar em identidades indígenas. Elas não se constroem sem influências, mas certamente se baseiam em suas próprias referências. Por fim, quer-se ressaltar que a educação pode ser uma forma de atualizar essa identidade de que se fala, uma vez que favorece a abertura para espaços de reconhecimento e de respeito às diferenças culturais e de identidade, estando a educação não necessariamente ligada à escolarização, mas a práticas pedagógicas de enriquecimento cultural.

Dito isso, ressalta-se a importância de compreender a identidade como representante de uma cultura, mas sem, no entanto, cristalizá-la, sem torná-la fixa. A identidade indígena também tem suas particularidades de povo para povo e embora preserve traços marcantes que a caracterizam como tal, não está rígida em torno de um eu unificado. Cristalizá-la é criar uma narrativa do eu confortável àquele que olha de fora.

3 EDUCAÇÃO EM FOCO: DOS DIREITOS GARANTIDOS PELA LEGISLAÇÃO À CARACTERIZAÇÃO DO INDÍGENA NA LITERATURA

No que diz respeito a políticas de Educação destinadas à população indígena, Tassinari e Gobbi (2008) produzem um levantamento interessante, destacando artigos de leis e decretos, o qual é complementado na listagem de documentos abaixo. As autoras destacam elementos desde a Constituição Brasileira até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e decretos mais atuais, envolvendo, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tais políticas públicas serão abordadas ao longo deste tópico da pesquisa.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2002), desde a década de 1970 a educação escolar indígena vem recebendo avanços em sua legislação. Ao longo dos anos, professores vêm apontando a necessidade de se ter um currículo que valorize a realidade indígena e que corresponda a seus interesses e necessidades.

O primeiro registro encontrado de uma política é o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) que tem preocupação jurídica com a população em questão, principalmente no que diz respeito à preservação das terras das comunidades e da sua cultura. A visão passada neste documento é ampla e assistencial. A partir da década de 90, houve maior preocupação com os povos indígenas, trazendo diversos outros documentos e legislações importantes, dentre as principais:

- *Decreto Presidencial nº 26/91*, que dispõe de dois artigos referentes à competência do Ministério da Educação para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, levando em conta os apontamentos da Funai.³

- *Portaria Interministerial nº 559/91*, que estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na educação escolar Indígena.⁴

- *Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, de 1993, que estabelece os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural,

³ Disponível em <<http://www.mprs.mp.br/legislacao/id1863.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

⁴ Disponível em <<http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

ou seja, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e o processo de aprendizagem.⁵

- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 1996, que afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, de modo a dar valor à reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.⁶

- *Referencial Nacional para as Escolas Indígenas*, de 1999, que tem por objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.⁷

- *Parecer 14/99*, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da Categoria Escola Indígena.⁸

- *Resolução 3/99*, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.⁹

- *Plano Nacional de Educação*, da Lei 10.172 de 2001, que faz um rápido diagnóstico de como tem sido ofertada a educação escolar aos povos indígenas, define diretrizes para a educação escolar; e objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo.¹⁰

- *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, de 2002, que sistematiza as principais ideias e práticas implementadas e programas de formação desenvolvidos no país, bem como apresenta orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino na implantação de programas específicos de formação de professores indígenas.¹¹

⁵ Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

⁶ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

⁷ Disponível em <https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf>. Acesso em 04 abr. 2017.

⁸ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

⁹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

¹⁰ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

¹¹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

- *Decreto Presidencial 5.051*, de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.¹²

- *Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho*, de 2011, que estabelece que os governos deverão desenvolver ações para proteger os direitos desses povos e garantir o respeito à sua integridade.¹³

- *Decreto Presidencial 6.861*, de 2009, que trata sobre como está definida a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, assim como seus os objetivos.¹⁴

Alguns desses documentos e legislações serão retomados a seguir.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi precursora dos documentos que surgiram na década de 1990, logo, pode-se dizer que foi a primeira legislação a demonstrar preocupação com os povos indígenas enquanto um grupo étnico visto como merecedor de um olhar diferenciado, do ponto de vista da educação. Com ela, os povos deixam de ser considerados como em via de extinção e aparecem com características étnicas próprias, além de que a sua educação escolar passa a ser responsabilidade do Ministério de Educação.

Souza (2012) aponta que a Constituição Federal foi essencial para a autodeterminação das comunidades indígenas no Brasil, indicando uma transformação no que significavam para o país. Ainda assim, os supracitados documentos são considerados pelo autor como “[...] formas muito singelas e tardias de reversão formal pelo Estado brasileiro da multissecular violência praticada sobre os habitantes nativos deste continente” (SOUZA, 2012, p. 22).

A Constituição é apenas o ponto de partida em termos efetivos, pois somente com as Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional (1996) é que, de fato, se deu espaço à educação escolar intercultural e ao ensino bilíngue nas escolas indígenas.

Com a Constituição de 1988, a nova LDB trouxe uma nova organização escolar, com mais autonomia das escolas no que diz respeito à estruturação e desenvolvimento dos conteúdos a serem propostos. Quanto à Constituição Federal, o artigo 210, parágrafo 2º, aponta que o ensino fundamental deverá acontecer em

¹² Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

¹³ Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2017.

¹⁴ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

língua portuguesa, mas que as comunidades também poderão se utilizar de suas línguas maternas e serão preservados seus métodos de aprendizagem. O Artigo 215, por sua vez, garante os direitos culturais e de acesso à cultura nacional, bem como o incentivo à valorização de manifestações culturais. Ainda, por meio do Artigo 231, a Constituição reconhece a existência social dos povos indígenas no território brasileiro e com eles sua língua, crenças, organização social e tradições. Responsabiliza, ainda, o Estado pela proteção e garantia de seus bens (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB, 1996), por sua vez, especificamente sobre os saberes indígenas, determina que os currículos de base comum em todo o território brasileiro devem ser complementados com currículo condizente com a diversidade local e regional (Artigo 26) e que aconteça o estabelecimento de conteúdo sobre a cultura nativa no ensino de História do Brasil, ao lado dos conhecimentos de outras etnias, como dos povos negros e europeus. Ainda, as colaborações com fomento à cultura e assistência são garantidas pelo Artigo 78, com previsão de desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa em educação bilíngue e cultura indígena.

Há também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), que se preocupam principalmente com a valorização da pluralidade. Entre seus objetivos, com relação à população indígena, está conhecer e valorizar o patrimônio sociocultural e divulgar sua posição contrária a qualquer forma de discriminação, conteúdos estes a serem tratados dentro das salas de aula a fim de favorecer a construção de uma cidadania com caráter pluricultural. Este apontamento, ao ser levado em prática, não pode deixar de considerar a valorização do conhecimento e das pedagogias próprias de cada povo, inclusive no que diz respeito à pluralidade de povos, com crenças, posições e modos de se relacionar distintos. Nesse sentido, conforme Tassinari e Gobbi (2008), a valorização acontece tanto pelo currículo inclusivo, quanto pela consolidação de escolas indígenas, que respeitam e valorizam a cultura local.

É possível compreender que os principais objetivos da escola indígena são valorizar a sua cultura e afirmar a diversidade étnica, fortalecer práticas socioculturais que envolvam o desenvolvimento da língua materna, favorecer o desenvolvimento de programas de formação pessoal e profissional nas comunidades, desenvolver currículos específicos que atendam as demandas desses

povos, elaborar material didático compatível com a realidade da comunidade e favorecer a autonomia de cada povo com relação à sua identidade e os projetos sociais que melhor lhes atinjam (BRASIL, 2007).

Em complemento, a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, inclui no currículo oficial da rede de ensino regular o conteúdo sobre “História e cultura afro-brasileira e indígena” de forma obrigatória. Com ela, as escolas precisam articular o estudo das outras disciplinas com a temática. O conteúdo aparece, ainda, no livro didático, uma vez que é este o instrumento para ensino e aprendizagem em sala de aula.

A partir disso, surge o questionamento de por que é necessária a criação de uma Lei que obrigue o estudo da história e da cultura indígena na escola, uma vez que poderia parecer óbvia a sua participação na constituição e formação de uma cultura dita brasileira. Acredita-se que uma observação para essa questão possa se basear no fato de que, historicamente, a escola abordou a temática apresentando os indígenas de forma genérica e estereotipada, ou, em outros casos, não há interesse em discutir o tema, silenciando-o. Tanto um posicionamento quanto outro ignora a importância que os povos indígenas têm na história do Brasil e de seu povo. Com a luta por leis que envolvam também a sua história, eles reivindicam seu direito ao passado e a sua propagação aos não indígenas. Ainda, vale ressaltar a particularidade dos povos indígenas como povos culturalmente distintos e protagonistas de uma história singular. Reconhecendo isso, conseqüentemente, os povos não indígenas também têm a oportunidade de reconhecer que seus modos de viver e pensar não são únicos, corretos ou mais adequados, mas que há povos e pessoas distintas entre si e vivendo em uma mesma sociedade (MEDEIROS, 2012).

É por isso também que, segundo Medeiros (2012), as Leis surgem como marca de luta e de resistência na garantia de direitos. Elas dependem da mobilização das pessoas, da organização da sociedade civil e instituições pertinentes, e visam uma sociedade mais justa. Garantir leis que forcem o sistema de ensino nacional a se abrir para outras influências culturais não hegemônicas é essencial também para a compreensão de que escolas indígenas são diferenciadas das escolas rurais, a fim de preservar suas especificidades.

Por fim, é abordada, ainda, a Resolução n.º 3, de 10/11/1999, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999). Esta resolução é de extrema relevância no que diz respeito a promover diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas.

Os objetivos norteadores garantem, no artigo segundo, com relação à organização e localização de escolas e material de ensino, os seguintes pontos:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 1999).

Conforme a supracitada lei, dentre os fatores considerados característicos das populações indígenas estão a preservação e manutenção das estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, conhecimentos próprios da comunidade na interface ensino-aprendizagem; e atividades econômicas, arquitetura e materiais didáticos-pedagógicos que façam sentido às comunidades atendidas (BRASIL, 1999).

Levando isso tudo em conta, o projeto pedagógico não pode deixar de considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (o Parecer 14/99, já citado), mas também conseguir adaptar o que é proposto por estas Diretrizes conforme as características específicas de cada escola. Tais características dizem respeito à língua, saberes e cultura, assim como especificidades étnicas das comunidades, ou seja, precisa preservar seu modo de fazer a vida na comunidade, ao mesmo tempo em que atenta para a Educação conforme a legislação brasileira (BRASIL, 2012b).

Seguir esses princípios de forma efetiva garante que a cultura dos povos seja preservada, uma vez que cada um tem formas próprias de aprender, trabalhar, transmitir seu conhecimento e aprimorar sua comunidade. Com relação a isso, Maher (2006, p.19) aponta que

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade.

Considerando suas palavras, é possível verificar que se a educação escolar for capaz de absorver de forma satisfatória os saberes da comunidade e permitir que seus membros assumam uma posição perante a vida comunitária, o espaço escolar poderá agir como instrumento de potencialização dos conteúdos e das aprendizagens, tanto no ensino formal, quanto no informal, como as rodas de conversas, celebrações, comemorações, ritos e rituais. Ou seja, a educação escolar é também uma das estratégias para empoderamento¹⁵ das comunidades, lugar em que o protagonismo se faz necessário, já que somente assim será possível a construção de uma escola articulada com os interesses da comunidade (MAHER, 2006).

Nesse sentido, Baniwa (2013) traz suas contribuições com relação à necessidade de se manter acesa a chama da luta por direitos e do protagonismo indígena.

A luta por direitos indígenas é sempre uma luta no campo do poder. A luta por educação escolar indígena não é diferente. Aliás, e o campo talvez mais politizado das políticas públicas, na medida em que se trabalha com ideias, pensamentos, ideologias e conhecimentos em torno dos quais gravitam as bases teóricas do exercício do poder. Não me refiro apenas às relações de poder nos campos de cultura, economia e política, mas, e principalmente nas relações de poder que envolvem as perspectivas ontológicas, cosmológicas, espirituais e existenciais. É necessário, portanto, acreditar, construir, estimular e promover os distintos projetos étnico-políticos dos povos indígenas nas perspectivas das autonomias escolares, comunitárias e étnicas. Mas todas essas ideias e propostas precisam estar integradas, articuladas e amparadas pelas políticas nacionais. Nada de isolacionismo, nada de especificidade e diferenciação enquanto redoma ou distanciamento das políticas públicas nacionais como já aconteceu no passado. Os povos indígenas hoje fazem parte da vida nacional e é nessa esfera nacional que precisam garantir o reconhecimento e concretização de seus direitos (BANIWA, 2013, p. 13).

Dessa forma, a luta indígena é uma luta de classe e que se consolida na luta pelo território e por seus direitos, pelo acesso à cultura, educação, saúde; e que compartilha dos mesmos anseios e preceitos de qualquer outra classe social. Não deve haver segregação. Deve-se, por outro lado, valorizar a vida e que todos saibam ouvir o que dizem as comunidades indígenas. Há uma crença no desenvolvimento dos povos indígenas por meio de iniciativas que favorecem e ampliam os alicerces

¹⁵ Termo desenvolvido e utilizado pelas ciências sociais que significa dar poder às pessoas por meio da sua participação com voz ativa na tomada e implementação de quaisquer decisões que digam respeito a elas.

de sua cultura sendo, a educação escolar, uma ponte entre a comunidade indígena e a sociedade em geral (BANIWA, 2013).

E por que a educação escolar? Porque ela é um meio importante de transmissão de saber e de conhecimentos acerca da vida, da cultura e da história dos distintos povos que habitam o Brasil e o mundo. Para que o reconhecimento do indivíduo pertencente a uma cultura seja possível, há investimento na produção de material didático específico, em línguas indígenas, mas também bilíngues e em português. Além dos livros didáticos, outros materiais são CDs e DVDs, filmes, documentários, obras literárias, e etc. cuja confecção parte dos professores das escolas indígenas com financiamento por parte do MEC (BRASIL, 2013b).

Ou seja, na escola as crianças têm acesso a, se não os primeiros, ao menos parte dos primeiros materiais informativos sobre sua realidade. Realidade e ficção, notícias, histórias, causos. Todas as formas de literatura vêm a contribuir para a formação profissional e pessoal dos estudantes. Logo, a formação escolar pode acontecer por diversas metodologias e ser conduzida por distintos caminhos.

3.1 O PAPEL DA LITERATURA NA CULTURA INDÍGENA

A educação escolar indígena assume o papel de afirmação de identidade étnica, conforme discutido no tópico anterior. Por conta disso, ela pode ser um instrumento de recuperação das memórias históricas de um povo, sua língua e conhecimento. Além disto, a abertura de um vínculo entre escola, sociedade e identidade étnica garante a autonomia dos povos (BRASIL, 2007).

Porém, Bonin (2012) percebe um desafio maior quando se fala do aprendizado e culturas indígenas. A autora atenta para a importância da oralidade e a dificuldade de se assumir a escrita como código por meio do qual a escola propõe verdades e conhecimentos.

O que significa traduzir a oralidade em escrita? Será possível comunicar a riqueza e a pluralidade das formas de expressão orais sem reduzi-las e empobrece-las? Em função da tradução da oralidade para a escrita e da tradução das lógicas indígenas para a lógica ocidental, as culturas diferentes da ocidental passaram a ser vistas como empobrecidas, menos complexas, pouco estruturadas e tantas outras afirmações que encontramos em documentos e textos acadêmicos (BONIN, 2012, p. 34).

Assumir essa postura seria uma inverdade. Por conta disso é que o Ministério da Educação (BRASIL, 2002) considera que a Educação Escolar Indígena possui alguns princípios muito particulares, mostrando que vai além de relações entre humanos, pois ela, não se refere apenas a um processo formal de aprendizagem, mas a tudo aquilo que um indivíduo é capaz de apreender na cultura em que vive.

Conforme Cunha (1994), as culturas são patrimônio de diversidade para a humanidade, uma vez que agrupam em si tanto o meio social quanto o natural. Nesse sentido, constituem-se em uma “[...] reserva de achados na qual as futuras gerações poderão encontrar exemplos e quem sabe novos pontos de partida de processos e sínteses sociais já postos à prova” (CUNHA, 1994, p. 134). No entanto, o progresso ameaça a conservação desses patrimônios por valorizar os bens de consumo, correndo-se o risco de que esta “cultura viva” se vá juntamente com a perda das populações que ainda conhecem sua origem.

Uma das formas de preservar a cultura é por meio da literatura, que permite documentar um conhecimento intergeracional que atravessa a história dos povos indígenas no Brasil e no mundo.

Kauss (2009) complementa essa afirmação ao defender que só é possível falar em uma literatura indígena se o próprio indígena puder construí-la, ou seja, a literatura indígena só pode emergir pela voz daqueles que se encontram imersos na cultura. Talvez essa seja a forma de não permitir que ela se torne um meio de acesso à história da colonização indígena no Brasil, indo além disso. Almeida (2008) cita uma passagem de Munduruku, quando este aborda os dois tipos de escritores no Brasil “[...] os que estão criando uma literatura de ficção baseada na sua experiência de aldeia e os que são memorialistas no sentido de que estão escrevendo coisas a partir da memória tradicional de sua gente” (MUNDURUKU apud ALMEIDA, 2008, p.19).

Conforme Almeida (2008), o objetivo principal das narrativas de cunho indígena seria o de preservar a história dos povos. Até então, as histórias eram contadas de forma oral, passadas de geração em geração. “O ato de contar história oralmente faz com que seja de extrema importância a habilidade oratória do locutor” (ALMEIDA, 2008, p. 25). Ressalta-se, porém, o papel da literatura para documentar tais registros.

Em complemento, Peres (2005) traz contribuições ao apontar que, na contemporaneidade, as narrativas indígenas são recontadas e trazem à tona de

forma estética a contextualização dos povos indígenas. Isso acontece porque são representantes da origem étnica dos povos, de seus costumes e da relação que mantêm com o sagrado e suas tradições.

Graúna (2012) aponta para a impossibilidade intrínseca à história dos povos indígenas de exporem de forma escrita seu modo de viver e sua língua. Isso se deveu ao histórico de colonização vivido por eles no Brasil, ao longo dos anos. Não havendo essa opção, não havia outra maneira que não a transmissão do conhecimento indígena por meio da memória oral. Conforme a autora, “[...] muito antes da colonização, a vocação enunciativa dos povos indígenas, isto é, a palavra indígena, ecoa como sinal de sobrevivência e continuará ecoando contra os conflitos gerados pela cultura dominante” (GRAÚNA, 2012, p. 269). Ela reitera que a voz indígena se fortifica, principalmente, em prol da sustentabilidade, mais uma vez retomando o importante papel que a relação com a terra exerce na cultura indígena.

Além do mais, não é possível esquecer que os indígenas sofreram silenciamento em termos de sua oralidade por parte de não índios, conforme lembra Lima (2014). A escrita foi, a princípio, uma forma bruta de exigir a colonização e fazer valer pela força a voz do eurocentrismo. No entanto, quando os povos indígenas conseguem, por meio de suas narrativas, criar espaços em que se possa discutir a história de colonização que viveram no Brasil, desde seu descobrimento, estabelecem-se novos contornos: elas se tornam uma forma de, ao mesmo tempo, dar voz e denunciar os abusos vividos, mas também de preservar sua história, de reconhecer o lugar ocupado pelo indígena nesta terra (GRAÚNA, 2012).

Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, a nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias ou como fizemos na roda de conversa de escritores e artistas indígenas (GRAÚNA, 2012, p. 272).

É por meio da literatura que esses povos encontram alternativas para manter viva sua cultura. Embora possa não ter sido sempre documentada, a literatura indígena sempre existiu e tem uma força imensa para preservar a memória de seus povos. É importante destacar que a literatura nunca é um evento puro, mas uma mistura de diversas culturas, idiomas e representações. Pode ser, portanto uma forma de garantir ao próprio indígena o acesso à sua cultura.

3.2 ASPECTOS DA CULTURA INDÍGENA NA LITERATURA

Uma questão que precisa ser levantada é que nem sempre a literatura indígena representa uma forma de preservar a cultura, podendo-se basear em estereótipos que pouco dizem sobre a realidade de um povo. Não à toa, tantas vezes a literatura indígena é vista muito mais como uma forma de conhecer a história dos povos indígenas do que um meio de apreensão cultural (SIMM; BONIN, 2011).

Antes de abordar a questão indígena, porém, é preciso tratar da ascensão da própria Literatura no Brasil. Conforme Bernd (1992) é apenas no século XVIII que as manifestações literárias brasileiras ganham uma característica especificamente nacional. Com relação a isso aponta que o poema épico foi “[...] o gênero próprio para descrever acontecimentos históricos fundadores, associando-os à matéria mítica e destacando os feitos heroicos *elevados*, ‘de superior força física e psíquica’” (BERND, 1992, p. 32, grifos da autora). Com isso, a Literatura teve uma desenvoltura mínima para assinar sua marca em termos de “[...] congregar à sua volta os membros da comunidade que se formava” (BERND, 1992, p. 32).

No supracitado período, dois poemas épicos surgiram, *O Uruguai*, de José Basílio da Gama em 1769, e *Caramuru*, de Santa Rita Durão, em 1781. Não se quer entrar em detalhes nessas obras, mas ressaltar a estrutura em que são escritos. Ambos relatam os feitos dos conquistadores. No entanto, as obras caminham por objetivos opostos e exercem o papel de fixação das raízes dos povos “conquistados”. Em seus textos, seus autores valorizam a paisagem e a geografia da terra, assim como seus personagens principais. Dessa forma, o colonizador

É sabotado pela força do maravilhoso da terra americana que o poeta inconscientemente inscreve no elemento fundador do discurso, em vez de introduzi-lo como simples elemento cênico, conforme os cânones da épica tradicional (BERND, 1992, p. 33).

Com essas duas obras, Bernd (1992) acredita que se tenha impulso para desenvolver uma consciência de nacionalidade, na qual a dimensão mítica põe em cena o nativo como representante da brasilidade, “o colonizado como herói” (SILVA apud BERND, 1992, p. 33).

Desde o século XVIII, a literatura aborda a questão indígena, embora este seja representando sob uma ótica mais rude, aquele que é forte destemido, mas ao mesmo tempo pouco provido de intelectualidade. Em outras palavras, essa literatura, escrita por brancos, destaca a existência de um indígena selvagem. Por outro lado, faz um contraponto assinalando o contraste da pobreza intelectual e do indígena pouco passível de ser admirado, com o deslumbramento acerca da beleza do ambiente em que vive esse indígena, na natureza (BERND, 1992).

A literatura realmente de produção nativa iniciou-se em meados da década de 1980, quando surgem autorias nativas, dentre eles, Olívio Jekupé, Eliane Potiguara, Graça Graúna e Daniel Munduruku (ALMEIDA, 2008). Até então, as escritas eram feitas por brancos falando sobre os indígenas, a chamada Literatura ou Romance Indianista. Pode-se citar aqui, como exemplo, obras de José de Alencar, tais como *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874). Quanto à literatura infantojuvenil, personagens indígenas com papéis significativos só começaram a surgir em meados do século XX e se tornam elemento do sistema literário nacional na primeira década do século XXI (JEKUPÉ, 2016).

Antes de adentrar na especificidade da literatura infantojuvenil, no entanto, os apontamentos de Simm e Bonin (2011) se aprofundam no tema da escrita na literatura indígena e chamam atenção para alguns significados importantes tendentes nessa especificidade de literatura. Primeiramente, trazem a questão dos estereótipos, já abordados nesta pesquisa como recorrentes no imaginário social acerca de quem seja o indígena. Tais estereótipos são utilizados quando o objetivo é trazer à tona uma imagem já conhecida, portanto tornar algo óbvio, uma vez que eram abordados por brancos e não por indígenas. Nas histórias infantis, é facilmente compreensível o estereótipo dos personagens: sempre a mesma cor da pele, corte de cabelo e estilo de vestimenta. Acompanham este cenário os ambientes em que acontecem as histórias, essencialmente a mata, a floresta, que é mais uma forma de atrelar o índio à natureza, sem levar em conta as suas especificidades.

Trazer a questão indígena por este viés de uma história única anula a riqueza que representa a cultura indígena. A única coisa que os estereótipos acabam por fazer é naturalizar uma diferença, como se todos os indígenas fossem iguais. Os riscos de se cair em estereótipos baseados em histórias únicas apresentam uma história que pode ser disseminada, mesmo que não completamente real.

Sobre os perigos das histórias únicas, Chimamanda Adichie (2012) profere uma palestra no TED¹⁶, alertando sobre o perigo de se apresentar apenas um lado dos fatos, visto que têm o poder de oprimir ou de supervalorizar a história de um povo. Ela usa como exemplo as histórias contadas em sua cultura acerca de suas origens chamando atenção para o perigo de se reproduzir padrões de vida extremamente fascistas do ponto de vista cultural. Há necessidade de se contar novas histórias!

Se a história, como é contada, apresenta uma visão unilateral e eurocêntrica dos fatos, como se o Brasil não tivesse uma história acontecendo antes mesmo da colonização. Sob esse ponto de vista, o europeu foi uma boa nova para os povos indígenas, pois trouxe o saber, o conhecimento, a cultura, para onde só havia um povo selvagem (KAUSS, 2009). Com relação a isso, Bernd (1992) complementa que a cultura europeia tendia a ver a cultura americana de modo etnocêntrico, ou seja, o diferente da sua cultura sempre é visto como inferior. Os rituais, as vestimentas, o estilo de vida, não podem ser compreendidos porque estão em relação à cultura europeia, para a qual realmente eles não fazem sentido.

No entanto, é importante destacar que essas obras não foram escritas por indígenas, então se tratam do olhar do estrangeiro sobre o indígena. Outras relações podem ser estabelecidas quando se fala da literatura escrita por indígenas. Graúna (apud JEKUPÉ, 2016) considera uma delas a tradição oral das histórias e a mescla com outras culturas de povos minoritários importantes de serem considerados. Trata-se de uma transversalidade inerente à escrita, tanto na literatura estrangeira quanto na nacional.

Em entrevista, Olívio Jekupé, que é autor indígena paranaense, conta sua história com relação à literatura infantojuvenil à autora Alice Áurea Penteado Martha (2016). Com sua fala vêm à tona aspectos da transversalidade da literatura infantojuvenil indígena e o desejo de afirmação identitária, os quais se revelam em um depoimento de “Literatura Nativa”.

¹⁶ Trata-se de conferências criadas para que pensadores e realizadores de diversos países ofereçam a melhor palestra que lhes for possível em até 15 minutos.

[...] aprendi cedo gostar de ler, e o meu maior prazer era ler tudo o que se referia à questão indígena [...] Mas algo me deixava naquela época impressionado: eu tentava ver se achava algum livro escrito por índios e não conseguia. Como nossos parentes são grandes contadores de histórias, imaginava que teríamos grandes escritores. [...] a sociedade iria conhecer uma cultura, mas escrita pelo próprio povo; [...] o Brasil foi dominado pelos jurua kuery, não índios em guarani, e desde aquela época tudo o que se falava sobre nossos parentes é escrito por eles. [...] nós temos que contar nossas histórias para nossos filhos e se tiver que ser escrita, por que não pelo próprio índio? (JEKUPÉ apud MARTHA, 2016, p. 176-177).

No que diz respeito à literatura indígena escrita por indígenas, Martha (2016) percebe que houve, com o passar dos anos, uma relativa expansão, em especial aquela dedicada ao público infantil e juvenil. Tais obras assumem a construção de uma identidade indígena mais voltada para a realidade, sobretudo no que diz respeito à compreensão da lacuna existente no reconhecimento da autoria dos próprios indígenas, sem relação direta com a produção e a escrita de autores não-indígenas. A longo prazo isso representa reconhecimento social pelas produções indígenas.

O primeiro livro escrito e ilustrado por um autor indígena foi *Antes o mundo não existia* (Livraria Cultura EDITORA, 1980), de Umúsin Panlõn Kumu e Tolmãn Kenhíri. É bilíngue (português e desâna) e conta a história da criação do mundo, conforme o mito desâna, povo do Alto do Rio Negro, na Amazônia, abrindo caminho para muitos outros. A partir do final dos anos 80 do século XX, o corpo de autores indígenas de obras destinadas à leitura de jovens ampliou-se, e entre o rol de novos autores, anotamos Olívio Jekupé, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Daniel Mundurukuu, Luiz Karai, Gilselda Jera, Maria Kerexu, Kerexu Mirim, Yaguarê Yamã, Kaká Werá Jecupé, Nay-Niná, entre outros (MARTHA, 2016, p. 183-4).

Ou seja, percebe-se que há uma demarcação clara, no que diz respeito à literatura indígena, antes e após o momento em que os próprios indígenas começaram a desenvolver sua literatura. Outrora, o homem branco era quem apresentava a sua representação do indígena, o homem forte, mas também ignorante vivendo em uma natureza esplêndida; e agora uma época mais voltada para a representação do indígena como tendo um papel social, visando à preservação de sua cultura. É preciso estar atento à necessidade de reconhecimento de tais questões, urgentes e necessárias.

4 ANÁLISE DE *KARU TARU* E *TXOPAI E ITÔHÃ*

Nesta seção é desenvolvida a análise das obras selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa. Como material de análise, foram utilizadas duas obras literárias que abordam a temática indígena, ambas escritas por autores indígenas. Como objetivo, buscou-se identificar como a cultura indígena é representada na literatura em termos de vestimentas, hábitos, aparência e comportamentos. De forma mais ampla, visou-se apresentar formas de se olhar para o indígena na literatura conforme é escrita por pessoas indígenas. Todos os livros foram encontrados na biblioteca da Escola Estadual Indígena Vera Tupã, localizada em Chopinzinho, estado do Paraná, local de trabalho da autora.

Dentre as obras lidas, selecionou-se para análise:

1) *Karu Taru, o pequeno Pajé*, de Daniel Munduruku (2013) que pertence ao acervo FNDE, PNBE 2014 e que conta a história de um pequeno índio que tem como missão suceder o pajé de sua aldeia e conquistar a confiança do seu povo.

2) *Txopai e Itôhã*, de Kanátyo Pataxó (2011) pertencente ao acervo FNDE, PNLD 2013, 2014, 2015, Obras complementares. A história do livro aborda alguns ensinamentos de que o índio e a natureza não vivem separados e discorre sobre os cuidados que devem ser tomados com todos os seres que habitam a terra.

Na escolha das obras a serem discutidas, buscou-se selecioná-las a partir do critério que deveriam ser autores indígenas, uma vez que se acreditava que seria possível observar alguns pontos de vista, apresentados por eles mesmos. Levado em conta este critério, as obras foram escolhidas por preferência da pesquisadora e pelo fácil acesso às mesmas.

Na análise, são abordados dois momentos: no primeiro deles, são apresentadas características individuais de cada obra. Na segunda etapa, são apresentadas aproximações e distanciamentos entre ambas. Foram elencados alguns pontos com a finalidade de levantar as especificidades de cada obra, assim como apontar e discutir semelhanças e contrastes entre elas. Os pontos discutidos são:

- Biografia do autor.
- Sinopse e dados da obra.
- A cultura e a identidade Indígena.

Por meio da discussão dos pontos supracitados, torna-se possível ressaltar como a cultura indígena é retratada em obras literárias indígenas escritas por indígenas. Considerou-se necessário, para análise da obra, contextualizar a biografia dos autores, evidenciando o quanto estão imersos na cultura indígena ou não.

4.1 *KARU TARU*, O PEQUENO PAJÉ

A primeira obra escolhida tem como título *Karu Taru, o pequeno Pajé*, escrita por Daniel Munduruku (2013). Essa obra conta a história de um pequeno índio que tem como missão suceder o pajé de sua aldeia e conquistar a confiança do seu povo.

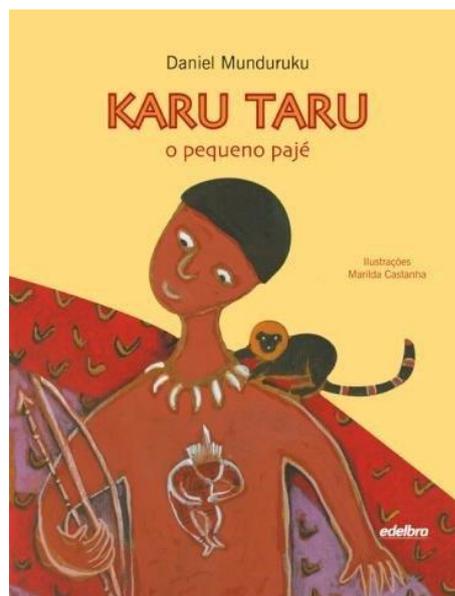


Figura 1: Capa de *Karu Taru, o pequeno pajé*

Fonte: Munduruku, 2013, capa.

4.1.1 Biografia do Autor

Daniel Monteiro Costa, mais conhecido na Literatura Indígena como Daniel Munduruku, nasceu em 28 de fevereiro de 1964 em Belém do Pará, pertencente ao povo Munduruku. Graduado em Filosofia, pela Universidade Salesiana de Lorena, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-Doutor em Literatura com ênfase na literatura indígena na Universidade Federal de São Carlos

(UFSCar). Escreveu aproximadamente 47 livros voltados para o público infantil, juvenil e educadores e, dentre eles, *Karu Taru, o pequeno Pajé*. Daniel é comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2006 e em 2013 recebeu a mesma condecoração na Ordem Grã-Cruz. É Diretor-Presidente do Instituto UKA – Casa dos Saberes Ancestrais. Já recebeu diversos prêmios literários no Brasil e exterior. É membro da Academia de Letras de Lorena¹⁷.

Daniel conta que não gostava de ser chamado de índio, pois sentia vergonha. As pessoas lhe diziam que índio era sujo e preguiçoso e ele não se identificava com tais apontamentos. Por gostar muito de crianças e jovens, ingressou na Ordem Salesiana, com o desejo de ser padre, sendo que na adolescência e juventude já havia tido contato e experiência com menores abandonados. Durante os anos em que esteve na Ordem, se dedicou aos estudos da Filosofia e teve contato com outras culturas indígenas. Seis anos mais tarde deixou a Ordem Salesiana e decidiu ir ao reencontro da sua cultura indígena. Casou-se com Tania Mara, que sempre o incentivou a escrever. Unindo o prazer pela escrita e o interesse na sua cultura, desenvolveu uma pesquisa sobre o povo indígena Munduruku¹⁸, no Programa de Pós-Graduação da USP. (MUNDURUKU, 1996).

Os Munduruku têm como seu território mais tradicional os campos interiores do alto Tapajós. No mito de origem, Karosakaybo criou os Munduruku na aldeia Wakopadi [...] a primeira referência escrita feita pelo vigário José Monteiro de Noronha, em 1768, que os denominou “Maturucu”, quando foram avistados às margens do rio Maués [...] Hoje, a maioria da população Munduruku da bacia do Madeira habita a Terra Indígena Coatá-Laranjal [...] Os Munduruku são apresentados como uma nação audaciosamente guerreira, que realizava grandes excursões do Madeira ao Tocantins, com finalidade, entre outras, de obter troféus de cabeças de inimigos que eram mumificadas e as quais se atribuíam poderes mágicos (RAMOS, 2003).

Daniel Munduruku acredita que as crianças, ao lerem livros escritos por indígenas, têm a oportunidade de conhecer quem eles são de verdade, sem os estereótipos que durante 500 anos lhes foram ensinados acerca de sua cultura. Assim, crê que a escrita feita pelo indígena pode derrubar preconceitos antigos e recuperar a identidade indígena que as crianças indígenas ainda preservam nas brincadeiras. Vale ressaltar que suas obras são escritas com inspiração em sua

¹⁷ Dados do Currículo Lattes – atualizado em 02/10/2015. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4125109E0> Acesso em: 11 out. 2016.

¹⁸ Povo pertencente à família linguística Munduruku, do tronco Tupi. A denominação Munduruku, que teria como significado “formigas vermelhas”, é dada desde o século XVIII pelos Parintintins, povo rival que estava localizado na região entre a margem direita do rio Tapajós e rio Madeira (RAMOS, 2003).

própria história de vida, tendo por objetivo transmitir a realidade do índio brasileiro conforme ele, indígena, a vê.

4.1.2 Sinopse

A obra *Karu Taru, o pequeno Pajé* é classificada como literatura infantojuvenil. O livro faz parte das obras do Programa Nacional Biblioteca na Escola/PNBE 2014 – 1º ao 5º ano – Ensino Fundamental, distribuídas às escolas públicas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos – Fundamental e Médio, e também Educação Infantil nas etapas creche e pré-escola. Portanto, o livro tem como código o número 40393L0000 (BRASIL, 2013a).

A ilustradora do livro é Marilda Castanha que cursou a faculdade de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Para ilustrar o livro em questão, Marilda realizou pesquisas sobre o povo Munduruku, grafismo, cultura e arte. Assim, para realizar as ilustrações, utilizou a técnica da tinta acrílica sobre o papel (MUNDURUKU, 2013).

A história do livro é um pouco longa, contém inúmeros detalhes e descrições. Dentre elas, parece ser o enfoque principal caracterizar como um pajé é eleito. Munduruku (2013) descreve a função e os requisitos para aqueles que chegarão, um dia, a ser um líder espiritual.

O pajé é um homem muito especial em uma comunidade indígena. Especial porque concentra em si a responsabilidade pela cura das pessoas [...] que se traz no momento do nascimento. A preparação começa quando o escolhido é ainda criança, para que de tempo de aprender tudo aquilo de que precisa para curar as pessoas. [...] Depois que completa seus nove anos [...] a criança escolhida começa a receber orientações (MUNDURUKU, 2013, p. 4-5).

Ainda, a história revela que ser pajé é uma tarefa árdua, pois exige que se tenha uma compreensão profunda dos homens, de saber “[...] ouvir cada pessoa; de falar com os espíritos no mundo do sonho; de conhecer os poderes das ervas de interpretar sonhos que as pessoas possam lhe trazer” (MUNDURUKU, 2013, p.5), mas também uma vida de sacrifícios e solidão.

O personagem central da história é o pequeno Karu Taru, um indígena que, aos nove anos, está se preparando para virar um líder espiritual. A história relata

que certo dia Karu estava triste, pois não gostava da ideia de ter sido escolhido para ser o sucessor do pajé. Embora esse dom pudesse ser retirado, com Karu Taru não seria assim, já que ele havia nascido com um poder especial e com o tempo precisaria aperfeiçoar sua visão para servir à comunidade, sendo o sucessor do pajé.

Certo dia, o pajé Ihe explicou que antigamente todas as pessoas tinham o saber, mas que algo aconteceu e quebrou a confiança que unia os povos, pois as pessoas começaram a usar aquele dom para fazer o mal, deixando as pessoas doentes. Então, foi decidido que apenas os escolhidos ao nascer continuariam com o dom do sonho. Acerca dos sonhos na cultura indígena, estão relacionados aos elementos da natureza. Ar, água, fogo e terra são elementos que compõem imagens nos sonhos, as quais são retratadas pelos artistas e poetas. Logo, dão origem às canções e obras de artes indígenas (KANÁTYO apud DUTRA, 2013).

Karu Taru só se sentiu feliz com o dom no dia em que o pajé devolveu a vida a uma menina, por meio de um ritual. Com esse acontecimento, Karu percebeu a responsabilidade que logo teria em mãos e ficou contente com o dom da visão, pois um dia seria um grande pajé.

4.1.3 A Cultura e a Identidade Indígena em *Karu Taru*

Conforme já trabalhado na fundamentação teórica desta pesquisa, é impossível pensar na questão indígena como algo único e homogêneo, uma vez que seria negar toda a complexidade que existe com relação ao papel exercido por esses povos no território brasileiro e com relação à sua história. Sua história é muito anterior ao descobrimento da América e os reflexos disso precisam ser levados em conta ao se tratar da questão indígena (FERRAZ; NUNES, 2012).

Um ponto marcante de *Karu Taru* diz respeito à relação do povo com a natureza. Esse seria um dos pontos centrais com relação à identidade indígena, sua relação com a terra e tudo que nela vive. É nesse contexto que o indígena tem espaço para exercer sua força de trabalho, seu modo de existência e se afirmar enquanto categoria social (FERRAZ; NUNES, 2012). Trata-se muito mais de manter viva uma tradição cultural e identitária que os sustentam em suas singularidades.

Uma experiência bastante interessante com relação a isso é vivida por Karu juntamente a seu pai, quando este lhe convida para uma pescaria. Karu acha estranho as condições do convite do pai, que não foi planejado, mas feito às pressas e logo pela manhã, mas o acompanha por um caminho distante de onde vive sua tribo. Chegando em uma clareira, o pai pede que Karu deite no chão, imóvel, e faz o mesmo. Em seguida começa a falar dos pássaros e da importância das mensagens que eles escrevem no céu, a partir de seus voos e bater de asas (MUNDURUKU, 2013). Está contida na metáfora também a valorização pela tradição.

Veja, meu filho, como os pássaros escrevem uma mensagem no céu. Eles são nossos irmãos alados e podem ver muitas coisas que nós, que habitamos o mundo do chão, não podemos ver. Eles trazem para nós notícias e mensagens. Nosso povo aprendeu isso desde cedo e essa sabedoria tem sido passada de pai para filho (MUNDURUKU, 2013, p. 20).

Toda a comunidade reconhece a força que o aprendizado, por meio das gerações, possui. Isso fica claramente demarcado no trecho “[...] nosso povo aprendeu isso desde cedo e essa sabedoria tem sido passada de pai para filho” (MUNDURUKU, 2013, p. 20).

Em continuidade, é possível trazer um ponto abordado por Freire (2009) quando teoriza acerca da tradição indígena: muitas vezes a cultura indígena é tratada como superstições e rituais sem fundamento. Há um forte contraste, portanto, com a cultura ocidental europeia, uma vez que a cultura indígena preserva as histórias contadas de geração para geração, como é o caso do pajé retratado por Munduruku (2013) com relação a Karu. Os mais velhos é que tinham a função de preservar a memória. Já nas culturas europeias os registros se dão de forma “racionalizada”, escrita e documentada (FREIRE, 2009). É possível visualizar a preservação do conhecimento na cultura indígena com uma passagem entre Karu e seu pai.

Precisa aprender a ler as mensagens de nossos irmãos alados para saber que, para nossa gente, todas as coisas possuem espírito, estão vivas e são nossos parentes. Aprender a linguagem deles é de fundamental importância para continuarmos vivos, porque eles nos avisam a respeito do futuro, do tempo, da cura e da vida. Você precisa fazer isso que nós estamos fazendo aqui. Precisa manter o silêncio do coração e da mente para ouvir o que eles querem nos dizer (MUNDURUKU, 2013, p. 20).

Karu valoriza este momento e busca sentir “[...] ecoar as palavras de seu pai, que lhe conduziam para o coração da tradição”, conforme assevera Munduruku (2013, p. 23). Ele segue os princípios do pai que acreditava que ele deveria protagonizar a tradição porque esta havia sido uma escolha de seus antepassados, do “Pai Primeiro” (MUNDURUKU) e, portanto, uma responsabilidade da qual deve se sentir honrado.

Ainda é retratada a forte influência da família na cultura de Karu. É uma reflexão de Karu acerca de seu futuro. Ele percebe que, embora tenha uma grande responsabilidade com seu povo, ele próprio

[...] não é tirado do convívio das outras crianças, porque a comunidade considera bom que todos aprendam o que é importante para a vida [...] não deixará de viver os rituais próprios de sua idade nem deixará de conviver com seus amigos e familiares. Somente depois quando crescer e se tornar um homem, terá de vivenciar as experiências que o tornarão um grande pajé. Isso não acontece, porém, antes dos trinta anos, quando seus filhos já estiverem crescidos e puderem tomar conta da mãe. Nesse momento, Karu Taru era considerado maduro por ter criado seus filhos, tornando-se digno de servir seu povo e de usar seu poder de cura e de sonho (MUNDURUKU, 2013, p. 5).

Munduruku (2013) não aborda especificamente questões como escola e religião na vida das crianças, mas oferece alguns indícios ao tratar dos espíritos dos antepassados e do conhecimento passado por seu pai e pelo pajé da aldeia.

Também a forma como os indígenas lidam com as doenças assusta a cultura considerada branca. Enquanto na cultura europeia há uma busca intensa pelas medicações sintéticas, produzidas em laboratórios, nas culturas indígenas os remédios são naturais, prescritos por pajés, e encontrados em sua integralidade dentro da própria aldeia. Há ainda a crença na cura pelos poderes espirituais do pajé. Ambos são procedimentos difíceis de serem aceitos por outras culturas “modernizadas” (FREIRE, 2009). Como pode-se observar na passagem de Karu Taru:

[...] o sábio aproximou-se da menina e passou a soprar, mostrando que conseguira identificar a doença e encontrar a cura. Houve um certo alívio. O velho massageou o corpo da pequena até encontrar um lugar exato onde estava a doença. Ali encostou sua boca e começou a sugar lentamente e, depois, bem forte, até que conseguiu arrancar o causador de tamanha dor e sofrimento. Deu uma última tragada em seu cigarro espiritual e arrancou de sua boca um objeto de madeira que mostrou a todo mundo. Ele tinha conseguido materializar a doença (MUNDURUKU, 2013, p. 29).

Em continuidade, Dutra (2013) referencia que, para as comunidades que se baseiam na tradição oral, as histórias e as narrativas são consideradas de todos, uma espécie de herança cultural comum, e se atualizam pela fala ou pelos textos escritos. O grande diferencial, no entanto, é que os sujeitos das próprias histórias são também seus autores.

Um bom exemplo deste apontamento é a situação de cura da menina com dificuldade em respirar, já mencionada. Karu presencia a cura da menina pelo pajé com suas ervas, rezas e cantos. Todos os materiais utilizados no ritual são encontrados e/ou produzidos na própria aldeia: a água fervendo no exterior da oca, folhas de um arbusto, a pena de um gavião conservada no telhado de palha, o canto do cantador da aldeia, o maracá da cura, o cigarro de palha com a fumaça curativa. Ao final do ritual, após pedir a concentração e harmonia entre todas as pessoas que se encontravam na casa, o pajé materializou a doença da menina em um pedaço de madeira e o queimou. Por fim, chamou os pais da menina e lhes indicou um chá para auxiliar em sua recuperação (MUNDURUKU, 2013).

Outra marcante característica da cultura indígena diz respeito aos artigos pessoais, como brincos e as vestimentas, muito distintas daquelas utilizadas por outras culturas (FREIRE, 2009). Na obra de Munduruku (2013) elas não são caracterizadas na história e nas falas, mas surgem de forma muito clara nas ilustrações do livro, desenvolvidas por Marilda Castanha. Karu usa bermuda e colar, além de pinturas em seu corpo e rosto. As outras personagens também usam roupas, como a menina com a doença que causava dificuldade na respiração e o pajé, que além da bermuda, porta um cocar de penas, como indicam as figuras 2, 3 e 4, a seguir.



Figura 2: Imagem do personagem Karu Taru
Fonte: Munduruku, 2013, p.31.

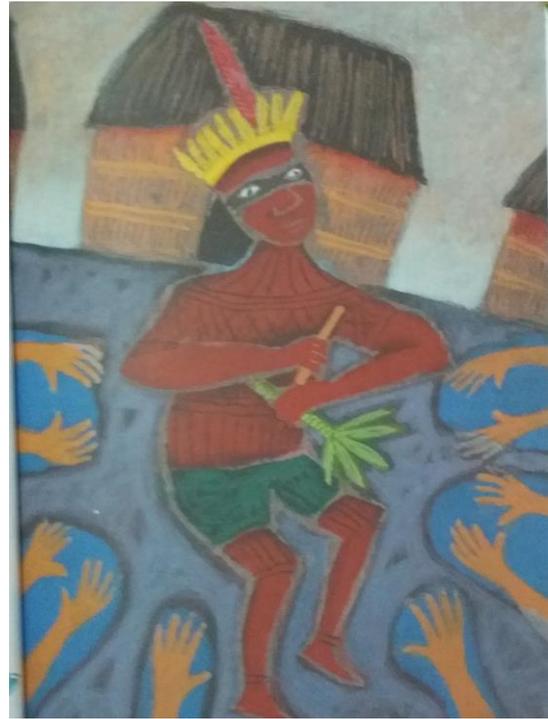


Figura 3: Imagem do personagem Pajé
Fonte: Munduruku, 2013, p. 17.



Figura 4: Imagem do Karu Taru com o Pajé
Fonte: Munduruku, 2013, p. 14-15.

Além das figuras humanas, a natureza é retratada em abundância: aves, plantas e rios são coloridos e marcam a centralidade das cenas, como a exemplo a imagem abaixo (Figura 5).



Figura 5: Imagem da natureza

Fonte: Munduruku, 2013, p. 21.

A riqueza dessas imagens em termos de cores e detalhes faz toda a diferença nas obras. É um livro bem trabalhado, de caráter não apenas literário, mas também artístico. Lima (2012, p. 56) aponta que “[...] o *design* é a ferramenta através da qual os livros indígenas se tornam acessíveis a uma grande parte das pessoas, mesmo que estas não dominem a escrita ou mesmo o idioma e a cultura de um determinado povo”. É por isso que as histórias acabam se tornando autoexplicativas em virtude das ilustrações e o leitor consegue entendê-lo sem necessariamente ler o texto escrito, como acontece em *Karu Taru*.

Por fim, quer-se ressaltar que com os dados apresentados por Munduruku (2013) em *Karu Taru* pode-se chegar a uma compreensão mais profunda acerca da cultura do protagonista que dá nome à obra, entendendo sua realidade de forma mais concreta, embora ainda assim metafórica. Claramente não temos o indígena como estranho e atrasado, mas foi possível, por meio da obra, acessar a diversidade cultural e a riqueza dessa cultura que também faz parte da herança do povo brasileiro e parte da cultura nacional. Isso vai de encontro àquilo que, muitas vezes, se concebe no imaginário social acerca dos povos indígenas.

Peres (2015) relata que já houve períodos em que dizer-se pertencente a um povo indígena era concebido como quase que uma maldição. O próprio autor de *Karu Taru* vivencia isso, assumindo que só se autodeclarou “Munduruku” na vida

adulta, uma vez que não se identificava com as falas dirigidas aos indígenas, as quais os tratavam como preguiçosos e atrasados (MUNDURUKU, 1996).

Porém, arrisca-se dizer que, com base em obras como essa, aos poucos, alguns líderes indígenas vêm sendo reconhecidos em sua sociedade. “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 do seu próprio destino, passaram a ser senhores” (PERES, 2015, p. 45), empoderados. Munduruku comenta seu processo de apropriação de ser indígena:

Um primeiro exercício de expressão da própria dor; um movimento de liberdade, ainda que ilusório; um átimo de futuro [...] Agora é hora de ler as palavras que foram ditas ao papel [...] Realidades ditas pela poesia, pela prosa, por nomes. Realidades mostradas com as singularidades das “visões indígenas” (MUNDURUKU apud PERES, 2015, p.45).

É assim que nasce um movimento caracteristicamente indígena, baseado em uma literatura que coloca o indígena como protagonista da sua história. Na história, Karu Taru já nasce com o dom, mas precisa estar atento aos ensinamentos do pajé e disponível para uma vida solitária e de sacrifícios, embora tendo como recompensa o dom de ajudar as pessoas. Como se trata de uma literatura infantojuvenil, essa obra pode ser de fundamental importância não apenas para a preservação de uma cultura indígena, mas também como conscientização dos jovens indígenas quanto ao seu papel social.

4.2 TXOPAI E ITÔHÃ

A segunda obra analisada tem como título *Txopai e itôhã*, escrita por Kanátýo Pataxó (2011). A história aborda alguns ensinamentos de que o índio e a natureza não vivem separados. Leva o leitor a uma reflexão acerca dos cuidados que devem ser tomados com relação a todos os seres que habitam a Terra.



Figura 6: Capa de Txopai e Itôhã

Fonte: Pataxó, 2011, capa.

4.2.1 Biografia do Autor

Salvino dos Santos Braz, conhecido como Kanátyo¹⁹ Pataxó, nasceu no dia 21 de junho de 1961, na aldeia Barra Velha, localizada na Bahia. Desde pequeno apresentava interesse em observar a natureza e pesquisar sobre a vida do seu povo (DUTRA, 2013). Foi por meio de suas pesquisas e observações da natureza que, ainda pequeno, começou escrever letras de músicas com temáticas relacionadas à natureza e ao povo Pataxó. Hoje em dia ele passa bom tempo ensinando e aprendendo coisas com as crianças de sua comunidade.

Kanátyo passou a utilizar esse nome aos trinta anos de idade, com sua ida para Minas Gerais e com o movimento de reconhecimento da identidade e da cultura pataxó. Nessa cultura, os mais velhos não falavam seu nome para ninguém, pois consideravam o nome como um segredo de vida. Suas escritas são voltadas para índios e para não índios, sendo que para estes (não índios) o intuito é esclarecer, explicar e ensinar sobre sua cultura. Para os indígenas, trata-se de uma forma de

¹⁹ O nome Kanátyo surgiu em um sonho que Salvino teve, e através dos ensinamentos adquiridos pelos mais velhos, o sonho é uma forma de buscar o que se quer descobrir. Dessa forma, identifica Kanátyo como protetor (DUTRA, 2013).

valorizar e afirmar a identidade indígena. Suas obras têm como propósito a apreciação e exaltação da natureza, plantas, bichos, água e terra (DUTRA, 2013).

Kanátyo escreve suas histórias e canções em português, uma vez que a língua pataxó foi considerada extinta pelos linguistas. No entanto há uma tentativa de recuperá-la, conforme explica Dutra (2013, p. 43):

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

Para Kanátyo, a língua *patxohã* faz relação com outras influências, enquanto a língua maxacali se aproxima mais da verdadeira língua pataxó, embora com algumas diferenças (DUTRA, 2013).

Há uma outra definição a respeito do povo pataxó:

O pataxó é uma língua do tronco Macro-Jê e da família linguística maxacali [...] a língua não é mais falada, a comunicação sendo feita através do português mesclado com vocábulos da língua indígena. Todavia, um grande esforço está sendo desenvolvido para a reconstrução do *Patxohã* [...] o ensino do *Patxohã* não se restringe ao léxico da língua, mas compreende um amplo conjunto de informações, tais como danças e canções indígenas (CARVALHO; MIRANDA, 2013).

No livro *Txopai e Itôhã* a definição Pataxó é a de “chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e o mar” (PATAXÓ, 2011, p. 22).

4.2.2 Sinopse e dados da Obra

Txopai e Itôhã é classificada como literatura infantil e infantojuvenil. O livro faz parte das obras do Programa Nacional Biblioteca na Escola/PNBE 2013, 2014, 2015 – Obras complementares. Essa obra foi distribuída a salas de aula das turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas que são participantes do PNLD. O código de cadastro do livro é 33779L0000. Por área de conhecimento pertence às ciências humanas (BRASIL, 2012a).

Txopai e Itôhã surgiu a partir de um Curso de Formação de Professores Indígenas de Minas Gerais (1995 a 1999), no qual um grupo de professores indígenas propuseram a criação de um livro para que suas crianças pudessem ter

um ensino específico e adequado as suas origens. Assim, os professores pataxós ouviram um áudio com uma história contada por Apinhaera Pataxó (Sijanete Alves dos Santos), uma mulher que conhecia muitas histórias do seu povo. Tendo esse áudio como ponto de partida, eles escreveram a história. A versão escolhida depois de pronta foi a de Kanátyo Pataxó que, além de escrever, também fez as ilustrações (PATAXÓ, 2011).

A história do livro relata um mito, o qual, segundo, Levi-Strauss (1978), é uma forma de fazer o homem acreditar na ilusão de que é capaz de explicar e entender o Universo. Conforme o autor, mito, para o ponto de vista científico não é uma história verdadeira. No entanto, o estado contemporâneo em que se localiza a ciência, possibilita que se pense naquilo que é mitológico sob o reconhecimento de seu caráter coletivo e como uma representação do sagrado. Ele faz referência a um outro tempo no tempo atual, uma forma de ampliar a realidade e a origem das coisas no mundo presente, inclusive agindo como uma forma de metáfora para explicar o que não é explicado facilmente apenas com base em fatos da realidade (LEVI-STRAUSS, 1978).

O mito contado por Pataxó (2011) aborda a origem do povo pataxó. A história relata a vida na Terra no princípio do mundo, apontando que antigamente existiam bichos de várias espécies, cada um com seu modo de viver. Certo dia, porém, se formou uma nuvem no céu e em seguida ela se transformou em chuva. O último pingo da chuva, por sua vez, materializou um índio. Ele ficou fascinado pelas coisas que ali existiam: ele ficou encantado com os pássaros, com os peixes e as florestas e, com o passar do tempo, adquiriu muitos conhecimentos. Ele caçava, plantava, pescava e também fazia seus rituais.

O índio admirava o sol e a lua e aguardava com entusiasmo pelos novos dias. Passava todos eles em harmonia e praticava seus rituais. O ponto central da história é um desses rituais. Durante a sua execução o índio enxergou uma grande chuva. No dia marcado, esta caiu e dela, por meio de cada uma das gotas, surgiu um outro índio, como anteriormente havia acontecido também com ele. E foi o que aconteceu. Havia índios por todos os lados. Então, o índio reuniu todos eles e declarou que iria morar lá em cima, no Itôhã. Os demais índios ficaram tristes com o anúncio de sua partida, mas concordaram quando ele lhes disse que iria ao Itôhã para cuidar deles. Em seguida, ensinou tudo o que sabia a seus parentes e se despediu dizendo seu

nome, “Txopai”. Logo em seguida subiu para o céu, para morar em Itôhã (PATAXÓ, 2011).

4.2.3 A Cultura e a Identidade Indígena em *Txopai e Itôhã*

Assim como em *Karu Taru* (MUNDURUKU, 2013), é ponto marcante em *Txopai e Itôhã* a relação do indígena com a natureza. No entanto, nesse livro o autor deixa claro que o homem surgiu a partir da natureza, por meio de uma gota de chuva. Anteriormente a ele existia apenas a natureza, bela com sua fauna e flora. A introdução ao mito acontece com a frase: “Antigamente, na terra, só existiam bichos e passarinhos, macaco, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sariguê, teiú” (PATAXÓ, 2011, p.7). Nesse contexto, todos viviam em harmonia, até a vinda do primeiro índio. Esse primeiro índio é o criador e os demais índios, que virão com a segunda chuva, são seus filhos. Ambos são filhos da chuva, assim como Tupã, entidade mitológica tupi-guarani, é deus das águas (VALLE, 2001).

Claramente, o primeiro índio pataxó não exerceu uma relação de posse sobre a vida que já existia na terra, mas, ao contrário, respeitava a forma como cada bicho vivia sua vida, encantado com tanta beleza ao seu redor. Inúmeras são as referências à beleza da natureza: o sol, a lua, o entardecer, o clarear do dia. Esse é um ponto de referência já abordado com Dutra (2013) anteriormente, que aponta que a literatura indígena, para seus povos, é um meio de valorizar e afirmar a identidade indígena utilizando como meio de acesso a exaltação da natureza de forma ampla.

Com relação a *Txopai e Itôhã*, Valle (2001) elenca que a clareza de que o ambiente em que o mito se passa é a natureza acontece pela enumeração dos animais, conforme já citado. Apenas eles fazem parte dela. Há uma forte aproximação desse mito com a história bíblica da origem do Universo, na qual Deus criou o mundo e os animais. Aqui, porém, Pataxó (2011) chama atenção para a cultura indígena ao valorizar o cuidado e a ligação com a terra, bem como o cultivo e a caça sem a degradação do meio ambiente em que vivem, mesmo que não seja algo declaradamente abordado. Isso faz sentido ao trazer que as primeiras observações acerca da origem do Universo se dão por meio de quatro eixos: água,

ar, terra e fogo. Essas são, conforme aborda Valle (2001), quatro realidades verdadeiras, sem princípio e sem fim, vida ou morte.

Dentre os quatro elementos, a água é o mais forte para a tradição pataxó. A água representa, para eles, o feminino, a renovação, a beleza, e aquilo que permite a vida (DUTRA, 2013). Há diversas palavras no texto que remetem à liquidez, dentre elas água, chuva, rio e mar, desde a origem do primeiro índio: “[...] a chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio” (PATAXÓ, 2011, p.10). Assim, “[...] pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, e indo embora para o rio e mar” (PATAXÓ, 2011, p. 22).

Em continuidade ao mito, com seu trabalho, o índio traz seus conhecimentos ao invés de apropriar-se dos recursos naturais, como faz o homem branco. Aqui se percebe uma característica mitológica para o conhecimento: ele não é apropriado, de forma clara, mas o índio já vem com ele e o aplica na terra, em suas plantações, caças, produção de remédios e rituais. Tal conhecimento mitológico não pode ser explicado pela ciência, mas oferece a ilusão de que se sabe a origem do mesmo. Isso é verificado no trecho: “[...] ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais” (PATAXÓ, 2011, p.12).

Nesse sentido, vale a pena citar novamente Levi-Strauss (1978) com relação aos elementos que compõem o mito. Em geral, eles representam problemas relativos ao tempo e espaço, porque são palavras da própria língua que identificam os elementos da natureza, atividades da vida diária, relações entre pessoas e dessas com os deuses e o conhecimento já produzido. A ordem e importância desses elementos variam de mito para mito e dependem da origem da matéria-prima dos mitos e das possibilidades que se busca com eles. Ressalta-se, no entanto, a característica unificadora da composição surgida no mito, que é sempre incompleta, dada sua característica infinita, indeterminada e interminável.

Valle (2001) aproxima a realidade do mundo passado no mundo atual, da mesma forma com que sugeriu Levi-Strauss (1978) ao definir o conceito de mito indicando que não há separação do homem e do cosmos. Com a narrativa de Txopai isso acontece pelo pingo da chuva que se transforma em índio. Esse teria sido o primeiro pataxó, aquele que subiu aos céus para viver em Itôhã, o lugar do sagrado.

O além dos povos da família maxacali, é povoado de espíritos, alguns são deuses. Usando as formas canônicas de marcação do tempo, de divisão de esferas, a do vivido e a do relatado, daquele dia em diante os índios começaram sua caminhada aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festa e assim surgiu a nação pataxó (VALLE, 2001, p. 64).

Conforme Peres (2015), o tempo histórico explica a atual situação do mundo com base na forma do tempo mítico, já trabalhado com Levi-Strauss (1978). Em síntese, é esta a história que o mito quer relatar.

O mito aborda, em certa medida, a busca por esse equilíbrio entre os seres vivos, entre plantas, animais e o cosmos. Conforme aponta Kanátyo (apud DUTRA, 2013), a tentativa de encontrar esse equilíbrio seria o maior objetivo da vida. Encontrá-lo é viver ao máximo as experiências permitidas por cada um desses mundos.

Com relação ao conhecimento do povo pataxó, ele vem com esse primeiro índio e fica registrado por meio de seu trabalho, de sua experiência com a terra. A preservação da cultura e da tradição acontece por meio da transmissão do conhecimento entre as gerações. É possível notar isso pela passagem em que o índio só parte após passar a seus parentes aquilo que sabia.

- Eu tenho que ir morar lá em cima no Itôhã, porque tenho que proteger vocês.
Os índios ficaram um pouco tristes, mas depois concordaram.
- Tá bom, parente, pode seguir sua viagem, mas não se esqueça do nosso povo.
Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos, falou:
- O meu nome é "Txopai" (PATAXÓ, 2011, p. 18-21).

Esta referência do nome apenas ser revelado quando de sua partida também faz parte da identidade desse povo. Em sua cultura, a mesma do escritor da obra, os mais velhos não revelavam seu nome a ninguém, uma vez que o nome era considerado um segredo (DUTRA, 2013).

A noção de "família" também aparece presente nessa passagem, quando o índio reúne todos os seus para comunicar-lhes que partirá a Itôhã. Eles vivem todos juntos, compartilham da vida e das tarefas, da rotina do dia a dia. Por outro lado, quando o índio vai embora, partilham do sentimento de cuidado: "[...] eu tenho que ir morar lá em cima no Itôhã, porque tenho que proteger vocês" (PATAXÓ, 2011, p.18).

Por fim, com relação às ilustrações do livro, são desenhos em aquarela, bastante primitivos. São muito mais simples, tanto pelo aprimoramento dos traços e do design, que as ilustrações de *Karu Taru* (MUNDURUKU, 2013), quanto com relação às cores. As imagens de *Txopai* e *Itôhã* foram desenhadas pelo próprio autor e se parecem com desenhos infantis. No entanto, em termos de conteúdo, se parecem muito com aquelas apresentadas em *Karu Taru*, com representações da natureza, bichos, plantas e rios, e poucas ilustrações da figura humana (Figuras 7 e 8).

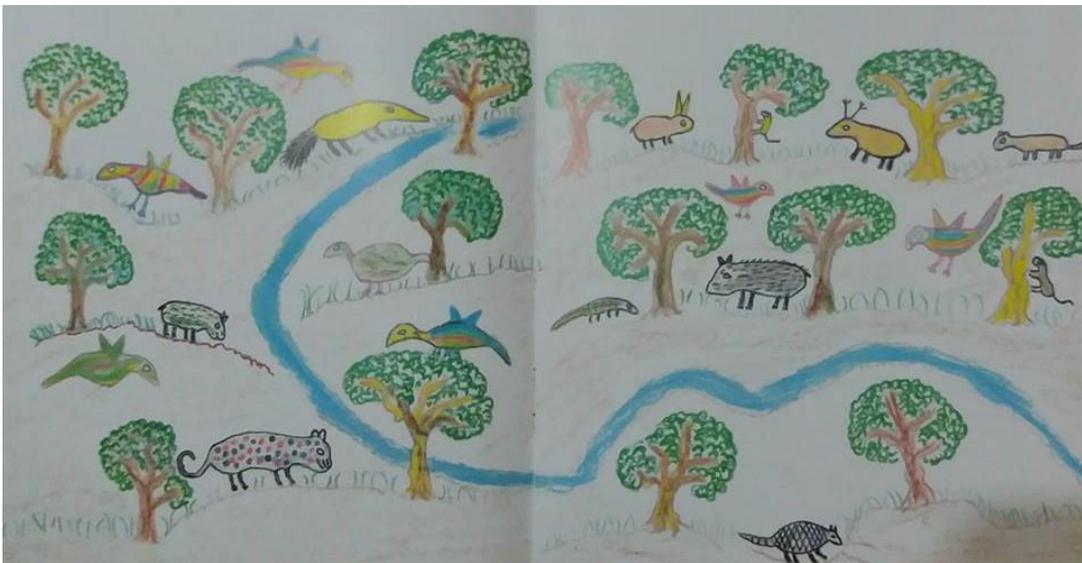


Figura 7: Imagem de Txopai e Itôhã – bichos

Fonte: Pataxó, 2011, p. 8-9.



Figura 8: Imagem de Txopai e Itôhã – coqueiro

Fonte: Pataxó, 2011, p. 19.

Um relato indígena Kanatyó aponta que por meio das histórias contadas pelos mais velhos o povo indígena viaja com a natureza. “Cada dia era um dia e cada noite era uma noite. Cada dia e cada noite que se passa as plantas, os animais, as águas, nós e toda a natureza não somos mais os mesmos” (KANATYÓ apud DUTRA, 2013, p. 49). Ainda, além dos elementos da natureza, chama atenção as imagens simbólicas, sem uma explicação do que estariam representando, conforme as figuras abaixo (Figuras 9 e 10), a incluir a própria capa da obra.

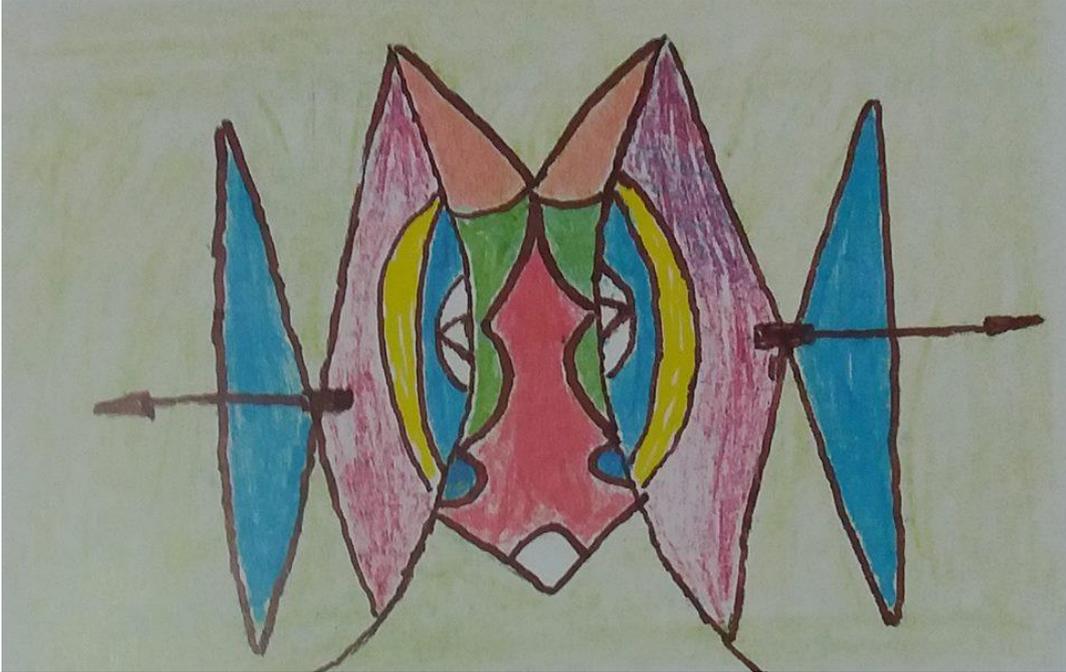


Figura 9: Imagem de Txopai e Itôhã - símbolo

Fonte: Pataxó, 2011, p. 11.



Figura 10: Imagem de Txopai e Itôhã – símbolo

Fonte: Pataxó, 2011, p. 1.

Destacados os aspectos fundamentais de *Karu Taru* e *Txopai e Itôhã*, percebe-se que as obras possuem características muito próprias na forma como narram suas histórias e expõem a cultura indígena. No entanto, há também aproximações que podem indicar um certo modo de ser indígena. Tais questões serão abordadas no tópico seguinte.

4.3 KARU TARU E TXOPAI E ITÔHÃ: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Neste momento da pesquisa serão abordados alguns comentários acerca dos dois livros analisados, *Karu Taru* e *Txopai e Itôhã*.

O primeiro ponto a destacar se refere ao modo de organização dos livros. Ambos se utilizam de linguagem simples, ou seja, as construções não envolvem termos rebuscados e/ou em outras línguas e as orações são escritas em períodos curtos, sejam de ordem direta ou indireta. Algumas diversificações são os termos indígenas utilizados nos textos, que preservam a origem nativa da língua, mas são tão pouco preservados que não se pode dizer que se quer ser representada uma linguagem tipicamente indígena. Em *Txopai e Itôhã* a única expressão indígena mantida é “itôhã”, que parece ser algo como um paraíso para o povo em questão. Em *Karu Taru*, o mesmo acontece. O texto é escrito em língua portuguesa, sem inserções de palavras ou expressões-chave oriundos de línguas indígenas. Não há nenhum termo a se destacar neste livro. Tal preocupação dos autores pode indicar o interesse em se fazer entender por qualquer pessoa, ao mesmo tempo, em que se perde um pouco características indígenas que outros autores, não indígenas, poderiam ter dificuldade em apreender.

Com relação às orações curtas, muitas com apenas um período, é algo muito evidente em *Txopai e Itôhã*. A maioria das páginas apresentam orações com um ou dois períodos curtos. Naqueles parágrafos maiores, há duas ou três divisões com ponto final, como no exemplo (PATAXÓ, 2011, p. 13): “Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar, pescar e cuidar da natureza. A vida do índio era muito divertida e saudável. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer”. Nesse fragmento, por exemplo, além dos pontos finais, quase não há presença de conjunções para ligar uma oração à outra. Por sua vez, em *Karu Taru*

há algumas orações mais longas, porém, no geral, o texto é composto por pequenos períodos, conforme é observado no parágrafo de exemplo, abaixo.

Na rede, a menina respirava mais tranquilamente. Karu Taru aproximou-se dele e percebeu um riso de satisfação em seus lábios. Em seguida, saiu dali para dar passagem às pessoas que também queriam ver a menina que havia sido trazida dos portais da morte pela força de seu líder espiritual (MUNDURUKU, 2013, p. 30).

A história de *Karu Taru* (MUNDURUKU, 2013) é também mais longa do que *Txopai e Itôhã* (PATAXÓ, 2011). Este pode ser um indício de indicações de leitura para faixas etárias distintas, sendo que *Karu Taru* é uma história muito mais complexa, com mais detalhes e conhecimento do cotidiano, além de extensa; o que denota que talvez tenha sido escrita para crianças maiores, ou especificamente, adolescentes.

Ainda com relação à linguagem, geralmente, observou-se o uso do discurso direto. No caso das obras selecionadas, ambos os autores escolheram o discurso direto. Nesse tipo de texto há diálogo, no qual o personagem ganha voz, além do texto ser marcado por verbos e sinais gráficos. Ou seja, há parágrafos com travessões demarcando as falas em formato de diálogo.

Quanto ao texto em si, há uma diferença consubstancial na introdução dos personagens. Na obra *Karu Taru* a personagem fala diretamente, sem ser introduzida ou apresentada, conforme se verifica no fragmento.

[...] Um dia, Karu quis entender melhor o que havia acontecido com ele para ser considerado especial do jeito que diziam que ele era.
 - Não sei direito, meu filho – repetia sempre sua mãe.
 - Mas o que tenho que fazer? (MUNDURUKU, 2013, p. 9).

Já, na obra *Txopai e Itôhã*, a fala da personagem é introduzida pelo narrador, sendo utilizado os verbos de elocução e os sinais gráficos, tais como dois pontos e travessão, conforme percebe-se no fragmento.

Os índios perguntaram:
 - Pra onde você vai?
 O índio respondeu:
 - Eu tenho que ir morar lá em cima no Itôhã, porque tenho que proteger vocês (PATAXÓ, 2011, p.18).

Além disso, nos dois textos são utilizados o discurso na terceira pessoa, o que fica registrado no fato de que as personagens falam por sim. Não há um narrador para indicar o que falam e pensam. Nesse sentido, a escolha do discurso é tomada pelo autor e varia de acordo com a sua preferência ao apresentar um texto ao ouvinte. Pataxó (2011) escolhe uma linguagem mais coloquial, visto que o livro é para o público infantil mais jovem e, portanto, traz uma linguagem simplificada. Já Munduruku (2013) escreve com linguagem um pouco mais avançada, visto que seus leitores são crianças maiores e os jovens. Talvez o endereçamento da narrativa seja justamente para crianças com a idade de *Taru Karu*, um garoto de nove anos. Conforme já apontado, até mesmo a história é mais extensa do que a outra.

Apontada essa questão linguística, outro ponto a ser destacado é de ordem visual e também de construção das histórias. *Txopai e Itôhã* e *Taru Karu* retratam histórias de índios que vivem em florestas e que vivem do que ela proporciona. Suas ilustrações, mais visíveis pelas imagens da obra de Munduruku (2013), retratam o imaginário social acerca desses povos, porém não integralmente. O pequeno Karu Taru faz uso de arco e flechas, possui tom de pele morena e cabelo liso com corte típico (Figura 11), no entanto não anda nu, conforme é comumente representada na literatura, conforme afirma Pimentel (2012).

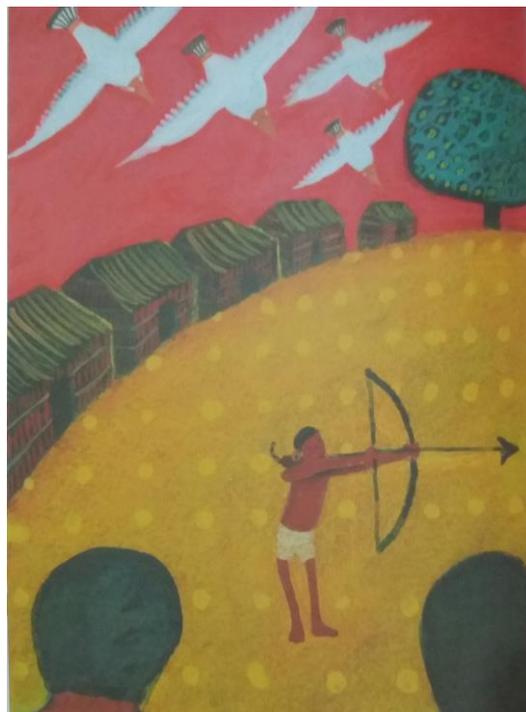


Figura 11: Representação do indígena em *Karu Taru*

Fonte: Munduruku, 2013, p. 6.

Esse seria, talvez um começo de desconstrução acerca daquele indígena representado nas comemorações do Dia do Índio, outrora demarcada com Pimentel (2012). Trabalhos assim podem começar a romper com a falsa ideia disseminada no imaginário social do indígena ou selvagem e ignorante, amante da natureza, ou bárbaro (BERGAMASCHI, 2012). Essa precisa ser uma mudança ocorrida também na escola, uma vez que é lá que as crianças têm o primeiro contato com as culturas dos povos indígenas. Assim, obras com conteúdos como esse são importantes de ganharem papel didático e influenciarem a educação escolar de indígenas e não indígenas.

Essas obras têm papel importante entre os indígenas no sentido de se reconhecerem em suas culturas. Poucos vivem efetivamente em casas de palha e se utilizam de arco e flecha para caça e pesca (PIMENTEL, 2012; BERGAMASCHI, 2012). Diversos indígenas atualmente, mesmo morando em aldeias, possuem casas em alvenaria e participam da vida social fora destes locais.

Com relação à representação do indígena, *Txopai e Itôhã* (PATAXÓ, 2011) não possui ilustração dedicada ao personagem. Apresenta, apenas, elementos da natureza e os cenários, além de símbolos significativos para a história, embora sem muita explicação.

É preciso atentar, ainda, a um aspecto importante de *Karu Taru* (MUNDURUKU, 2013). Nesta obra, a criança é a heroína de sua comunidade. O indígena também é o herói em *Txopai e Itôhã* (PATAXÓ, 2011), embora não seja apresentado como uma criança. Essa característica é importante como estímulo de empoderamento do indígena. Ele tem voz e conta a sua história, é determinante para definir que práticas serão ou não significadas pela comunidade. Faz, inclusive, com que a comunidade esteja mais consciente de sua cultura e seja militante para o fortalecimento da imagem que vai representar a si e sua comunidade diante do não-indígena. Mais uma vez retorna-se à questão: que papel o indígena ocupa em suas comunidades hoje? E aqueles que não moram em comunidades, que papéis exercem nas periferias? (MARTHA, 2016).

Simm e Bonin (2011) também trazem essa discussão à tona, chamando atenção quanto aos estereótipos demarcados na literatura indígena. Embora sejam utilizados com o objetivo é de trazer à tona uma imagem já conhecida, às vezes cristalizam uma ideia padrão e pouco fidedigna. No caso das obras, embora Karu

Taru (MUNDURUKU, 2013) rompa com o óbvio ao colocar o personagem de calção, ao invés de nu, a mata persiste presente como cenário das duas obras analisadas.

Para fortalecer o papel do indígena na sociedade contemporânea, é necessário buscar-se por novas construções identitárias que melhor representem-no atualmente, ou seja, movimentar identidades que, conforme já abordadas com Hall (2014), não sejam fixas, mas são frutos de processos transitórios, em processo de construção, assumir e valorizar a transculturação (MARTHA, 2016). Isso significa assumir o processo muito complexo e dialético, por meio do qual se faz uma nova produção cultural, baseada em redescobertas (BERND, 1992).

Outro ponto a levantar diz respeito às ilustrações. Ao contrário, a obra de Munduruku (2013), *Txopai e Itôhã* (PATAXÓ, 2011) possui, além da escrita mais simples e da história menos complexa, que vai direto ao ponto, e é escrita de modo breve; ilustrações bastante simples, com desenhos claramente feitos a mão e pintados sem grande cuidado estético (Figura 12).

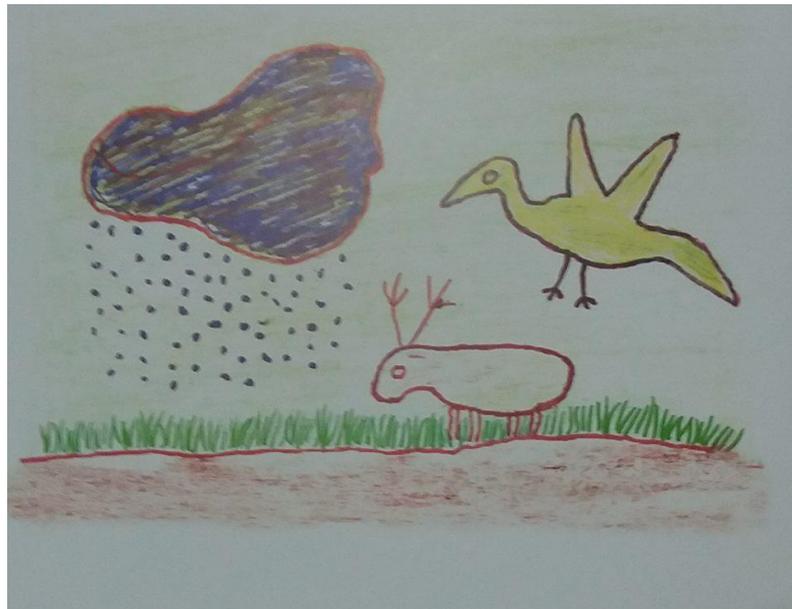


Figura 12: Imagem de Txopai e Itôhã – desenhos simples, feitos a mão

Fonte: Pataxó, 2011, p.10.

Por sua vez, as ilustrações de *Karu Taru* (MUNDURUKU, 2013) têm grande qualidade artística, provavelmente produzidos e/ou editados graficamente com tecnologias de qualidade (Figura 13).



Figura 13: Imagem de Karu Taru – desenhos gráficos de alta qualidade

Fonte: Munduruku, 2013, p.22.

Dessa forma, pode-se verificar que as histórias abordam alguns aspectos em comum e alguns aspectos distintos:

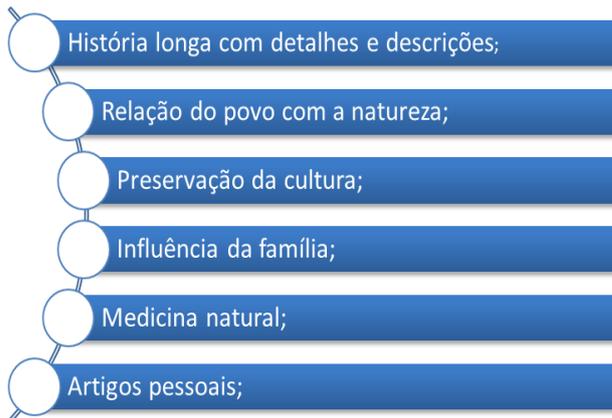


Figura 14: Tabela – Karu Taru (2013)

Fonte: Pesquisadora



Figura 15: Tabela– Txopai Itôhã (2011)

Fonte: Pesquisadora

Em síntese, percebe-se que as histórias, a partir da faixa etária sugestiva, já contrastam em termos de detalhes e descrições, visto que em *Karu Taru* (2013) é mais extensa e detalhada e em *Txopai e Itôhã* (2011) mais breve sem muitos

detalhes. Ambas possuem uma forte ligação com a natureza, visto que em *Txopai e Itôhã* (2011) o surgimento do homem (indígena) foi por meio da natureza. A cultura, por sua vez, é preservada por trocas de conhecimentos, na qual é transmitido de geração em geração. Ainda, um tópico que se encontra nas duas obras é a questão da família, que se retrata com o contato com os seus “parentes” assim descrito em *Txopai e Itôhã* (2011), no caso, sendo a transmissão de conhecimentos aos seus familiares. Em *Karu Taru* (2013), aborda-se ainda a questão da medicina natural, que é preservada sendo descrita pelo Pajé que utiliza elementos da natureza para a cura da menina. Ainda, outro elemento abordado, são os artigos pessoais que aparecem nas ilustrações trazem ainda a figura do índio do imaginário social, não integralmente, pelo fato de Karu usar calção e não com penas para cobrir suas partes.

Por sim, este tópico buscou-se aprofundar algumas questões gerais acerca das obras. Ter-se-á mais espaço para conclusões, embora sem pretensão de extingui-las e/ou cristalizá-las, no capítulo a seguir, das considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo apresentar uma análise de alguns aspectos acerca da cultura indígena, da forma como é representada na literatura infantojuvenil conforme autores indígenas. Para tal, foram utilizados como material de análise as obras Karu Taru, de Daniel Munduruku (2013) e Txopai e Itôhã, de Kanátyo Pataxó (2011). Essas são duas das poucas obras de literatura infantojuvenil escritas por indígenas e que estão presentes nas escolas, portanto, fazendo parte da formação da personalidade de crianças indígenas e não indígenas. Elas possuem diversos aspectos que foram trabalhados ao longo desta monografia.

O interesse na pesquisa nasce, inicialmente por conta da experiência da autora desta monografia como professora em uma escola indígena. Com base nas vivências diárias e interações na escola, percebe-se que trazer a questão indígena pelo viés de uma história única anula a riqueza que representa a cultura indígena brasileira e de outras nações. Com isso quer se dizer que é comum se ouvir falar do indígena como uma identidade rígida, acoplada a um certo referencial de vestimentas, aparência e costumes, como se todas as populações indígenas, cerca de 243 povos que falam mais de 150 línguas diferentes no mundo todo, fossem iguais. Isso é um equívoco que se perpetua no cenário literário, inclusive no brasileiro, e de certo modo na literatura escrita por indígena e não indígenas.

Com o desenvolvimento da pesquisa, pode-se perceber que o índio é retratado como ainda vivendo exclusivamente em matas e florestas, e não em reservas, como é mais comum na atualidade. A principal representação nos livros didáticos e nas atividades desenvolvidas em datas comemorativas, como o “Dia do Índio”, envolvem a representação do indígena como aquele ser que vive na floresta, usa arco e flecha e sobrevive da pesca. Além disso, segue-se um mesmo padrão de vestimentas, corte de cabelo e pintura no corpo e rosto, com uso de penas e sementes. Quanto às obras analisadas, reconhece-se que são marcos da cultura dos autores, trazem a sua ancestralidade, narram o contexto da vida na floresta, dos rituais indígenas, dos saberes do pajé, da relação com os animais. Por outro lado, faz-se importante questionar a cristalização da cultura desses povos nessa única realidade, pois na atualidade, trazer a questão da identidade é reconhecer um fenômeno que está em constante transformação.

Assim, de forma geral, cabe ressaltar os principais pontos positivos e negativos encontrados nas duas obras: acredita-se que são satisfatórios ao atuar como meio de dar voz e valorizar o protagonismo indígena, uma vez que os personagens dos dois livros são heróis em suas culturas. Por outro lado, apenas muito timidamente questionam os estereótipos atribuídos aos indígenas. Uma ressalva se faz quanto as vestimentas de Karu Taru, que são mais parecidas com as atuais, sendo que usa calção ao invés de penas.

Questiona-se, a mobilidade da identidade indígena. O indígena hoje pode ainda viver na aldeia, mas muitas vezes ele trabalha nas cidades, estuda, é graduado, conhece outros povos e culturas, mantém relacionamento com pessoas de outras etnias e fala outras línguas. Essas possibilidades de vida também precisam ser respeitadas e podem ser escolhidas para serem vividas pelos indígenas, sem que isso signifique um rompimento com a sua própria cultura.

Aliás, é essa, também, uma das principais funções dos livros, preservar a memória de um povo, que é vivida não apenas no estilo de vida, mas nas atitudes, nos pensamentos, nas causas pelas quais se escolhe lutar. Com a escrita de obras de referência própria, escrita por membros das suas culturas, a população indígena pode ter voz, algo tão importante para as crianças e jovens, que têm a oportunidade de crescer conhecendo suas origens e empoderados por sua cultura. Povo esse que durante muito tempo teve sua voz calada, sendo que apenas outros, geralmente “os brancos” falavam por si, contavam suas histórias, narravam suas culturas e seus feitos.

Por fim, fica o questionamento de se a identidade se transforma na medida em que se transforma a sociedade, como representar o indígena contemporâneo, que vive também nas cidades, que estuda, que faz política, que partilha da vida social fora das aldeias indígenas?

Assim, pesquisas desse teor surgem como forma de evidenciar que a cultura indígena é dinâmica e se atualiza na realidade do contexto social em que se insere. Além disso, são possibilidades de afirmação da voz indígena, portanto, um instrumento de empoderamento de tais populações ao mesmo tempo em que se apresenta como um convite à autonomia do indígena enquanto sujeito.

Cabe ressaltar que a análise das obras vem a contribuir com as pesquisas já desenvolvidas acerca da temática da cultura indígena, mais especificamente no que diz respeito à Literatura, ainda pouco disseminada no Brasil. Os questionamentos

advindos com a presente análise ficam como questões para outras pesquisas que possam vir a colaborar com a expansão de conhecimento na temática indígena, importante de ser estudada, uma vez que tem papel significativo na história do povo brasileiro, rico por sua diversidade cultural e processos de transculturação, tão presentes e em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda N. **Os perigos de uma história única** [vídeo]. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>. Acesso em: 05. nov. 2016.

ALMEIDA, Sandy A. C. **Histórias de índio, de Daniel Munduruku, e Will's Garden, de Lee Maracle**: afirmando a identidade indígena pela literatura. (Monografia) 53 fls. Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2008.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013, Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BERGAMASCHI, Maria A. Introdução – Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria A.; ZEN, Maria I. H.; XAVIER, Maria L. M. F. (orgs.) **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Ed. Da Universidade: UFRGS, 1992.

BONIN, Iara T. **E por falar em povos indígenas...** Quais narrativas contam em práticas pedagógicas? 220 fls. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2007.

BONIN, Iara T. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria. A.; ZEN, Maria I. H.; XAVIER, Maria L. M. F. (orgs.) **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso 12/09/2014>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Introdução**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Câmara De Educação Básica. Lei nº 03, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD 3, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília – DF, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 març. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 03 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 21**, de 21 de julho de 2012a. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000021&seq_ato=001&vlr_ano=2012&sgl_orgao=SEB/MEC>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. Câmara De Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 jun. 2012. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria nº 59**, de 6 de novembro de 2013a. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000059&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=SEB/MEC>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Indígena**. 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12315&Itemid=86>. Acesso em: 12 jul. 2016.

CARVALHO, Maria R.; MIRANDA, Sarah. **Língua e situação sociolinguística**. In: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. **Povos indígenas**, 2013. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo/2302>>. Acesso em: 23 de jun.2017.

CUNHA, Manuela C. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 20, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a16.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

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

FERRAZ, Claudio B. O.; NUNES, Flaviana G. Identidade nacional e/ou territorial: conflito entre indígenas e fazendeiros no Centro-Oeste brasileiro. In: XII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 7 a 11 de mayo de 2012, Bogotá, **Anais...** Bogotá, Colômbia: UNC – Universidade Nacional de Colombia, 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/programa.htm> Acesso em: 05 jul. 2016.

FREIRE, José R. B. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: **Educação, cultura e relações interétnicas**. SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aluisio J. J. (orgs.) Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, jan.-jun. pp. 266-276, 2012. Disponível em: <<http://fernandomaues.com/noigandres/textos/ensino/GRAUNA%20-%20Literatura%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Povos Indígenas no Brasil. **Povos indígenas**. s.d. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

JEKUPÉ, Olívio. Identidade Indígena na Produção Contemporânea de Literatura Infantojuvenil Paranaense. In: MARTHA, Alice A. P.; VALENTE, Thiago A. (orgs.) **Produção cultural paranaense para crianças e jovens**. Assis: Cultura Acadêmica, 2016.

KAUSS, Vera L. T. Literatura indígena: o resgate da oralidade ancestral na escrita polifônica do presente. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v.8, n. 29. abr-jun, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/521/513>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Coletivo Sabotagem, 1978.

LIMA, Amanda M. A. **O livro indígena e suas múltiplas grafias**. (Dissertação) 156 fls. Mestrado em Letras: Estudos Literários, FaLe/UFMG, Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

LIMA, Tarsila. A. R. O indígena na Literatura Brasileira: entre olhares estrangeiros e do próprio “índio”. **BOITATÁ** – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Londrina, n. 18, 2014. Disponível em: <http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/2.5TARSILA%20DE%20ANDRADE%20RIBEIRO%20LIMA%20%20O%20IND%20GENA%20NA%20LITERATURA%20%20BRASILEIRA%20ENTRE%20OLHARES%20ESTRANGEIROS%20E%20DO%20PR__PRIO%20____-NDIO__-.pdf>. Acesso em: 29 out. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, MEC/SECAD, 2006.

MARTHA, Alice A. P. Olívio Jekupé: identidade indígena na produção contemporânea de literatura infantojuvenil paranaense. In: MARTHA, Alice. A. P.; VALENTE, Thiago A. (orgs.) **Produção cultural paranaense para crianças e jovens**. Assis: Cultura Acadêmica, 2016.

MEDEIROS, Juliana S. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades na história do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria A.; ZEN, Maria I. H.; XAVIER, Maria L. M. F. (orgs.) **Povos Indígenas e Educação**. Porte Alegre: Mediação, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **Karu Taru, o pequeno pajé**. Porto Alegre: EDELBRA, 2013.

PATAXÓ, Kanátyo. **Txopai e Itôhã**. 2. Ed. SEE/MG, Belo Horizonte, 2011.

PERES, Julie S. D. **Autoria e performance nas narrativas míticas amondawa**. (Dissertação) 97 fls. Mestrado em Estudos Literários, Fundação Universidade Federal de Rondônia /UNIR, Porto Velho, 2015.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre a dificuldade para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

RAMOS, André. Instituto Socioambiental (ISA). Povos Indígenas no Brasil. **História do contato – Munduruku**. 2003. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/munduruku/796>>. Acesso em: 28 out. 2016.

SANTOS, Antonio R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Vanubia; LOPES, Diones C. Educação Indígena e Educação do Campo: o que há de comum entre elas? 2011. **Revista P@rtes**. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/educacaoindigena.asp>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SIMM, Verônica; BONIN, Iara T. Imagens da vida indígena: uma análise de ilustrações em livros de literatura infantil contemporânea. **Revista Historiador**, v. 4, n. 4, dez., 2011. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador/quatro/veronicas.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016

SOUZA, José O. C. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. In: BERGAMASCHI, Maria A.; ZEN, Maria I. H.; XAVIER, Maria L. M. F. (orgs.) **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TASSINARI, Antonella M. I.; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para e sobre indígenas. In: 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 01 a 04 de junho de 2008, Porto Seguro. **Anais...** 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/isabel%20gobbi.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

UNESCO. Organização Internacional do Trabalho (oit) **Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais**. 2004. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

VALLE, Claudia N. Txopai Itohã: mito fundador pataxó. **Acta Scientiarum**, Maringá, n.23, v. 1, pp: 61-68, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Acta.SciHumanSocSci/article/viewFile/2734/1882>>. Acesso em: 29 out. 2016.