

A PALAVRA DA TRADIÇÃO ORAL À TRADIÇÃO ESCRITA: A LITERATURA INDÍGENA NA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

THE WORD BETWEEN ORAL TRADITION TO WRITEN TRADITION: INDIAN LITERATURE IN THE XXIst UNIVERSITY

Julie Dorrico*

PUCRS

Leno Francisco Danner**

UNIR

Resumo: A expressão indígena possui um caráter predominantemente oral, por isso, durante muito tempo, essa palavra oral chegou à academia pela letra e voz de estudiosos de áreas como a antropologia, sociologia e linguística, estabelecendo uma mediação em relação à voz dos próprios indígenas, falando em nome e sobre estes. Contudo, hoje, os indígenas passam a escrever e a publicar suas palavras sob o signo da Literatura, apresentando temas que vão desde rotinas cotidianas na aldeia à cosmovisão étnica e à crítica do presente, de sua situação e de sua condição na sociedade. Pensando nessa emergência de temas que os indígenas têm apresentado, este artigo propõe um debate sobre a necessidade de se adotar os livros dos escritores indígenas para estudo na sala de aula no curso de Letras e, com eles, refletir sua cultura, expressão, mensagem, resistência, enfatizando também como um diálogo com esta literatura pode colaborar para o reconhecimento da formação plural, não-unidimensional da sociedade brasileira. Nosso argumento central consiste em defender que a forte ausência da literatura indígena, nos currículos do ensino de Letras, legitima e sustenta a exclusão social do indígena na História oficial do país, sujeitando-o ao exílio epistemológico e anulando a possibilidade de reconhecer sua presença enquanto sujeito/protagonista.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Literatura. Indígena. Letras.

Abstract: The indigenous expression has a predominantly oral character, therefore this oral word came to the academy by the letter and voice of scholars from areas as anthropology, sociology and linguistics, establishing a mediation in relation to the voice of the indigenous themselves, speaking in name and on these. Today, however, the Indigenous start to write and publish their words under the sign of Literature, presenting subjects ranging from everyday routines in the village to the ethnic worldview and criticism of the present, their situation and their condition

* Doutoranda em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Estudos Literários pelo Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: juliedorrico@gmail.com

** Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor de Filosofia e de Sociologia no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Contato: leno_danner@yahoo.com.br

in society. Thinking about the emergence of themes that indigenous people have presented, this article proposes a debate about the need to adopt the books of indigenous writers for study in the classroom in the course of Literature and, with them, reflect their culture, expression, message, resistance, emphasizing also how a dialogue with this literature can contribute to the recognition of the plural, non-unidimensional formation of Brazilian society. Our central argument is to argue that the strong absence of indigenous literature in the curricula of literacy legitimizes and sustains the social exclusion of the indigenous in the official history of the country, subjecting it to epistemological exile and nullifying the possibility of recognizing its presence while subject /protagonist.

Key-words: Orality. Writing. Literature. Indigenous. Languages.

Considerações iniciais

A literatura indígena brasileira contemporânea caracteriza-se pela carnalidade. Sua presença, voz e letra passam a compor a conjuntura de expressões que despontam utilizando a literatura como ferramenta de resistência para autoexpressão, autoafirmação, re-existência e crítica às formas políticas e sociais que subalternizam grupos e modos de vida. Ao lado da literatura negra, LGBTT e feminista, a literatura indígena, através dos seus escritores, lideranças e intelectuais, tornou-se um ponto referencial para a manifestação do indígena na esfera pública e cultural, marcando presença em eventos e premiações literárias; suas obras destinam-se desde um público mais infantil ao adulto. Nesse sentido, estudar essa voz-*práxis*, bem como as demais vozes, torna-se imprescindível à formação acadêmica dos alunos universitários.

O desconhecimento dos autores, o não reconhecimento dessa expressão enquanto literatura e, mesmo, a incompreensão da leitura dos textos indígenas são empecilhos à adoção do livro indígena na sala de aula, inclusive porque, em muitas situações, se considera o pensamento e a cultura indígenas como arcaicos, ingênuos, quando comparados com teorias e obras canônicas da cultura europeia, nossa base epistemológica, política e educacional. Tais fatores refletem uma impossibilidade de diálogo com outras culturas/sociedades, posto que, o alheamento à diversidade contribui para um distanciamento de grupos sociais, cuja distância oportuniza a mesma manutenção homogênea de grupos dominantes sobre os grupos minoritários em direito e em expressão. A atitude plural, reconhecida nos parâmetros curriculares nacionais como condição *sine qua non* da educação brasileira, não começa, tal como pensamos, de modo revolucionário, mas em escolhas simples, e quase sempre pelo trabalho dos educadores, que percebendo a necessidade de receber novas literaturas podem adotar uma referência indígena, negra, feminista aos estudos na sala de aula, à pesquisa ou à extensão.

Nosso argumento central consiste em defender que a ausência da literatura indígena, nos currículos do ensino, legitima e fomenta a exclusão social do indígena na História, sujeitando-o ao exílio epistemológico e anulando a possibilidade de reconhecer sua presença enquanto sujeito/protagonista. A exclusão da literatura indígena dos currículos de ensino, nesse sentido, sustenta o próprio processo de exclusão, de silenciamento e de invisibilização público, político e cultural ao qual eles foram submetidos ao longo da constituição de nossa sociedade, criando uma cisão entre academia e sociedade civil que lhe retira muito de sua cidadania político-cultural. Para tanto, dividiremos este artigo em duas partes: a primeira procura refletir sobre autores, livros e temas abordados em termos de literatura indígena, a fim de mostrar o sentido que a literatura indígena brasileira contemporânea tem apresentado; a segunda trata de discutir os caminhos propostos pelos documentos normativos da educação brasileira, tais como as Orientações Curriculares Nacionais (2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Constituição Federal (1988), Base Nacional Comum Curricular (2017), direcionando-o à reflexão sobre a importância do ensino dessa *nova* linguagem, e enfatizando o porquê ler/estudar/debater/pesquisar essa literatura é tão importante.

A palavra indígena da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena brasileira contemporânea

As culturas indígenas são fundamentalmente de tradição oral. Significa dizer que suas práticas socioculturais têm por base um conhecimento transmitido pela palavra oral e ancestral milenarmente passada de geração em geração. Sem necessidade do uso da escrita alfabética, as diferentes nações indígenas desde sempre educavam, ritualizavam e compreendiam o mundo na e pela oralidade. Contudo, no caso brasileiro, podemos assinalar que, a partir da década de 1970, dados os projetos de expansionismo socioeconômico dinamizados pelos governos militares rumo ao Centro-Oeste e ao Norte do país, o sujeito indígena viu a necessidade de adentrar na tradição da escrita alfabética, bem como em termos de organização política, para reivindicar direitos físicos atropelados pelo governo brasileiro e por empresas particulares¹. No que tange aos direitos simbólicos, o indígena viu na escrita alfabética, sobretudo através do impresso, do literário e das artes plásticas, a forma por excelência de autoexpressão e denúncia, dentro de seus textos e junto à sociedade civil de um modo mais geral, de formas de opressão históricas.

Aprender a manusear a escrita alfabética, posto que os indígenas dispõem de sua própria escrita, chamada de pictográfica², significa armar-se com a tecnologia capaz de alcançar políticas e imaginários ocidentais na defesa da alteridade indígena, da memória e da vida. Essa escrita híbrida, congregando a tradição ancestral e oral à tradição escrita, assume-se como

¹ Cf.: “Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas”. In: BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014, p. 204-254.

² A escrita pictográfica é visual e simbólica aos povos indígenas, em que cada povo possui sua própria forma de expressão. São desenhos figurativos e padrões geométricos que são tomados como escritas, pictográficas e extraocidentais, por Thiago. Cf.: THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira de S. O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, *lugar* e interculturalidade. Tese. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, p. 7-9.

lírica e política, isto é, como capaz de exprimir esteticamente o modo de vida comunitário e assumir um caráter de resistência frente à sociedade hegemônica. Junto à escrita alfabética, sempre pensada na interlocução da oralidade, se reconhece a literatura indígena. São diferentes povos que escrevem e publicam desde suas pertenças étnicas, localizando-se predominantemente na região Norte, mas também em outras regiões do país. Essa presença, reconhecida com prêmios literários, a exemplo de autores individuais como Daniel Munduruku e Cristino Wapichana³, escritores da etnia munduruku e wapichana respectivamente, nos leva a questionar se seus livros compõem o currículo do ensino universitário.

Boaventura de Souza Santos (2011, p. 9-11) ao fazer uma análise da universidade desde fins do século XX e início do século XXI, observou que esta instituição passa por profundas transformações oriundas de crises decorrentes das situações econômicas, políticas e sociais: entre outras, ela é dinamizada pelas crises da hegemonia, institucional e de legitimidade. As crises, assinaladas pelo teórico, mostram que a produção do conhecimento, do pensamento crítico, científico e humanístico próprios à formação das elites na universidade passa, agora, a atender uma demanda de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, mais úteis ao desenvolvimento neoliberal globalizado; procura atender as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e reivindicação da isonomia para as classes populares; e, por fim, busca atender critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Nesse sentido, pensando, sobretudo, na crise de legitimidade, em que o conhecimento universitário se detém nas relações unilaterais, é que acreditamos haver uma abertura para as diferenças dentro desse espaço, mas reconhecendo e partilhando dessa mesma diferença, posto que, segundo o autor:

Nos países pluriétnicos e multinacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades (SANTOS, 2011, p. 43-44).

Considerando as relações históricas em que se fundam os currículos universitários, aludidos por Santos (2011), propõe-se um sistemático estudo da cultura indígena nos currículos universitários, aqui, em especial, à área das Letras, em nível de graduação e pós-graduação brasileiras. Se no país já existem políticas que procuram possibilitar a formação do sujeito indígena em nível superior para atuar na rede básica como o PROLIND⁴ (Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas

³ Daniel Munduruku venceu em 2º lugar a categoria juvenil da edição do 59º Jabuti; Cristino Wapichana venceu em 3º lugar a categoria infantil do mesmo prêmio. Disponível em: <<http://premiojabuti.com.br/apuracao/f2-dt311017-1507/>>.

⁴ O ProLind é respaldado pelos seguintes ordenamentos jurídicos baseados em dois conjuntos de leis, conforme esclarece o Ministério da Educação: Constituição Federal de 1988; LDB, no. 9394, de 1996; Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 2001 e Conselho Nacional de Educação, Parecer 14/99; Conselho Nacional de Educação, Resolução 03/99; Conselho Nacional de Educação, Parecer 10/2002; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, promulga a Convenção 169 da OIT. Cf.: PROLIND. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prolind/242-programas-e-aco-es-1921564125/prolind-1837358519/12259-legislacao> Acesso em 02/05/2018.

⁵ Criado pelo Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002.

de educação básica, criado em 2004), ou a permanência dos alunos indígenas no nível superior, como o programa de ações afirmativas⁵ (criado em 2003) e o PROUNI (que passa a reservar bolsas aos autodeclarados indígenas, em 2011), esta aparente inclusão ainda não atende às demandas das diferenças, posto que a formação destes alunos, excetuando o PROLIND, ainda não é específica e diferenciada para o aluno indígena, e nem para o aluno não indígena que, distante e alheio das diferentes realidades culturais brasileiras, não identifica, na formação complexa da identidade nacional, o sujeito negro, indígena e outras minorias em direitos. A literatura indígena, em sua especificidade, pode diminuir a distância do conhecimento cultural hegemônico das formas de vida de outros povos, ao mesmo tempo em que pode apresentar a expressão estética indígena, na área da Letras, na contemporaneidade. A seguir ressaltamos as características da literatura indígena contemporânea e como sua expressão calcada na ancestralidade ressignifica a tradição indígena brasileira, antes fundamentalmente oral e agora conjugada à escrita alfabética.

Ressaltando sua diferença ao *indianismo* e ao *indigenismo*, esta literatura não se pretende romântica, selvagem ou contada pelo olho e letra de outrem. Ela reafirma a voz e a alteridade ameríndias com todas as crenças e práticas culturais que ela pode exprimir. Ela expõe, ainda, a multiplicidade de formas autorais possíveis na confecção de seus livros tais como *coletiva*, *individual* e em *co-autoria*. A diferenciação qualitativa entre *indígena*, *indianismo* e *indigenismo* está em que o primeiro se refere à aquisição pelos próprios indígenas da escrita alfabética da língua portuguesa e da língua materna e do alcance dessa escrita na sociedade brasileira. Opõe-se aos pressupostos do movimento constituído pela literatura indianista que pretendeu ser “porta voz da cultura indígena” (ROMERO, 2010, p. 10), em termos nacionalistas-idealistas-românticos; e da literatura indigenista, em que os autores não indígenas viram nesta alteridade radical a possibilidade de denunciar “o processo de marginalização dos ameríndios transformados em ‘estrangeiros de dentro’” (OLIVIERI-GODET, 2013, p. 183). No que se refere à autoria, percebe-se uma pluralidade autoral na confecção do livro indígena: desde a autoria individual, a coletiva ou a em co-autoria. Estas diferentes autorias versam sobre diferentes realidades que dependem da localização, do caráter estético que querem elaborar, dos elementos culturais, ou, ainda, da criatividade na manufatura da tessitura do livro. Por isso, as autorias despontam em diferentes vertentes. Além das já citadas, há aquelas assinaladas por Souza (2003 *apud* THIÉL, 2012, p. 65) como “obras escritas por autores bilíngues para escolas indígenas; obras tuteladas por intermediadores; obras produzidas por escritores que vêm de comunidades tribais, mas que estão localizados em centros de produção cultural não indígena e dirigem seus textos ao não índio”.

As produções, que aqui chamamos de literárias, crescem no meio editorial e, por extensão, são lidas pelo público indígena e não indígena.

Kaká Werá (*apud* COHN e Kadiwel, 2017) reitera que a oralidade encontrou na tradição escrita a possibilidade de traduzir os saberes e as memórias ancestrais aos não indígenas:

A tradição indígena é uma tradição literária, é uma tradição poética, é uma tradição artística. Os nossos contadores de história são imprescindíveis na coesão das comunidades. Todas as culturas indígenas prezam os seus narradores, os chefes narrativos, os contadores de história. Eles que dão a coesão pela memória. Então traduzir isso para a escrita era uma questão de habilidade técnica. Uma questão de aprender a ler e escrever, de aprender a codificar o pensamento, o conhecimento, na linguagem escrita. É como aprender uma nova língua. Quando você escreve um livro, você pode divulgar as suas ideias com mais agilidade. Naquela época a gente tinha que percorrer diversos bairros, diversas cidades, e tomava muito tempo para levar nossa mensagem de uma maneira oral (WERÁ *apud* COHN E KADIWEL, 2017, p. 26-27).

A afirmação acima de Kaká Werá dá uma dimensão da necessidade do diálogo intercultural, tanto em termos críticos, acerca do não reconhecimento da tradição indígena enquanto portadora de uma estética “extraocidental” (RISÉRIO, 1992), quanto à adoção da escrita como impulsionadora da mensagem indígena. Enquanto palavra oral, a mensagem pretendida teve pouco alcance e efeito; contudo, a partir do momento em que ela passa a ser palavra escrita, impressa e representada desde eles mesmos, alcança uma validade política, protagonizando e afirmando o indígena como sujeito. A representação do indígena na literatura por outrem ratifica a manutenção da imagem e da cultura baseadas em uma ideologia construída pelos textos fundacionais, que, alheios ao sujeito indígena, fundamentaram um estereótipo no imaginário da sociedade brasileira que é reproduzido e fomentado até os dias de hoje. Bosi (2017, p. 13) argumenta que a pré-história das nossas letras é um reflexo da instauração da visão documentada que os “viajantes e missionários europeus colheram sobre a natureza e o homem brasileiro”. Para o autor, esta documentação transcendeu o tempo, pois, ainda hoje, valem como sugestões temáticas e formais. Na contramão do pensamento eurocêntrico, e na tentativa de desconstruir as caricaturas sedimentadas sobre si, como forma de sobrevivência física e simbólica, o indígena escreve e publica uma literatura cujo tema tem como cerne a *cultura tradicional*, por isso, contracanônica. A forma, por sua vez, caracteriza-se pela hibridização dos gêneros literários, discursivos misturando-se às formas por excelência da oralidade. A partir da literatura, aliada na propagação do conhecimento e das reivindicações políticas, os escritores/intelectuais transitam entre variados gêneros e temas. Desde os ensaios, crônicas, testemunhos-ensaísticos, mitos (histórias antigas que compõem a cosmovisão de suas respectivas culturas), fábulas, relatos históricos, preces, cantos, cartas, epígrafes, até a memória, depoimento, profecia, (auto)biografia, testemunho, etc. A palavra da oralidade

encontra na palavra escrita a condição de possibilidade de autoexpressão e resistência via literatura, reafirmando o que, para a tradição indígena, já é sabido, o seu caráter estético oriundo de um pensamento herdado pelos diferentes deuses que orientam o homem indígena a ver as relações humanas e não humanas que habitam a natureza.

Podemos depreender que, partindo da oralidade, os povos indígenas adotam a escrita para suas produções, que nascem no bojo intercultural, inaugurando a chamada literatura indígena. Diante dessas complexas relações, a produção adveniente desde os indígenas e desde essas relações reflete culturalmente suas pertencas ancestrais e as relações com a sociedade majoritária. Por isso, encontram-se nestas narrativas as histórias de antigamente, o cotidiano nas aldeias, a memória ligada à formação coletiva e pessoal no livro impresso. O livro indígena captura o texto, mas um texto eivado de vozes ancestrais, coletivas, pessoais e políticas. Nesse sentido, Almeida (2009, p. 110) argumenta que:

Cada estilo desenvolvido por um povo indígena garante sua relação com o universo literário. Ao invés de fagocitação de um corpo literário por outro, temos a *relação*. *Nem anulação*, como aconteceu historicamente com os textos orais em favor dos escritos, *nem assimilação*, ou seja, absorção pelo mundo letrado de traços da cultura oral e vice-versa (palavras, cantos, grafias, imagens indígenas desde sempre pertencem à vida brasileira), mas *relação*: os textos orais e escritos, em diversas línguas, convivem no mundo literário e artístico. Nesse caso, os textos indígenas – sua literatura –, índices de suas existências, expressões do seu pensamento, enquanto ícones de um mundo em construção, alcançam visibilidade através das imagens sonoras e visuais. (grifos nossos).

Essa relação, citada pela autora, encontra na escritura o caráter político para sua autoafirmação. Em outras palavras, significa dizer que o sujeito indígena se faz presente, via texto, via palavra escrita, na sociedade majoritária para reivindicar o seu lugar na História, na literatura, nas artes, na política⁶. Tendo explanado as observações acerca das relações orais e escritas para os povos indígenas na contemporaneidade, a seguir veremos trechos dos livros desses escritores e os temas por eles abordados. Enfatiza-se que os escritores indígenas derivam de suas próprias etnias, identificando-se desde os seus territórios geográficos, antropológicos, epistemológicos. Refletem suas crenças, modos de vida, cultura, filosofia, pensamento, valorizando a tradição e aprendendo como as técnicas e as habilidades ocidentais podem operar na defesa de seu povo. Com efeito, as obras de autoria e caráter coletivo objetivam salvaguardar os saberes dentro dessa nova habilidade técnica que é a escrita na relação com a oralidade. Na introdução do livro *Gapgirey Xagah: Amõ Gapgirey Iwa Amõ Anar Segahayap mi Materetey mame Ikõr Nih* (Histórias do Clã Gapgirey e o Mito do Gavião Real) (2011), Pagater, ou Joaton Suruí, coordenador do Projeto Acervo Paiter Suruí, afirma que, pela

⁶ Sônia Guajajara, indígena da etnia Guajajara, lançou, em 2018, sua candidatura como vice-presidente ao lado de Guilherme Boulos, candidato à presidência, pelo partido do PSOL. “PSOL confirma Boulos e Sônia Guajajara para disputar a presidência da República”. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/03/psol-confirma-boulos-e-sonia-guajajara-para-disputar-a-presidencia-2>>.

escrita, há um processo de fortalecimento da cultura paiter suruí. Segundo Pagater, a transmissão oral é valiosa para a sua cultura, mas os indígenas sabem da importância da escrita e das tecnologias existentes na sociedade não indígena para a perpetuação dos saberes ancestrais. Nas palavras deste coordenador, uma das formas de perenizar a cultura, além da transmissão oral, está no registro da língua, muitas vezes bilíngue, bem como nas outras formas de registro como as gravações sonoras, as fotografias e os vídeos. Esta é uma forma encontrada para, segundo ele, gerações futuras compreenderem melhor o universo Paiter Suruí. Em versão bilíngue, o livro traz, além da escrita alfabética, imagens que representam a narrativa. Nas imagens encontramos desenhos gráficos que fazem parte do universo simbólico da tradição. No enredo da narrativa encontramos o seguinte fragmento:

Então o Xamiah veio ao encontro do Gapgireyiwai (*Amõ*) que ia matá-lo.

Vieram (*Xamiah e os seus*) pegar taquara passando pela aldeia dele.

Gapgireyway era dono do taquaral.

Palop, nosso pai, foi quem deu esse taquaral para os Gapgirey.

– Vocês ficam com isso!

Por isso eles passaram a viver no taquaral (*flechal*), como ordenado por Palop (GAMAKAN, 2011, p. 13).

Este seguinte fragmento é antecedido pela versão na língua materna. Escrita do seguinte modo:

Ana dena, ana de or, Xamiah de orenaakap e kabi Gapgireykaena, Gapgireywaykaena e.

Nem, yapaãh, yapaãhtajeorenãxabitaena e.

YapgatiwayGapgireyjena e.

Yapgat õ palopdena Gapgireykaena e.

– ãhitxameyarehtakay e.

Ayapenekoytajena, Palopdenaikatibikaamõ de naaweitxaena, anãmãbo Palob a ogaypoh yap emiena e (GAMAKAN, 2011, p. 13).

As histórias encontradas nesse livro são construídas coletivamente. Ora, elas são coletivas porque fazem parte do acervo comunitário e ancestral do clã Gapgir, uma ramificação do povo paiter suruí. Mas também porque contam com a participação do narrador principal, de professores, de jovens transcritores, de outras lideranças, de uma linguista, uma musicista, uma antropóloga e uma pedagoga. Nesse sentido, são coletivas em termos comunitários e em termos de edição. O conceito trabalhado por Almeida e Queiroz (2004) traz esse duplo pressuposto, de que a autoria coletiva assim o é porque expressa o caráter da comunidade, nesse caso, da participação dos mais velhos na contação das histórias, na escolha delas, na grafia escolhida para representá-las; e coletiva porque é o resultado de um processo

de reflexão e discussão sobre a linguagem, isto é, discute-se a composição do texto escrito, a densidade poética, todos estes aspectos são decididos em grupos e por estes participantes que, desde a narração até o registro escrito, trabalham coletivamente. Para as autoras, “o sujeito, não sendo individual nessa experiência, não apaga, porém, o potencial expressivo da escrita, trabalha-o em favor da deliberação consciente do processo de criação” (ALMEIDA & QUEIROZ, 2004, p. 271).

De igual modo, pensado em sua especificidade, podemos ver a obra *Yama ki hwërimamouwithë ã oni – Palavras escritas para nos curar* (1998), de autoria coletiva do povo Yanomami. A autoria desta obra é atribuída à *Escola dos Watorikitheïpë*. Almeida (2009) e Thiél (2012) recomendam que, ao analisar uma obra indígena, é de fundamental importância conhecer sua forma de produção para compreender o sentido que a obra busca imprimir ao leitor; por isso, na apresentação desta obra, as informações encontradas são relativas ao processo de manufatura da obra: a apresentação, realizada pelo antropólogo francês Bruce Albert, que justifica o tempo, de maio a junho de 1998; o processo em que se enquadra, “no âmbito dos projetos de educação e saúde desenvolvidos pela Comissão Pró-Yanomami – CCPY” (MEC/SEF/CCPY, 1998, p. 5); no espaço, na respectiva aldeia indígena. A cartilha, portanto, é resultante da implementação do programa de alfabetização da CCPY na comunidade dos Watorikit^heripë. Adiante, justifica-se a metodologia do livro:

A produção das cartilhas foi concebida como um processo dialógico entre os Yanomami e os assessores não-yanomami (médico, odontólogo), no qual o antropólogo operava enquanto interface de tradução/negociação no plano linguístico e cultural. Assim, para realizar cada um dos cinco textos, foi reunido, sob a coordenação do antropólogo, um grupo de trabalho composto de especialistas das diversas áreas de competências envolvidas (MEC/SEF/CCPY, 1998, p. 5).

Conforme a passagem acima, a operação para a realização das cartilhas é realizada de modo coletivo com envolvimento de assessores, do antropólogo, médicos, odontólogos, e os homens yanomami adultos e jovens. A expressão ‘os especialistas das diversas áreas envolvidas’, conforme aludido na citação, refere-se aos jovens adiantados no processo de alfabetização e escrita da língua materna, somando-se a eles o velho líder Lourival Yanomami por seus conhecimentos históricos e xamânicos; Davi Kopenawa por sua experiência na escrita e pela percepção geral da atuação do programa de educação para a aldeia; por fim, os assessores não yanomami. A autoria coletiva, que na ficha do livro é creditada à escola, nesse sentido, compõe a marca desse material yanomami. A seguir um trecho da passagem bilíngue da obra:

Napëpëxawara e t^hë ã oni

Palavras escritas sobre a(s) epidemia(s) dos brancos

Napëpëmaðetëhëmat^hë ã oni
Palavras escritas sobre o tempo antes dos brancos
Omamanuyanomaet^hëpë tute raromãitëhë
No começo, quando Omama criou os Yanomami,
t^hëpë temi nëhëmaoma
Todos tinham boa saúde.
t^hëpëxirohipëpënomama
As pessoas só morriam cegas,
t^hëpëhwëwënomama
As pessoas morriam secas (MEC/SEF/CCPY, 1998, p. 15).

A narrativa segue afirmando que as mortes no seio da comunidade, no tempo antes da chegada do não índio, eram poucas, resumidas a feitiçarias ritualísticas ou velhice: “as pessoas só morriam cegas”. A inserção da língua materna de caráter oral no registro escrito une-se ao anonimato da autoria coletiva. A autoria coletiva tem, como afirma Behr (2017, p. 269), um sujeito principal, cuja característica está na primeira pessoa do plural, o *nós*, “que representa o autor coletivo, a comunidade em seu conjunto”. Para a autora, a escrita é uma forma de significação e de criação adotada pelos indígenas para autorrepresentar-se pública, política e culturalmente e para estabelecer um diálogo com a sociedade nacional.

Os dois exemplos de autoria coletiva elencados neste texto foram brevemente explicitados para evidenciar a pluralidade de autoria existente no interior da literatura indígena brasileira. A autoria coletiva tem inúmeros livros confeccionados, posto que nascem de projetos de educação escolar indígena dentro das comunidades indígenas. No primeiro exemplo de autoria coletiva, em *Gapgirey Xahar*, a autoria na ficha catalográfica é atribuída ao ilustrador, autor e contador Gamakan Suruí, mas apresenta em sua folha de rosto os coautores, transcritores, tradutores, ilustradores, organizadores, revisores e o editor eletrônico/capa. Com efeito, o formato da atribuição da autoria a um autor, neste corpo coletivo, em forma, considerando todos os envolvidos no projeto, e no conteúdo, sabendo da composição coletiva na qual foi construída a narrativa, nos leva à reflexão de que, na forma e no conteúdo, algumas comunidades indígenas buscam exprimir o caráter coletivo/comunitário/antropológico/ontológico de sua expressão. No segundo caso, em *Yama ki hwërimamouwithë ã oni*, em que a autoria é atribuída à escola, e a composição reúne um *corpus* variado de colaboradores, é possível notar, também, o duplo caráter da autoria coletiva. Sobretudo, da elaboração do indígena no próprio material, os indígenas têm participado desde as narrativas que serão contadas, até como se deve escrever.

A incorporação do sujeito coletivo no formato do livro não é novidade se pensarmos a autoria não indígena; identificamos todos esses elementos que compõem a manufatura do livro no sistema literário brasileiro. A novidade,

contudo, para os livros indígenas, de autoria coletiva, reside na expressão tradicional que, relacionando oralidade e escrita, não nega o caráter intercultural de suas relações: oralidade e escrita coabitam nesse processo dialógico; indígenas e não indígenas unem-se na publicação de um livro, construindo identidades, lançando-se como diferença, mas enfatizando a expressão multiétnica. Em outras palavras, diante da situação histórica de exílio epistemológico, em que sua voz e presença foram gradativamente silenciadas, as comunidades indígenas passam a ver as ferramentas e tecnologias do não indígena como instrumentos de resistência para re-existir. Segundo Behr (2017, p. 270), “as experiências literárias são cercadas e gerenciadas pelos brancos; porém, as obras literárias que nascem dessas experiências não são comparáveis a nenhuma outra, pois estão longe dos modelos tradicionais da sociedade ocidental”. A distância configura-se quando, no corpo do texto, utilizam a língua materna, seu pensamento e suas relações, enfatizando a diferença cultural, a mesma que foi usada como justificativa para despersonalizar o sujeito indígena.

A autoria coletiva é uma das formas de manifestação do sujeito indígena na contemporaneidade. Ela foi trazida como exemplo para justificar que os autores, os temas e as obras podem nascer no bojo coletivo em diferentes áreas como experiência literária, caracterizando uma das dimensões autorais que a literatura indígena tem apresentado.

Outra forma de autoria que identificamos é a autoria de caráter individual. Nesta categoria se enquadram autores que assinalam sua publicação com o nome individual e têm seus livros distribuídos por editoras, livrarias e sebos. Tal forma de circulação não resume essa expressão à homogeneidade indígena no país, posto que os escritores possuem etnias diversas (Munduruku, Potiguara, Guarani, Wapichana, Saterê-Mawé, etc). Desse modo, os temas são variados e apresentam formas diversas em suas manifestações. A valorização da ancestralidade, o reconhecimento da denotação nos textos e a imbricação do eu-nós lírico político compõem a chave de leitura para o conhecimento e, no mesmo sentido, para a compreensão dessa expressão estética emergente. Graúna (2013) argumenta que, em se tratando de literatura indígena, “as definições, os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias” (GRAÚNA, 2013, p. 55). Nesse sentido, recepcionar essa literatura pode colaborar para (a) diminuir a distância dos entendimentos preconceituosos que se tem sobre os povos indígenas; (b) publicizar e promover o conhecimento do pensamento indígena; e (c) viabilizar a identificação da tradição indígena como pertencente à identidade nacional brasileira. Nesse sentido, a obra *Memórias de índio: uma quase autobiografia* (2016), do autor Daniel Munduruku, pode ser tomada como exemplo. Nela, vemos o relato (auto) biográfico que rememora desde sua infância até a militância na educação e na literatura indígenas. Contudo, sua vida não é apresentada nos moldes convencionais dos relatos autobiográficos, senão que é acompanhada pela

ancestralidade, pela memória e pela tradição. Tais fundamentos são inseparáveis da narrativa de Daniel, posto que, como condição *sine qua non*, caracterizam sua alteridade ameríndia. Munduruku (2017) argumenta sobre a relação eu, própria ao indivíduo (moderno), interligada ao nós, à memória coletiva sob o signo da ancestralidade e da tradição, do seguinte modo:

A Memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que nossos povos chamam de *tradição*. Fique claro, no entanto, que tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de nos obrigar a ser criativos e a dar respostas adequadas para as situações presentes. Ela, a Memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra de que não temos o direito de desistir, caso contrário, não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais (MUNDURUKU, 2017, p. 116).

A narrativa de Munduruku apresenta o duplo aspecto das vozes e da autoria concomitantemente, o caráter individual e coletivo, pois esta forma não descaracteriza sujeitos históricos (eu individual) e coletivos (nós, comunidade), senão que enfatiza o sentido coletivo da alteridade ameríndia do qual faz parte. Em outras palavras, reflete na narrativa sua identidade literária e indígena, baralhando as compreensões normativas de narrativas convencionais da Literatura. O autor pode até confundir-se com o narrador do texto na literatura contemporânea brasileira, mas não fugirá de ser compreendido como alguém que usa as estratégias da representação ficcional da escritura. Azevedo (2008, p. 34) reflete que “a figura do autor (eu que escreve ou *ego scriptor*?) é ao mesmo tempo evocada como referente do texto e borrada pela indecidibilidade que inquieta o leitor chamado a participar de um pacto em que as regras não estão dadas de antemão”. Se as fronteiras autobiográficas da narrativa ficcional contemporânea investem no jogo de continuar representando, as narrativas indígenas, por sua vez, denotam e conotam suas memórias pela escritura alfabética. Se na narrativa ficcional brasileira o composto verdade *versus* ficção (como não-verdade) é questionado trazendo o leitor ao jogo literário representado, na narrativa ficcional indígena o jogo de representação tem mais a ver com uma *denotação da memória estilizada pela dinâmica da escritura*. Não se trata de baralhar os conceitos da ficção brasileira como autor, narrador, gênero literário, que são renovados frequentemente quando fogem à série literária; se trata de uma expressão que nasce de sua memória e, por isso mesmo, desde sua diferença, nessa relação intercultural, retrata a síntese de dois mundos: usando a escrita alfabética, alguns códigos da literatura, como gênero conto, romance, personagem, denotam de modo estilizado a memória ancestral que carregam em sua alteridade.

Veremos esse processo em narrativas classificadas como ficção infantil e infanto-juvenil, memórias, contos, coletâneas. Por isso sua leitura se torna novidade, porque se trata de um jogo literário em que o *eu-nós* não

está definido como pessoas polarizadas; a denotação não descaracteriza o texto como não-literatura, mas questiona(m) o(s) próprio(s) conceito(s) definido(s) enquanto pura e simplesmente ficção; e, por fim, por trazer a alteridade para o corpo narrativo mostrando que tem em sua presença e em sua constituição também a dimensão política.

No trecho a seguir vemos um exemplo da relação eu-nós, memória, tradição e ancestralidade, em que Daniel Munduruku (2016) narra sua relação com a escola pública e a educação formal:

Apesar de todo meu esforço, eu não conseguia acompanhar os estudos. Não conseguia entender muito bem as coisas que meus professores ensinavam ou queriam ensinar. Para piorar tudo, eu levava uma porção de tarefas para casa a fim de treinar, treinar e treinar. Diziam os professores que era a única maneira de aprender: decorar as fórmulas, os lugares, os verbos, as métricas. Isso me aborrecia, porque me fazia sentir um burro incapaz de aprender o que todo mundo aprendia com rapidez. [...] Quando as férias chegaram, pegamos um ônibus e fomos para a aldeia. Ali era o paraíso na Terra. Eu tinha tudo o que precisava para que minha felicidade fosse completa e ainda estava livre da escola e de suas entediadas tarefas. Acontece que meu pai tinha outros planos para mim e que eu já havia esquecido. Tão logo chegamos, ele me convidou para ir à casa de meu avô. Lá o velho já nos esperava como se adivinhasse que a gente chegaria. Meu pai explicou para ele o que estava acontecendo comigo. O velho ouviu tudo em silêncio e de cabeça baixa. Depois pediu para que meu pai saísse e nos deixasse sozinhos. Logo que ele foi embora, meu avô acendeu o cigarro de palha tauri e fez fumaça sobre minha cabeça. Cantou uma cantiga ancestral e me deixou inspirar o perfume do cigarro. Em seguida, me olhou nos olhos e disse que eu precisava fortalecer minha memória, caso eu quisesse ir bem na escola. “O que eu devo fazer, meu avô?”, perguntei. Ele apenas mandou que eu retornasse à sua casa no dia seguinte (MUNDURUKU, 2016, p. 39).

Em seu esforço de adquirir a educação formal, diferente de sua educação cultural, Daniel se sente perdido. No entanto, ele logo é levado à presença de seu avô, que simboliza a sabedoria de seu povo. Educar-se nos códigos formais da educação brasileira, para o avô, é um fator importante; por isso, ele prepara de modo ritualístico para Daniel um “chapéu confeccionado à base de bosta de anta” (MUNDURUKU, 2016, p. 40), a fim de amolecer a memória de Daniel para que pudesse aprender efetivamente os temas escolares. Como podemos perceber, nessa passagem, a sabedoria ancestral está presente no relato autobiográfico de Daniel, posto que se processa na contínua relação da sua vida na cidade e na aldeia. Os saberes ancestrais são apresentados sob a forma do rito da fumaça e do chapéu, apresentando ao leitor como diferentes tradições culturais podem coexistir sem necessariamente anular-se mutuamente.

Em Eliane Potiguara (2012), *O coco que guardava a noite*, o tema da origem da noite é revisitado desse modo:

Muito e muito tempo atrás não existia a noite! O sol brilhava maravilhoso, mas triste, queimando a pele das pessoas e dos animais. As plantas não tinham sossego, a água corria desesperada pelos leitos buscando um frescor. Os animaizinhos peludos viviam com calor. A palha do milho chegava a pegar fogo! Era um milagre encontrar uma sombrinha (POTIGUARA, 2012, p. 8).

O livro ilustrado traz nas formas gráficas a escritura indígena dos símbolos que integram a cultura ameríndia. Traz a sabedoria do contar e ouvir histórias e das origens do fenômeno “noite”. Todos esses elementos identificam-se com os elementos que costumeiramente emerge na produção literária indígena contemporânea, isto porque geralmente os contos são inspirados em *histórias antigas* que fazem parte do arcabouço cultural dos povos indígenas. *O coco que guardava a noite*, conforme assinala a Branca Jurema Ponce, uma das organizadoras do livro, é inspirado na *lenda do dia e da noite* dos índios Karajá (macaco preto), habitantes da região amazônica, que preferem ser chamados de *Injmahadu* (nosso povo). O tema da origem da noite suscita a reflexão dos temas universais revisitados pelas diferentes cosmovisões dos povos nativos do país, mas não só, de como em sua riqueza estética compõem a expressão indígena na contemporaneidade.

Seguindo a perspectiva da produção individual, podemos citar também a obra *A pescaria do curumim – outros poemas indígenas* de Tiago Hakiy (2015). No poema *Curumim da floresta* vemos os seguintes versos:

Eu nasci no meio da floresta
Em uma noite de céu estrelado
Lá longe os pássaros faziam festa
Eu, curumim pequeno, já sorria, acordado

Me deram o nome de Hakiy
Que significa morcego
Foi dado pelo velho painy
Aquele que conhece o segredo

Cresci tomando banho de rio
Andando pela floresta
Gostava de andar de canoa a fio
Tudo tinha uma alegria, era a maior festa

O que eu mais gostava
Era de ouvir a minha avó contando história
No início da noite ela nos chamava

Como era bonito, só alegria
Está aqui na minha memória

Eram histórias que, às vezes, davam medo
Algumas revelavam segredos
Outras me faziam sorrir
E tinham aquelas que não me deixavam dormir

Todas cresceram comigo
Me ensinaram a respeitar a vida
A temer o perigo
E a nunca esquecer a minha avó querida (HAKIY, 2015, p. 30).

A composição de Hakiy (2015), autor e personagem, apresenta a memória da infância indígena, o respeito aos mais velhos, a *contação de história* da avó. A matéria das histórias, como o eu-lírico enfatiza, variava desde histórias sagradas, misteriosas a divertimento. Tais formas de dar a conhecer a vida, pontua Hakiy acima na passagem citada, “me ensinaram a respeitar a vida, a temer o perigo e a nunca esquecer minha avó querida”. As lições e o afeto daí provenientes originam-se na ancestralidade que une o povo Saterê-Mawé e no sentido coletivo de pertença. Assim, o sujeito *eu*, por meio dos versos e do livro impresso, homenageia o coletivo do qual faz parte, pois *eu-nós* integra essencialmente a identidade do sujeito lírico-autor.

Os autores aqui identificados, tanto na autoria coletiva do povo Gavião e do povo Yanomami quanto na autoria individual com Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Tiago Hakiy, mostram que em seus livros, os temas variam: no povo Gavião há o registro da memória coletiva em torno do clã Gagpirey e o Mito do Gavião Real; no povo Yanomami a questão central está em como o contato com o branco reconfigurou as políticas da saúde, contando como era a saúde deixada na Terra por *Omama* (o demiurgo Yanomami) e administrada pelos *xapiri* (os espíritos que orientam os xamãs); em Daniel Munduruku encontra-se a ancestralidade imbricada na memória pessoal de sua vivência que transita entre a aldeia e a cidade; em Eliane Potiguara o tema é a história da origem da noite do povo *Inÿmahadu* (como se autodenominam, também conhecidos como Karajá), mas também como a autora reestiliza o que ela chamou de *lenda* em sua escrita criativa; em Tiago Hakiy vemos o tema da vida na aldeia e os desdobramentos que ela desencadeia no eu-lírico que também se identifica como autor do texto, como pudemos ver acima.

Em todos os autores, obras e temas percebemos que a chave de leitura para acessar a narrativa encontra-se na ancestralidade em que se origina a obra. Nesse sentido, na narrativa do povo Gavião conhecemos um pouco

mais sobre a formação do Clã Gapgirey dos PaiterSuruí, ao passo que nos Yanomami conhecemos o Demiurgo *Omama*. Já nas autorias individuais conhecemos um pouco mais sobre o sujeito indígena e a escrita criativa que elaboram, de modo a valorizar e a dar a conhecer a tradição da qual faz parte sua Memória. O sentido da literatura indígena, nesse diapasão, reside justamente na tradição ancestral e tem como finalidade atuar como uma *voz-práxis* de autoafirmação e resistência. A ancestralidade é, portanto, matéria para composições estéticas, que se valem, como afirma Thiél (2012), de diferentes idiomas adotados (português, inglês, ou língua materna), da estrutura originada na tradição oral (léxico em língua materna, imagens, desenhos gráficos, cores), adentrando no circuito brasileiro comercial e editorial.

A cultura indígena nos currículos da educação básica e do ensino superior

A cultura indígena conhecida na voz e na letra, geralmente do antropólogo e do etnólogo, por sua rica tradição cosmológica, pela organização social sem Estado (Clastres, 1980), pela organização parental, pela medicina natural, mostra, na contemporaneidade, outra faceta da sua riqueza: a sua expressão estética (THIÉL, 2012; Graúna, 2013). Se, antes, o registro cultural dos povos indígenas era realizado por outrem que não o próprio indígena, como citado acima, agora o próprio indígena tem assumido esse protagonismo para autoafirmar sua identidade por meio das artes plásticas (Baniwa, 2017), da literatura (MUNDURUKU, 2017; WAPICHANA, 2016)⁷ e das mídias sociais (Rádio Yandê)⁸. Todavia, essa manifestação cultural, que cada vez mais tem se solidificado nas comunidades ameríndias, ainda não é a tônica do ensino não indígena nas universidades brasileiras, por extensão, podemos dizer também da rede básica.

A importância de estudar-se a cultura indígena nas salas de aula não indígenas está, nas palavras de Jekupé (2009, p. 16), em que “o dominante usa dessa arma para nos enfrentar, para nos humilhar. Se temos que enfrentá-los, por que não usar dessa mesma arma? Uma arma que não precisa de guerra; só de conversa, de discurso”. O dominante, o não indígena – em guarani, o *juruakuery* –, na denúncia de Olívio Jekupé, se vale da escrita e do livro impresso, do veículo de comunicação e conhecimento da sociedade brasileira como ferramentas para subalternizar o sujeito indígena. Em vista disso, o conhecimento escrito passou a ser requerido nas comunidades indígenas a fim de haver um diálogo para diminuir as distâncias sociais existentes entre indígenas e não indígenas. A consequência da adoção da escrita já pode ser sentida na sociedade brasileira: os autores, com a publicação de seus livros, passam a ser conhecidos de modo mais sistemático pelos leitores em geral; os números de estudantes indígenas crescem nas universidades brasileiras; grupos de pesquisas e extensão passam a ser criados, preocupados com a presença, a integração e a condição do indígena no país⁹.

⁷ Daniel Munduruku venceu o Prêmio Jabuti na categoria juvenil, em 2017, com a obra *Vozes ancestrais – contos indígenas* (FTD Educação); Cristino Wapichana também venceu, na categoria infantil, com a obra *A boca da noite* (Meneghetti's Gráfica e Editora). Cf.: Vencedores 59ª Edição Prêmio Jabuti. Disponível em: <http://premiojabuti.com.br/apuracao/ftd-311017-1507/> Acesso em 18/04/2018.

⁸ Cf.: Rádio Yandê. Disponível em: <http://radioyande.com/> Acesso em 02/05/2018.

⁹ Literaterras – Escrita, Leitura e Traduções (UFMG), subsidia os programas da UFMG para as populações indígenas sob a sua área de atuação; Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena (UFRR), caracterizado como espaço interinstitucional de diálogo com as organizações governamentais e não-governamentais; Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas – IL/UnB/LALLI (UnB), grupo empenhado em propagar e divulgar as pesquisas referentes aos povos indígenas; Núcleo de Estudos de Autoria Indígena – NEAI (UFBA), que desenvolve estudos sobre a produção autoral dos povos indígenas no Brasil; Núcleo Takinahaky (UFG), que também

Se os programas de pesquisas e extensão preocupam-se em divulgar e dinamizar os saberes indígenas na sociedade brasileira, significa que existe a responsabilidade em refletir acerca de outros grupos e suas práticas tradicionais que não integram o *mainstream* ocupado nos currículos das salas de aula. Para além da reflexão, se faz necessário dialogar multiculturalmente com essas diferenças, mas não de modo disperso ou em um evento de exceção, senão que no cotidiano da formação dos alunos e professores não indígenas. É nesse sentido que refletimos sobre o que dizem os documentos normativos da educação e como esses saberes-outros podem agregar *novas* epistemologias e formas de ver e estar no mundo.

A Constituição Federal de 1988 reconhece juridicamente aos povos indígenas, no capítulo VIII, artigo 231: “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Este direito garantido é resultado de lutas e intervenções diretas, representadas e assimiladas em sua redação realizada por intelectuais indígenas defensores dos seus direitos políticos, como Ailton Krenak, Álvaro Tukano, Mario Juruna, Eliane Potiguara, entre outros. Com a conquista desse marco jurídico, foi possível articular organizações advenientes de diferentes regiões do país, cada uma reivindicando as necessidades que lhe apeteçam. No que tange à educação escolar conjugada à tradição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 garante uma educação diferenciada e intercultural com o objetivo de, como consta no artigo 78, incisos I e II, “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; a garantia do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. Esta garantia de educação escolar específica, como assinala a FUNAI – Fundação Nacional do Índio¹⁰, de modo diferenciado, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, define os fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Nesse seguimento, o referencial curricular para as escolas indígenas (1998) nasce para ajudar a elaboração dos currículos a serem estudados nas salas de aulas indígenas. O objetivo do referencial consiste em apoiar e orientar os programas da educação escolar indígena visando atender às necessidades de cada comunidade. O referencial, portanto, é um guia para colaboradores/professores indígenas e não indígenas na formulação pedagógica e curricular da educação escolar indígena, trazendo uma fundamentação baseada na história, na antropologia, na política e no âmbito jurídico referente aos povos indígenas. Das normas apresentadas à orientação dada no referencial, preza-se a diferença indígena; contudo, nenhuma diretriz afirma que a cultura indígena está para além do interesse dos próprios indígenas, que ela deve ser responsabilidade da sociedade brasileira e por isso pensada como parte fundante de sua identidade nacional.

promove estudos sobre os povos indígenas; Laboratório de Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED (Departamento de Antropologia do Museu Nacional/UFRJ), promove pesquisas que enfatizam o papel político-cultural das construções de identidades e relações sociais que as sustentam. Para mais informações conferir: Peres, Julie Stefane Dorrico. Autoria e Performance nas narrativas indígenas Amondawa. p. 24-28. <http://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1335>

¹⁰ Cf.: Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>

Esta lacuna só será preenchida recentemente no âmbito jurídico com a Lei 11.645/2008. A lei 11.645/2008 determina a obrigatoriedade dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Nesse hiato, desde a LDB (1996) e o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998), nota-se um avanço no reconhecimento da necessidade de se pensar a cultura indígena como parte fundamental das epistemologias lecionadas no ensino básico não indígena. Essa legislação promove a visibilidade das culturas negra e indígena nas escolas não indígenas, uma vez que, à medida que os saberes tradicionais passam a fazer parte do cotidiano escolar do não indígena, diminui-se a distância em termos culturais e se rompe a ambivalência do *branco versus índio*, *natureza versus cultura*, *escrita versus oralidade*. Todas essas estereotípias, na convivência do espaço escolar e universitário, passam a ser desmistificadas na relação contínua do sujeito indígena com o sujeito não indígena possibilitando relações baseadas na diferença, no respeito e na valorização cultural e plural do país.

Estudar a literatura indígena brasileira contemporânea nas salas de aula, nesse sentido, não se trata mais de uma utopia, ou um desejo inalcançável, mas sim de atender à legislação do país em termos de educação. O papel da literatura indígena está para além da autoexpressão e autoafirmação identitárias; ela evoca uma postura política que fissa noções ossificadas acerca dos povos indígenas. Através da leitura literária se percebe que o indígena não é mais um ser do passado, do século XVI, e que é equivocado pensar que ele perde sua alteridade por não habitar em tempo integral a floresta, por transitar na cidade e usar as tecnologias do nosso tempo. A obra *Coisas de índio – versão infantil*, de Daniel Munduruku (2010), põe em xeque justamente essas noções criadas para os povos indígenas. Na introdução do livro, *Um recado do autor*, Daniel desmistifica termos e concepções comumente atribuídas aos povos e sujeitos indígenas. Em seu apelo, Munduruku reitera a importância de conhecer e respeitar as diferenças étnicas e culturais do país:

Por muito tempo – e ainda hoje é assim – os povos indígenas foram mal-compreendidos pelas pessoas, simplesmente porque eles tinham um jeito próprio de viver: não compravam as coisas nos supermercados, não tinham que ir para locais de trabalhos definidos, não precisavam comprar uma porção de coisas, vivendo apenas com o necessário para o dia a dia, e não viviam na terra, no chão, como se fossem donos de tudo. Isso deixava as pessoas muito confusas. Elas inventaram, então, jeitos de se apossar das riquezas que estes povos possuíam, escravizando as pessoas ou destruindo sua cultura, seu modo de estar no mundo, suas crenças, suas casas. A isso damos o nome de etnocídio. O Brasil – em sua história passada – cometeu muitos atos bárbaros contra estes povos, desvalorizando a beleza de sua ancestralidade (MUNDURUKU, 2010, p. 8).

A violência imposta aos povos indígenas ultrapassa, conforme Munduruku (2010), o nível físico, operando em termos simbólicos que se descortinam no nosso presente. Para o autor, os modos de vida dos povos da floresta foram violentamente usurpados em favor da “civilização” e do paradigma modernos, despersonalizando os povos em sua cultura e expressão. A literatura indígena, nesse sentido, vem como opção para o conhecimento de diferentes tradições e memórias. Através da escrita criativa, em autoria coletiva e individual, nascida no bojo da educação escolar indígena ou veiculada nos circuitos comerciais das editoras, ela representa um potencial enorme em termos de aprendizado e de estruturação dos e para os currículos não indígenas nas universidades, formadores dos profissionais de licenciatura e bacharelado que atuarão na sociedade, e na rede básica, cujo currículo tem em seu formato o conhecimento majoritariamente ocidentalizado, excluindo, em muitas situações, as diferenças culturais e plurais.

O documento *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006) reconhece o questionamento levantado no campo das artes, nas décadas de 1980 e 1990, aos “conteúdos curriculares referentes às artes europeia e norte-americana, ou seja, uma arte branca e masculina” (BRASIL, 2006 p. 177). Em outras palavras, a educação brasileira passa a orientar os formadores a requerem um ensino de valores estéticos mais democrático, plurais e abertos, isto é, uma efetiva alfabetização cultural. Segundo esse parâmetro, devem-se incluir sistemas culturais-outros, a fim de possibilitar que o aluno “desenvolva competências em múltiplos sistemas de percepção, avaliação de prática da arte”. De igual modo, as *Orientações curriculares* veem no ensino da literatura no ensino médio não mais o método baseado em informações históricas sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, mas no letramento literário do aluno. Isto é, o documento orienta abandonar esquemas puramente decorativos em favor de uma formação efetiva da leitura do texto literário, em favor do envolvimento com práticas sociais por meio da leitura e da escrita.

As *Orientações Curriculares* miram, na pluralidade e na diversidade de expressões, a possibilidade da formação cultural, ou alfabetização cultural, do aluno em seu meio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal asseguram aos povos indígenas o direito à educação. Nessa conjuntura, a lei 11.645/2008 chega para somar os direitos dos povos indígenas, pois determina à rede básica o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas nas disciplinas das artes, literatura e história. O papel da universidade deve atuar no reconhecimento de uma formação plural e democrática ao aluno de graduação, incorporando em sua grade curricular temas que versem sobre tais culturas, posto que a formação do professor de graduação desemboca justamente na rede básica; e, também, na formação contínua em níveis de especialização, mestrado e doutorado, considerando que tais alunos atuarão no sistema de ensino universitário. Nesse círculo, rede básica ao nível superior, e nível superior à rede básica, consta o sentido

do ensino: atender às demandas sociais, econômicas e políticas do país. Por isso mesmo, a literatura é imprescindível, pois ela opera com representações e imaginários, constituintes do pensamento e das relações na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento de caráter normativo que visa nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no país, tal como enseja a página de apresentação do governo federal sobre a BNCC¹¹. Pensada para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a BNCC também reflete sobre os povos indígenas e sua cultura. Como eixo de leitura do 6º e do 7º anos, por exemplo, se observa a ênfase na variedade de narrativas a serem desenvolvidas pelo aluno, dentre as quais podemos situar as narrativas indígenas:

¹¹ Cf.: Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, *indígenas* e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando a avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 167; destaque nosso).

As narrativas indígenas são apresentados na BNCC como lendas. O termo *lendas* refere-se, ainda, à cultura indígena de modo folclórico, todavia já integram a conjuntura plural prevista para compor os currículos da rede de ensino brasileiro. Eis porque é importante a universidade recepcionar esses novos autores, coletivos e individuais. Incentivar a pesquisa e a extensão pode articular na compreensão do sentido da literatura indígena que os indígenas desde si mesmos querem expressar, bem como desconstruir os lugares caricatos e genéricos que são atribuídos às culturas indígenas de modo em geral. A classificação de contos, lendas e mitos, por exemplo, elencados por Almeida e Queiroz (2004, p. 252) trazem uma diferenciação desses gêneros nos seguintes termos:

O conto, diferente do mito, seria uma narrativa profana, em que os homens e animais estariam onipresentes. O mito tem a amplitude coletiva da explicação das origens do mundo ou do povo. O conto seria uma narrativa circunstanciada de um percurso iniciático individual. O mito implica uma crença, manifestada em ritos, situado fora do tempo humano. A lenda está no domínio do conhecido, do sabido, mais que do acreditado.

A classificação de lenda, portanto, dada pelo BNCC, não considera as narrativas indígenas em sua complexidade. Embora essas distinções não sejam importantes à literatura indígena contemporânea, se faz necessário

perceber as narrativas em seu contexto sociocultural, a fim de compreender a intenção da mensagem, em termos estéticos e políticos. O estudo sistemático dessa literatura emergente nas salas de aula evitaria concepções equivocadas acerca da expressão ameríndia. Apresentaria, ainda, a ressignificação dada à História indígena através das artes e da literatura. Dessa maneira, “o que parece mais significativo para sua compreensão é a importância que os autores dão aos mitos, como veículos de sabedoria dos antepassados, e à História, como possibilidade de se refazer, em termos menos desfavoráveis, o percurso dos que vivem na terra” (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 252-253). De caráter político, as narrativas são utilizadas para expressão estética, denúncia da violência histórica, valorização da tradição, desviando-se do academicismo antropológico e racionalista, mas valendo-se dele também para operarem em defesa de si. Em outras palavras, a ancestralidade é utilizada, sobretudo, como matéria para criação estética dos próprios indígenas que trazem em sua especificidade a própria cultura e mensagem. Recontam, assim, a história do Brasil desde seus regimes de sentido e experiência, tecendo uma literatura que denota e conota a etnia a que pertencem.

Considerações Finais

A literatura indígena contemporânea, como pudemos perceber, traz na voz e na letra do escritor indígena, em autoria coletiva ou individual, questionamentos que não podem mais ser silenciados: a sua representação nas artes, na literatura e na história; o seu lugar, o seu passado, o seu presente e o seu futuro na história de nossa sociedade; a sua perspectiva antropológico-ontológica, sociocultural e epistemológico-política na academia. Como sua representação por outrem ao longo da História não permitiu a defesa de suas terras, de suas cosmologias, de sua língua, em suma, de suas culturas. Assim, como buscamos argumentar ao longo deste artigo, a ausência da literatura indígena contemporânea nos cursos de Letras no país colaboram para a exclusão social e epistêmica do sujeito indígena. As artes, a literatura, o ensino retomado pelos indígenas têm sido uma forma de protagonizar suas próprias histórias, vivências, lutas políticas. Se vivem a retomada de suas pertencas étnico-culturais querem, também, ser reconhecidos, por direito e com respeito, como parte fundamental da identidade nacional. Cobram a dívida histórica que os marginalizou em caricaturas, territórios e imaginários. Portanto, a abertura das universidades ao tema, por meio da reformulação de seus currículos, sobretudo na inclusão desta emergente área de saber, pode ser uma forma/meio/caminho para quitar essa dívida sangrenta. Assim, compreende-se que, em reconhecendo a diversidade política, social, religiosa dos povos indígenas, seja possível uma alfabetização cultural.

A literatura indígena, escrita desde si mesmo, articulada na primeira parte desse texto, apresentou essa diversidade cultural; os documentos normativos, por sua vez, provam que, para haver um ensino efetivo acerca

do reconhecimento do sujeito indígena e de suas culturas específicas na sociedade não indígena, é necessária uma política mais assertiva, posto que as legislações reconhecem os direitos indígenas, na maior parte das vezes em termos teóricos, formais, mas são lentas na implementação dessas diferenças no cotidiano da educação. Dessa forma, apesar das orientações presentes nos documentos, assumidas por estes, é imprescindível que os formadores do ensino, na urgência desse tempo presente, adotem em seus currículos minorias em direitos políticos e em condição cultural, com o objetivo de constituir, fundar e fomentar um ensino plural, democrático e inclusivo na e para uma educação brasileira verdadeiramente democrática e inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz** – as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, Maria Inês. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

AZEVEDO, Luciene Almeida. “Autoficção e literatura contemporânea”. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, n. 12, p. 30-48, 2008.

BANIWA, Denilson. “Exposição Terra Brasilis”, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PC-JIRdDcnI> Acesso em: 19 jul. 2017.

BEHR, Héloïse. A emergência de novas vozes brasileiras: uma introdução à literatura indígena no Brasil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; PENJON, Jacqueline; BOAVENTURA, Maria Eugenia. **Momentos da ficção brasileira**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017. p. 259-279.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 02 maio 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Senado Federal. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 1980.

COHN, Sérgio; KADIWEL, Idjahure. **Kaká Werá**. Coleção Tembetá, Rio de Janeiro, 2017.

ESCOLA DOS WATORIKI thëipë. **Yama Ki hwërimamouwithë ã ani**: palavras escritas para nos curar. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/CCPY, 1998.

GAKAMAM. **GapgireyXagah**: Amõ Gapgir ey Iwa Amõ Anar Segaha yap mi Materetey mame Ikõr Nih (Histórias do Clã Gapgirey e o Mito do Gavião Real). Ilustrações de Gakamam. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UNB; Rondônia: Associação Gapgir do Povo Indígena PaiterSuruí, 2011.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumin e outros poemas indígenas**. Ilustrações Taísa Borges. São Paulo: Panda Books, 2015.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**. São Paulo: Scortecci, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis Ed., 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

_____. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afetos. Lorena: UK'A Editorial, 2017.

OLIVIERI-GODET, Rita. **A alteridade ameríndia na ficção contemporânea das Américas**: Brasil, Argentina, Quebec. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

POTIGUARA, Eliane. **O coco que guardava a noite**. Organização Branca Jurema Ponce; ilustrações de Suryara Bernardi. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

RISÉRIO, Antônio. Palavras canibais. **Revista USP**, São Paulo, n.13, p. 26-43, mar./abr./mai. 1992.

ROMERO, Francisco Javier. “La literatura indígena mexicana en búsqueda de una identidad nacional”. In: XXXVIII Congreso Internacional Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana Independencias: Memoria y Futuro, 9 a 12 de junio de 2010, Georgetown University, com colaboración de George Washington University y University of Maryland, College Park. Disponível em: <http://www.iilgeorgetown2010.com/2/pdf/Romero.pdf> Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3258313/mod_resource/content/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf Acesso em: 02 maio 2018.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. “Que história é essa? A escrita indígena no Brasil”. In: SANTOS, Eloisa P. dos (Org.). **Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003. p. 75-94

THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira S. O texto multimodal de autoria indígena: narrativa, *lugar* e interculturalidade. 2007, 268f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Rio de Janeiro: Editora ZIT, 2016.

Recebido em maio/2018.

Aceito em janeiro/2019