DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018462

Representações da criança na literatura de autoria indígena

Iara Tatiana Bonin[1]

Os outros não são para nós mais que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida. Tenho por mais minhas, com maior parentesco e intimidade, certas figuras que estão escritas em livros, certas imagens que conheci de estampas, do que muitas pessoas, a que chamam reais, que são dessa inutilidade metafísica chamada carne e osso.

Fernando Pessoa

Neste breve recorte do texto de Fernando Pessoa (2004, p. 302), poeta e escritor português, a questão das diferenças emerge com toda a inquietação que, em geral, ela suscita. Nos mapas da "mesmidade" os outros não são mais do que paisagens, tornam-se pontos ou linhas em uma cartografia já conhecida, imaginada como única e verdadeira. Os outros – e, no argumento central deste texto, os indígenas – muitas vezes são para nós "paisagem invisível em rua conhecida". É a partir de um conjunto de representações constituídas em múltiplos artefatos e tramadas em diferentes contextos históricos que reconhecemos "quem são" e como pensamos que são os indígenas. Por vezes nos causa inquietação o fato de que estes, com suas irredutíveis diferenças, não correspondam às imagens que circulam em "figuras e estampas" inscritas em variáveis artefatos culturais contemporâneos, como as obras de literatura.

Talvez por essa razão, as primeiras aproximações de um leitor "não iniciado" (para usar um jargão antropológico) com a literatura indígena produzam misto de curiosidade e estranhamento. Pode ser curioso (e estranho) percorrer cenários e enredos compostos por autores posicionados, via de regra, na condição de "outros" frente a uma cultura literária consolidada, autores que fazem questão de inscrever as marcas da diferença ao narrar histórias. É instigante e desafiador percorrer o traçado dessas textualidades multimodais, nas quais se mesclam o código escrito e certos mecanismos retóricos característicos da oralidade, e/ou se tramam narrativas bilíngues

[1] Doutora em educação e professora da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, RS, Brasil. E-mail: iara.bonin@uol.com.br

que, mesmo quando escritas majoritariamente em língua portuguesa, incorporam termos de línguas indígenas e lógicas de outras culturas. Essas estratégias parecem promover um duplo movimento – de um autor que estabelece fronteiras de identidade, por um lado, e, por outro, de um leitor que é colocado na condição de hóspede, a transitar por um (con)texto que desconhece.

Muito frequentemente os paratextos iniciais de livros de literatura de autoria indígena inserem um convite explícito a um leitor-outro, não indígena, como nos destaques que se seguem:

> Imagino que todas as crianças gostariam de conhecer um kurupyra [...] Assim, amigo leitor, escrevi com carinho essa história para você (Yamã, 2008, p. 5).
>
> Essa aventura faz parte do cotidiano indígena. Há povos que fazem pequenas surpresas para suas crianças. São momentos preparados para que os meninos e meninas possam se acostumar com as dificuldades encontradas na natureza. Tudo é feito para que eles possam ser solidários e companheiros, duas qualidades importantes para quem mora na floresta e depende dela no seu dia a dia (Munduruku, 2009, p. 30).
>
> Acredito que todos entenderão o que digo [...] Para nós da aldeia, um contador de histórias é como se fosse um livro que não temose por meio dele ficamos sabendo muitas coisas. Você por acaso já ouviu um contador de histórias? (Yamã, 2008, p. 8).

Conforme argumenta Almeida (2009, p. 74), referindo-se aos textos indígenas produzidos e veiculados na escola, a escrita indígena é um registro privilegiado do contato entre povos e constitui "um rastro, um vestígio de uma relação intercultural entre culturas orais, divergentes, e cultura do impresso, globalizante". Já para Thiél (2012, p. 36), as textualidades indígenas possuem um caráter híbrido, que se compõe no intercâmbio entre oralidade e escritura, entre tradições distintas, e assim "conduzem à releitura do que o cânone ocidental costuma considerar como texto literário".

É na confluência entre literatura infantil e literatura indígena que se situa este artigo, cujo objetivo é discutir como a criança é representada em sete obras de autoria indígena produzidas nas últimas décadas. As obras, selecionadas por apresentarem narrativas nas quais as crianças estão em destaque, são as seguintes: *O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil* (2001), *Kabá Darebu* (2002) e *Caçadores de aventuras* (2009), de autoria de Daniel Munduruku; *As pegadas do Kurupyra* (2008), escrita

por Yaguerê Yamã; *Iarandu: o cão falante* (2002) e *Ajuda do saci Kamba'i* (2006), de autoria de Olívio Jekupé; *O caso da cobra que foi pega pelos pés* (2007), escrita por Wasiry Guará.

Tratando-se da literatura infantil, esta pode ser pensada como um gênero que, de acordo com Colomer (2003), iniciou-se no século XVIII, quando vários autores europeus passaram a escrever histórias endereçadas a crianças e adolescentes, imbuídos, em parte, de uma concepção moderna de infância que, então, se configurava. E foi a partir da segunda metade do século XX que, conforme Hunt (2010), a literatura infantil adquiriu notoriedade. Embora em alguns países europeus a produção de livros para esse público seja considerada marginal, as obras para crianças têm hoje um largo alcance e não podem ser ignoradas, especialmente se considerado o caráter pedagógico que se imprime à prática da leitura e sua relativa importância na atualidade. No Brasil, somente em fins do século XIX são escritos e publicados os primeiros livros de autores brasileiros destinados ao público infantil. "É nesse ponto que um novo mercado começa a se apresentar, requerendo dos escritores a necessária prontidão em atendê-los", afirma Zilberman (2005, p. 15).

Os livros infantis e suas narrativas, além de serem produções estéticas, também têm construído, ao longo da história, diferentes noções sobre a criança, o adulto, o índio, o negro, o bandeirante, o estrangeiro, a mulher e tantas outras personagens. Como destacam Zilberman e Lajolo (1993), entre 1890 e 1920 a maior parte das obras sobre crianças publicadas no Brasil seguia o procedimento da adaptação de clássicos consagrados da literatura infantil europeia e universal, como os Contos das Mil e Uma Noites, o Barão de Münchhausen, Robinson Crusoé, Wilhelm Busch, entre vários outros. Somente a partir de 1920 é que começaram a surgir produções nacionais. Monteiro Lobato publica suas primeiras obras, superando o didatismo característico de produções antecedentes. Na avaliação de Cademartori (1994, p. 51):

> Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Sua obra estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. Apresenta uma interpretação da realidade nacional nos seus aspectos social, político, econômico, cultural, mas deixa, sempre, espaço para a interlocução com o destinatário.

Na atualidade, há uma profusão de títulos e de temáticas, e expande-se o mercado editorial que tem por foco o leitor criança. A literatura infantil passa a integrar políticas de incentivo à leitura, apresenta-se como mercadoria vendável, inaugura outras estéticas e também mobiliza acaloradas discussões acadêmicas. Já não pode ser vista, assim, como uma questão menor.

A literatura de autoria indígena (endereçada mais especificamente a um leitor criança), por sua vez, adquire notoriedade em nosso país a partir dos anos 1990. Talvez o nome mais expressivo, na atualidade, seja o de Daniel Munduruku, que lançou seu primeiro livro, *Histórias de índio*, pela Companhia das Letrinhas, em 1996. Juntamente com ele, surgem outros escritores: Yaguarê Yamã, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé, René Kithãulu, Wasiry Guará. Aos poucos, algumas obras de autoria indígena têm sido incorporadas às listagens do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE),[2] permitindo a ampla circulação dessas textualidades nas escolas públicas de todo o país.

Embora existam registros de escritos indígenas desde o século XVIII, a expressão "literatura indígena" tem sido assumida mais recentemente para designar as textualidades produzidas por integrantes de diferentes povos, mas não sem tensionamentos. Thiél (2012) afirma que a adjetivação "indígena" aparece de modo alternado com outras – nativa, primitiva, aborígene, por exemplo. A alternância de termos parece indicar como é impreciso – e tenso – esse enquadramento.

Na análise de Mato (1997), designações como "popular" e "indígena" carregam marcas de uma relação assimétrica de poder. A expressão "indígena" é atribuída por atores sociais externos aos grupos que assim são designados e não se trata, portanto, de uma identidade afirmada "para dentro", mas de uma representação que se produz por autoridades coloniais, ou artistas, ou intelectuais, ou acadêmicos que, a partir de critérios valorativos de suas próprias culturas, nomeiam e caracterizam o popular e o indígena. Ao utilizarmos esse termo genérico, a questão central é a tendência a certa homogeneização de culturas e identidades distintas entre si, argumenta o autor.

[2] O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) instituiu-se no ano de 1997, através da Portaria Ministerial nº 584, do Ministério da Educação. A definição das diretrizes e a seleção dos títulos integrantes dos acervos é feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), e as obras são adquiridas e distribuídas para as escolas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O que tenho observado, acompanhando movimentos de luta política de diferentes etnias, é a utilização dessa designação "índio" para marcar uma diferenciação em relação à sociedade ocidental moderna e para estabelecer a pertença a uma coletividade que possui direitos específicos assegurados na Constituição Federal brasileira. Entretanto, no interior desses mesmos movimentos, a pertença étnica é quase sempre a referência principal.

Na preocupação em marcar certo distanciamento em relação à denominação genérica, nas obras indígenas aqui reunidas, destaca-se um cuidado em situar os acontecimentos narrados num contexto cultural específico: apresenta-se, por exemplo, o nome do povo indígena a que a história se refere – Sateré-Mawé, Munduruku, Guarani, Maraguá etc., bem como a localização geográfica, aspectos populacionais, históricos considerados relevantes, expressos em mapas, glossários de termos, notas e textos explicativos escritos por estudiosos daquela etnia, entre outros. Tal aspecto difere de grande parte das obras escritas *sobre* os povos indígenas, que muito frequentemente apelam para uma imagem genérica – um "índio universal", fixado por estereótipos que, portanto, dispensariam referências mais específicas. Alguns autores indígenas fazem questão de afirmar, em paratextos de suas obras, que estão vivendo em centros urbanos ou cursando a universidade, e tais argumentos mostram a constituição de identidades em diáspora. São integrantes de distintos povos indígenas, mas também participam de outros contextos, frequentam eventos literários, visitam escolas, enfim, pertencem a "muitas casas", para dizer com palavras de Hall (2003).

Nesse contexto, um tipo de literatura híbrida emerge, mesclando modalidades literárias locais, tradicionais, orais, com formas já consagradas na cultura ocidental. Pode-se dizer que a literatura indígena traduz também um tipo de luta política, um tipo de ocupação simbólica desse espaço do dizer (e do representar), até então "colonizado" pelo discurso ocidental.

Notas sobre as representações da vida indígena em produções literárias brasileiras

Retomando escritos literários coloniais, Bernd (1992) afirma que as primeiras imagens do Brasil expressavam uma "visão do paraíso", com narrativas que classificavam as paisagens contempladas pelos viajantes

como similares aos jardins do Éden. Nas cartas enviadas à Coroa portuguesa, descreve-se tanto a exuberância das matas, a fartura de frutos e de animais silvestres, as madeiras e seus matizes, as ervas e temperos, quanto os homens e mulheres que habitavam esta "nova" terra, caracterizados como tendo "bons corpos e bons narizes", além de braços fortes para o trabalho. De acordo com a autora, os registros desses primeiros encontros com a natureza e com os povos indígenas (na cena inaugural da historiografia brasileira) serviram de inspiração para cronistas e poetas descreverem o Brasil, séculos mais tarde. Na análise de Lajolo (1997), a carta de Pero Vaz de Caminha apresenta um primeiro olhar sobre a infância (o mesmo lançado para o céu e as árvores desse "Novo" Mundo). Há uma rápida passagem, na qual o escrivão descreve uma mulher que segura no colo uma criança envolta em panos. A imagem da criança coberta, da qual se veem somente as pernas, é contraponto para marcar a nudez da mãe.

Os românticos brasileiros, cuja primeira geração começa a se manifestar na década de 1830, potencializam representações de natureza exuberante e do "bom selvagem" a partir de um olhar nacionalista e patriótico. A mais pungente representação deste período é a que atribui à natureza um caráter feminino. Nesse sentido, *Iracema,* de José de Alencar, é uma protagonista indígena que personificou a natureza brasileira, sua singela força, sua imponência, sua virilidade e desapego, síntese de um ambiente a ser explorado, a ser desejado, a ser submetido. Mais do que simplesmente narrar os povos indígenas, tais textos constroem um lugar subordinado para estes frente ao empreendimento colonial.

Bosi (1992) afirma que, em *Iracema*, a personagem central é forte, mas, ao mesmo tempo, submissa, capaz de sacrifícios e renúncias. Ela se apaixona pelo colonizador e, por amor, viola segredos ancestrais, num devotamento colocado a serviço do conquistador. A entrega, a abnegação, a lealdade das personagens indígenas aos colonizadores também se destacam em *O Guarani*. Peri é, literal e voluntariamente, escravo de Cecília, a quem venera como sua senhora e, para segui-la, se torna vassalo fiel de dom Antônio. Vale ressaltar que essas representações são constantemente atualizadas, uma vez que as obras referidas estão entre as leituras obrigatórias de muitas instituições de ensino médio e compõem, também, listagens indicadas para o vestibular em algumas universidades.

Em *Iracema*, uma primeira criança indígena invade o texto literário, afirma Lajolo (1997). Trata-se de Moacir – filho da protagonista e do português Martim –, levado para Portugal após a morte da mãe. A cena que abre a narrativa (e que corresponde, de fato, ao seu desfecho) descreve o jovem guerreiro branco, a criança e o cão fiel (os dois nascidos no berço das florestas), sob uma frágil embarcação. A autora destaca, assim, a entrada da criança na narrativa literária de autoria brasileira como um ser frágil e desprotegido, personificado em um menino órfão e migrante.

Especificamente para um público infantil, Monteiro Lobato escreveu, em 1927, o livro *As aventuras de Hans Staden*, no qual Dona Benta é a narradora. A obra relata as histórias vividas pelo "homem que navegou pelas costas do Brasil em 1553 e esteve oito meses prisioneiro dos índios tupinambás" (Lobato, 1927/1972, p. 7). De lá para cá, um considerável conjunto obras de literatura infantil tem protagonistas indígenas. Algumas possuem inegável qualidade estética e literária e tratam o tema com sensibilidade e abertura para a participação do leitor; outras promovem uma naturalização das diferenças e uma homogeneização das culturas indígenas, descritas através de certos signos estereotipados e facilmente reconhecíveis que posicionam os povos indígenas de maneira subordinada em relação ao ocidental. Para dizer com palavras de Bauman (1999, p. 117), trata-se de "um modo de relacionamento que não reconhece a diferença, a diferença que conte, que requeira confronto, negociação, acordo entre modos diferentes de viver".

Modos de representar a infância

Como argumento inicial de um artigo intitulado "Infância de papel e tinta", Lajolo (1997, p. 225) afirma que a infância, enquanto objeto de estudo, "é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda". Ela prossegue argumentando que a palavra "infância" (e demais cognatos) está semanticamente ligada à ideia de "ausência de fala". Assim, a palavra funciona como metáfora da condição a que se submete o infantil: "por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam" (Lajolo, 1997, p. 226). A infância é definida "de fora", tal como as mulheres, os índios, os negros e alguns outros segmentos da humanidade, condição

que se configura historicamente e sofre deslocamentos significativos ao longo do tempo.

De acordo com Ariès (1983), algumas pinturas do século XIII são exemplares para se pensar no modo como eram entendidas as crianças naquele contexto e, em especial, para compreender as mudanças processadas nos séculos seguintes. O autor afirma que em tais pinturas podem ser vistas, por exemplo, crianças entretidas com brinquedos ou sendo alimentadas e cuidadas por adultos. A criança se torna uma personagem mais frequente em pinturas anedóticas, sendo representada com a família, com companheiros de jogos, em meio a festividades, assistindo a milagres ou martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos. Tais imagens dão conta de um momento em que a criança não é vista, ainda, sob o raciocínio moderno nem é "traduzida" a partir de campos como o da psicologia e da clínica.

Discutindo a consolidação do discurso sobre a infância, Ariès (1983) afirma que é no início do século XVII que se inventa a noção de fragilidade e de debilidade. Também Narodowski (2008) salienta que o sentido moderno de infância forja a criança como um ser inacabado, carente, para quem se estabelece a necessidade de resguardo e proteção. Os discursos clínicos e psicológicos sobre a criança emergem estabelecendo uma nova perspectiva que atravessa o campo pedagógico, pondo em ação práticas envolvidas na produção de determinadas maneiras de ser, instituindo o que é possível esperar de uma criança, definindo suas potencialidades e limites. As crianças entram nas tramas discursivas, e uma cruzada moralizadora perpassa o projeto da modernidade (Bujes, 2002). Afirma-se, então, a necessidade de controle sobre esse ser considerado incompleto, a necessidade de protegê-lo de certos perigos, através da modificação dos hábitos adultos e da separação dos corpos e dos espaços físicos.

> É nesta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, na qual a criança é significada como um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção – que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância. A criança por ser maleável pode ser modelada; por ser frágil necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão (Bujes, 2002, p. 38-39).

Nessa perspectiva, a passagem para a vida adulta estaria marcada pelas aprendizagens processadas pela criança, configurando-se como uma passagem da dependência para a autonomia, da irracionalidade para a razão, da inocência ao juízo. Essas representações, desde a perspectiva adulta, estabelecem as bases para uma visão contínua e totalizadora do pensamento pedagógico sobre a criança, com efeitos sobre as produções culturais endereçadas a ela.

As diversas representações do que seja uma criança indicam que o conceito de infância não é (e nunca foi) estático e único. Seu significado varia de um lugar para outro, de uma cultura para outra, de um grupo para outro, no contexto de uma mesma cultura. Nesse sentido, tomar a infância como uma construção cultural é considerar que "o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa" (Bujes, 2000, p. 1). Um amplo conjunto de discursos, incluindo os que se produzem na literatura, constitui o que pensamos ser a criança.

Crianças indígenas – estabelecendo um novo traçado

Ao tratarmos de culturas não ocidentais, Cohn (2005) argumenta que deveríamos deslocar o sentido daquilo que chamamos de infância. Mais do que tentar mapear etapas tidas como universais ou práticas que convencionamos como "típicas" do mundo infantil, a autora defende que se examinem as concepções de pessoa e seus processos de construção em diferentes culturas. Poderíamos falar, então, de crianças indígenas, mas dificilmente de "infância" indígena, uma vez que tal conceito marca um modo particular de entender, constituído em discursos e práticas ocidentais modernas.

Silva e Nunes (2002) afirmam que há uma escassa produção de pesquisas etnológicas sobre a criança indígena, e o silenciamento dessa temática se explica, em boa medida, pela perspectiva adultocêntrica que marcou as ciências sociais e humanas até pouco tempo. Sendo a criança constituída como sujeito "incompleto", as investigações antropológicas tendiam (e ainda tendem) a enfocar as práticas adultas, tidas como expressões "plenas" de uma cultura. Para as autoras, é necessário problematizar a noção de que a criança é um receptáculo de ensinamentos transmitidos pelos adultos, para pensar nas práticas

específicas e nas formas como elas são, também, produtoras de culturas nas quais estão inseridas.

Os estudos mais expressivos da antropologia que têm as crianças como foco datam das décadas de 1920 e 1930 e foram feitos por etnógrafos norte-americanos como Margareth Mead, em ilhas do pacífico, Nova Guiné e Bali. Já no Brasil, os estudos dedicados à infância (não indígena) ganham fôlego especialmente quando a criança pobre é tida como um problema a ser resolvido – um risco que exigia, então, políticas de governo. No final da década de 1970 e nos anos 1980 constituem-se organizações e movimentos sociais voltados para a defesa dos direitos da criança, e adquire expressividade um fértil debate social, político, acadêmico em torno desse tema. Na literatura antropológica dessas décadas emerge uma (ainda tímida) abordagem do cotidiano das crianças indígenas.

Cohn (2005) reúne um conjunto de estudos antropológicos produzidos ao longo do século XX e início do século XXI e se pergunta sobre as formas como, neles, as crianças indígenas são representadas. A autora destaca quatro abordagens nos textos antropológicos: a primeira representa as sociedades indígenas por aspectos fixos e estáveis, sendo a educação responsável por tornar cada geração idêntica à anterior (perpetuando, assim, a ordem social). Tais estudos produzem uma cisão entre a vida da criança e a vida de um adulto e conferem àquela um papel meramente reprodutor.

Uma segunda abordagem problematizada pela autora é a de estudos britânicos que privilegiam práticas e processos de socialização dos indivíduos, enfatizando a estrutura social e a delimitação de papéis, os rituais vividos pela pessoa. Aqui "as sociedades são entendidas como um sistema de papéis e relações sociais que podem ser observados, descritos e analisados pelo pesquisador" (Cohn, 2005, p. 15). Antropólogos dessa escola vão analisar a vida das crianças, de um lado, pela sua participação gradativa numa dada cultura e, por outro, pela forma como nesse tempo se promovem a integração e a participação da criança na sociedade adulta. Nesse entendimento a criança "se vê relegada a protagonizar um papel que não define" (Cohn, 2005, p. 16) e o que se estudam são esses "protagonismos" em diferentes faixas etárias, em categorias de idade – que confirmariam esse sistema social mais amplo.

Há, na atualidade, uma terceira forma de abordagem sobre as crianças indígenas que têm enfatizado menos os processos de

socialização e de inserção no mundo adulto e mais os espaços que elas ocupam e o modo como o fazem, bem como sua participação ativa na definição do que poderiam ser e fazer. A autora afirma que diversas produções etnográficas recentes têm realizado um esforço de deslocamento em relação a concepções consolidadas e naturalizadas no campo antropológico. Tais estudos apresentaram as crianças como socialmente ativas e produtoras de culturas nas quais compartilham temporariamente as experiências. Entende-se, assim, que as culturas infantis não estão desconectadas das vivências adultas; ao contrário, elas se nutrem e se produzem em práticas sociais instituídas e válidas em contextos adultos e, em alguns casos, as subvertem.

Representações da criança em obras de literatura infantil de autoria indígena

Antes de empreender uma análise das representações da criança constituídas nas obras que integram este artigo, faz-se necessário explicitar a perspectiva teórica a partir da qual o conceito de representação é acionado, uma vez que ele possui longa história e múltiplos entendimentos. Silva (2012) afirma que, na história da filosofia ocidental, a representação liga-se particularmente à busca de formas apropriadas para apreender e representar o real da forma mais fiel possível, utilizando sistemas de significação. Já o pós-estruturalismo e a chamada "filosofia da diferença", ao conceberem a linguagem como uma estrutura instável e indeterminada, instauram outra forma de pensar a produção de significados, descartando os pressupostos realistas, miméticos e mentalistas associados com uma concepção clássica da representação.

No registro pós-estruturalista, a representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade da linguagem. A representação seria, conforme Silva (2012, p. 91), um modo arbitrário de atribuição de sentido, estreitamente ligado a relações de poder. Por isso, quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar qual significado possui valor de verdade.

Entende-se, desde essa abordagem, que o significado de qualquer objeto não reside no objeto em si, mas é produto da forma como ele é socialmente construído, utilizando-se a linguagem e a representação. Tal aspecto é ressaltado por Hall (1997), quando explica que os

significados são constantemente produzidos sempre que nos expressamos, são intercambiados e negociados nas interações pessoais e sociais das quais participamos, bem como através de uma variedade de narrativas que nos interpelam diariamente em artefatos e meios de comunicação. Os significados ligam-se, assim, às práticas da vida cotidiana, são nelas constituídos e, ao mesmo tempo, são delas constituidores. Assim, a linguagem e a representação são vistas como constitutivas da vida social. Partindo desse entendimento de representação, neste artigo toma-se a literatura de autoria indígena como espaço no qual se constituem, ao mesmo tempo, formas de narrar a criança e formas de ser criança.

Na perspectiva enunciada, procedeu-se à análise do conjunto de obras de literatura selecionadas. Na leitura dos textos literários, observou-se que três estratégias representacionais têm sido mobilizadas para representar a criança: *i)* a afirmação da pertença étnica das personagens, aliada à contextualização da narrativa; *ii)* o posicionamento da criança como sujeito ativo, que age, vive, sente, escuta, cria; e *iii)* a afirmação da memória e do lugar dos velhos no aprendizado das crianças. Para abordar essas três estratégias representacionais comuns às obras sem, com isso, operar um apagamento daquilo que é específico nas narrativas, optou-se, aqui, por apresentar cada uma das obras, dando destaque para as formas como nelas se representa a criança e como são acionadas as estratégias anteriormente sinalizadas.

O livro *Kabá Darebu*, escrito por Daniel Munduruku e ilustrado por Marie-Thérése Kowalczyk, foi publicado pela editora Brinque-Book em 2002. Nele se compõe uma narrativa em primeira pessoa e, já nas linhas iniciais do texto, se estabelece a pertença da personagem: "meu nome é Kabá Darebu. Tenho 7 anos e sou do povo munduruku. Meu povo vive na Floresta Amazônica e gosta muito da natureza" (Munduruku, 2002, p. 3). Na perspectiva de uma criança se descreve o ambiente da aldeia e as casas, feitas de barro e cobertas com folhas de palmeiras, os espaços onde se pode brincar com irmãos, primos e onde se escutam histórias do povo. A pertença é reiterada ao final da narrativa, quando o narrador afirma:

> Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados. E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para os filhos e para os

> filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos... e livres... (Munduruku, 2002, p. 22-23).

Embora a narrativa permita pensar nas preocupações de um narrador adulto em relação à continuidade de certas traduções de seu povo, o protagonismo infantil é reiterado nas ilustrações, nas quais as personagens crianças são majoritárias.

As ações das crianças são marcadas, na obra, pela noção de "brincadeira":

> Nós gostamos de brincar de muitas coisas.
> Os meninos brincam de:
> Arco e flecha
> Esconder na mata
> Enquanto os outros procuram,
> Pega-pega dentro do rio
> Subir em árvores, pescaria, imitar os adultos,
> Jogar futebol (Munduruku, 2002, p. 11).
>
> As meninas gostam de:
> Fazer bonecas com espigas e folhas de milho,
> Fazer comida,
> Mexer com os meninos,
> Cantar e dançar cantigas de roda,
> Subir em árvores,
> Nadar no rio (Munduruku, 2002, p. 12).

Na obra também se destacam espaços compartilhados por crianças e adultos – e os usos que deles as crianças fazem: o rio para brincar, a mata para colher frutos e para realizar pequenas caçadas. No contexto das festas e rituais, não exclusivo dos adultos, também circula o protagonista criança quando afirma: "Meu povo gosta muito de fazer festas. Nestes dias, a gente se pinta com urucum, uma tinta bem vermelhinha..." (Munduruku, 2002, p. 14). Além de descrever aspectos da festa, a obra dá relevo às histórias narradas pelos mais velhos: "eles se sentam conosco no pátio da aldeia, à luz de uma fogueira, e aí... eles contam histórias... Histórias que falam de muito antigamente... Nos falam de nossos primeiros pais... nossos antepassados... nossos ancestrais (Munduruku, 2002, p. 19).

Também escrita por Daniel Munduruku, a obra *Caçadores de aventuras* foi ilustrada por Inez Martins e publicada pela editora Caramelo em 2009. Diferentemente da obra anterior, esta se apresenta a

partir da ótica de um narrador onisciente e tem como protagonistas Karu, Kaxi, Biõ, Tonhõ e Bempô, crianças que se aventuram na floresta e, à noite, se deparam com diferentes situações que exigem delas muita coragem e esperteza. O cenário principal dessa narrativa é a floresta densa, apresentada como ambiente misterioso e hostil.

> – Vamos, Karu, corra!
> – Por que tenho que correr?
> – Porque a floresta fica perigosa quando cai a noite.
> – E para onde vamos?
> – Temos de achar o caminho de volta bem rápido, senão os devoradores de almas nos pegarão e não poderemos mais voltar para casa.
> O curumim não pensou duas vezes e saiu em disparada. Pelo caminho encontrava muita tiririca, um mato cortante que deixa a pele toda marcada (Munduruku, 2009, p. 5).

A afirmação da pertença dos protagonistas se dá a partir de referências à aldeia, aos conselhos dos mais velhos, a rotinas diurnas e noturnas, bem como a partir de certa composição corporal das personagens, que inclui objetos como arco e flecha, lanças e adereços corporais. Observa-se também que as ações narrativas principais são protagonizadas pelas crianças, sendo que os adultos só aparecem na cena final, quando os meninos retornam à aldeia. O exemplo a seguir coloca em destaque o momento em que as crianças estão na mata:

> – Mas vamos passar a noite aqui neste lugar escuro? – choramingou o pequeno Biõ.
> – Acho que não temos outra saída – disse Kaxi. – Vamos ter de enfrentar os perigos da noite. Agora é hora de mostrar que somos fortes e corajosos. Nossos pais ficarão orgulhosos de nós (Munduruku, 2009, p. 8).

Na sequência, o narrador explica como os meninos se organizaram: "Karu observava Kaxi, esperando que ele tomasse uma decisão sobre o que fazer, pois a ideia daquela aventura fora dele", e este responde: "Já que vamos ficar aqui, precisamos nos organizar para passarmos bem a noite. Pode ser que apareçam visitas inesperadas, mas com um pouco de fogo e de coragem teremos uma noite tranquila" (Munduruku, 2009, p. 9). O leitor é informado, então, que Kaxi, sendo mais velho, foi indicando as tarefas que cada um deveria realizar: reunir lenha, coletar

frutos e raízes para comer, acender a fogueira, encontrar uma raiz cheirosa para, com ela, untar o corpo antes de o sol se esconder.

Promove-se uma inversão na sequência temporal da trama, que dá destaque ao protagonismo das crianças: a história se inicia quando os meninos supostamente estão perdidos na floresta. Somente quando o dia amanhece e eles se põem a caminho de casa é que o leitor é informado de que, na manhã do dia anterior, as pessoas estavam estranhas, conversando sobre uma onça que rondara a aldeia. De um convite para construir uma casa na árvore, feito por Kaxi aos quatro meninos, decorre a aventura noturna no meio da mata. Ao retornarem, os meninos descobrem que a aventura constitui uma espécie de rito de passagem, que o leitor toma conhecimento da seguinte forma:

> Quando chegaram à aldeia, havia uma multidão esperando por eles. As mães choravam de emoção e os pais aplaudiam a coragem dos filhos. Karu queria contar logo toda a aventura que tinham vivido, mas achou estranho que todos, todos mesmo, estivessem ali esperando por ele felizes. [...] Então todos se dirigiram para a casa de reza da aldeia [...] Quando os cinco curumins entraram na casa, mandaram que eles se sentassem sobre esteiras especialmente estendidas ali (Munduruku, 2009, p. 26-27).

No desfecho, o leitor é informado – junto aos demais protagonistas da narrativa – que Kaxi havia participado das combinações feitas pelos adultos:

> A um gesto do cacique, Kaxi tomou a palavra e dirigiu-se a seus amigos:
> – Vocês talvez já tenham entendido que tudo isso foi planejado. Vocês passaram por um teste de coragem e foram aprovados (Munduruku, 2009, p. 28).

O livro *O diário de Kaxi: um curumim descobre o Brasil*, também escrito por Daniel Munduruku, foi ilustrado por crianças do povo Munduruku da aldeia Katõ, conforme se esclarece já na capa da obra. Se as narrativas anteriores tematizam o cotidiano e colocam em destaque práticas de crianças e adultos nas aldeias e em seus arredores, nesta o leitor é conduzido pela voz de um narrador em primeira pessoa que relata, em um diário, os acontecimentos decorrentes de sua viagem para a cidade grande. Elementos intertextuais são inseridos, a exemplo das datas no alto de cada página, denotando a escrita de um diário, e são

descritos o percurso, o tempo transcorrido, os estranhamentos do menino frente a um espaço urbano que, para ele, é desconhecido.

Nessa narrativa, a criança-protagonista endereça seu diário aos amigos da aldeia. Tal aspecto se evidencia no parágrafo inicial do texto:

> Meus amiguinhos, conforme me foi pedido pelos nossos *Ajot*, estou escrevendo este diário da viagem que eu, Kaxi, estou fazendo à cidade grande. Mas não é apenas porque os velhos me pediram, mas também porque foi assim que eu disse a vocês que faria, como forma de estar mais perto de nossa aldeia e, é claro, de todos vocês e das nossas brincadeiras (Munduruku, 2001, p. 7).

A pertença étnica (do protagonista) é evidenciada nas ilustrações e no texto verbal, por exemplo, quando o protagonista usa referentes da aldeia para descrever elementos do mundo urbano. Nesse sentido, o avião é comparado a um pássaro, os prédios são descritos como caixinhas como as que se utilizam para armazenar mandioca, o garfo é descrito como um anzol que fisga frutas e a igreja é comparada à casa de reza. Além das imagens produzidas pelo olhar diaspórico do menino, que perpassam toda a narrativa, outro diálogo intercultural é estabelecido quando, no meio do diário de Kaxi, se insere uma carta de Gabriela, a amiga *pariwat* (não índia) do protagonista, endereçada aos amigos da aldeia, acompanhada de um desenho que, supostamente, apresentaria a perspectiva de uma menina de nove anos sobre o lugar onde vive.

A atitude ativa das crianças indígenas é sinalizada particularmente por memórias do protagonista, relativas ao cotidiano do protagonista e seus amigos na aldeia. No texto a seguir observa-se uma espécie de comparação sobre o lugar da criança nas duas culturas postas em diálogo na narrativa:

> Só achei que ela [Gabriela] ficou um pouco assustada quando eu disse que a gente aprende desde pequeno a caçar, pescar, andar no mato, fazer armadilhas e nadar no rio enfrentando correntezas. Lembro que ela riu e disse que jamais a mãe dela a deixaria sequer sair de casa sozinha, muito menos fazer todas essas coisas que eu falei para ela (Munduruku, 2001, p. 39).

Nota-se, aqui, que o estranhamento do protagonista-narrador frente à vida urbana agora é deslocado para a voz da menina urbana, que olha para algumas práticas da aldeia nas quais as crianças estariam envolvidas de modo supostamente mais autônomo. Vale ressaltar que

nessa e em outras obras os protagonistas (crianças) circulam em distintos ambientes, o que mobiliza um sentido de dinamismo e constante transformação das culturas indígenas. As crianças vão para a cidade, e nesse ambiente observam e descrevem essas "novas cartografias" – o espaço urbano, as formas de viver, o estilo das pessoas, seus sentimentos frente ao novo – sob um ponto de vista indígena.

Nessa linha, destaca-se também a obra *Ajuda do saci Kamba'i*, escrita por Olívio Jekupé e ilustrada por Rodrigo Abrahim, cujo protagonista é Verá, um menino Guarani. Se na obra *O diário da Kaxi*, apresentada anteriormente, o protagonista teme o encontro com a cidade e o vislumbra como uma espécie de prova de coragem, nesta obra o protagonista deseja o encontro. É da perspectiva de um narrador em terceira pessoa que se apresenta a rotina de Verá, "um indiozinho de 7 anos que sonhava em estudar na cidade e ter também o conhecimento dos *juruá*. Acreditava que, aprendendo a ler e a escrever na língua portuguesa, poderia ajudar a defender o seu povo" (Jekupé, 2006, p. 7).

O ponto de partida da narrativa é a aldeia, espaço no qual a criança aparece com adereços corporais, sem camisa, segurando nas mãos o *Petyguá*, objeto ritual dos Guarani. A cidade é caracterizada como espaço de perigos – assaltos, acidentes e mortes, o que de certa forma prepara o leitor para os acontecimentos subsequentes. Verá é levado para a cidade e matriculado em uma escola, e as ilustrações mostram, a partir desse momento, um menino com traços físicos indígenas e colar de sementes e penas no pescoço, porém vestido como os demais garotos, no espaço urbano. Assim, vão sendo alternados os cenários em que transita a personagem (na cidade, de volta à aldeia, no hospital, de férias com o seu povo, na sala de aula), e, neles, vão sendo mesclados elementos e artefatos das duas diferentes culturas.

Interessante observar que as cenas ambientadas na aldeia mostram, tanto através do texto verbal quanto do imagético, crianças em plena atividade – colhendo frutos, subindo em árvores, jogando futebol, mas também se destacam ações cotidianas ligadas ao funcionamento da vida na aldeia: "ajudava seus pais a fazer artesanato, buscava lenha para a fogueira", "ia com seus amigos à mata buscar madeira para fazer os próprios brinquedos", "esculpia bichinhos de madeira", "gostava quando as crianças eram chamadas para cantar as músicas de seus antepassados", "os pés descalços acompanhavam o ritmo da música" (Jekupé, 2006, p. 17).

Por sua vez, a vida as crianças urbanas é caracterizada pela ausência de autonomia e de mobilidade (não saem sozinhas, não brincam na rua), bem como pela rotina escolar, à qual o protagonista também se submete –"adaptou-se rápido à escola, mas no começo era difícil ficar horas sentado naquele banco de madeira. Pensava em quanto era bom correr atrás de passarinhos, subir e árvores, pescar..." (Jekupé, 2006, p. 15). Aos poucos, o protagonista demonstra "seu jeito de ser" aos colegas de sua idade, que o admiram por saber contar muitas histórias.

Na obra, a afirmação da memória e da ancestralidade se dá quando o menino é atropelado e, diante da impossibilidade colocada pelos médicos de que volte a andar, retorna para a aldeia. É na tradição oral e na cosmovisão do povo Guarani que se encontra a solução para o conflito: o menino recorre a Kamba'i, protetor da floresta, ente poderoso que figura como protagonista em histórias contadas por seus avós. A narrativa descreve o ritual realizado pelo pai para atrair o Kamba'i, que visita o menino e realiza a cura. Não há, assim, rupturas entre um plano supostamente real e outro, presumivelmente mítico (indistinção que marca, aliás, muitas das cosmologias indígenas, nas quais o natural e o sobrenatural coexistem e complementam-se). A grafia do texto em língua Guarani, ao final da obra, realça seu caráter multimodal e intercultural.

Iarandu: o cão falante, obra escrita e ilustrada por Olívio Jekupé, foi publicada pela editora Peirópolis em 2002. Trata-se de um texto escrito em terceira pessoa que apresenta a amizade entre Popygua (um menino do povo Guarani de oito anos) e Iarandu (um cão capaz de falar e compreender a linguagem humana). O cão passou a acompanhar o protagonista tanto em suas atividades diárias na aldeia quanto na escola, aprendendo também a ler. O foco principal, no texto, são os diálogos travados entre o menino e o cão, sendo a aldeia o cenário em que se desenrolam as ações narrativas. Ao progredir na leitura, entendemos que a aldeia se situa na periferia de um centro urbano. A pertença do protagonista é estabelecida tanto pela indicação direta de sua etnia (Guarani) quanto pela incorporação de elementos imagéticos e verbais que se ligam à cultura desse povo, bem como de termos da língua Guarani, acompanhados de tradução, na forma de um glossário.

O caso da cobra que foi pega pelos pés, obra de Wasiry Guará, ilustrada por Ana Luiza Mello, tem como protagonista "Kurumi, um indiozinho nascido na tribo dos Maraguás, no Amazonas. Foi o pajé quem lhe deu esse nome, porque ele nasceu bem pequeno. Para a etnia Sateré-Mawé,

Kurumi significa menino e nada mais. Simples como ele" (Guará, 2007, p. 4). Na obra está em destaque a primeira caçada de Kurumi, e, no desenrolar da trama, acompanhamos as orientações do pai em relação à prática da caça e ao manejo da floresta. Ao descrever uma das ações do protagonista, o narrador enfatiza algumas marcas corporais e utensílios utilizados para desempenhar as atividades do dia a dia. O menino é caracterizado por sua valentia e generosidade: "oferecia-se para carregar água e encher os potes, buscava lenha no roçado e, em suas aventuras com seus melhores amigos, Pirá e Guirá, trazia caça pequena que distribuía por todos na aldeia" (Guará, 2007, p. 7). O leitor vai sendo inserido no cotidiano de um menino Maraguá e, através dos conselhos dos mais velhos, dos pais, do pajé da aldeia, vai entendendo como as atividades de caça possuem uma dimensão material e simbólica.

Ao longo de toda a narrativa marcam-se o protagonismo e a iniciativa de Kurumi: é ele quem procura os anciãos para entender os mistérios que rondam a aldeia, é ele quem decide sair com o pai para realizar uma "caçada grande". O recorte a seguir é ilustrativo do que se está afirmando: "Kurumi fez onze anos. Sentiu-se pronto para provar ser um grande caçador. Disse aos pais que traria o jantar daquele dia. Mas queria ir sozinho" (Guará, 2007, p. 10). Nota-se que os aprendizados do menino vão sendo mobilizados na progressão da narrativa.

> Observou o sol e escolheu o caminho a seguir. Andou com cuidado. Pisou nas folhas sem fazer barulho para não espantar os bichos. Viu pegadas recentes de pacas. Achou que o chavascal deveria estar próximo porque as raízes se amontoavam e muita folha estava caída pelo chão [...] Começou a armar o *mutá* – o esconderijo – a dois metros acima do chão, cortou varas, procurou cipó para amarrá-las, com firmeza e colocou galhos por cima para camuflá-lo, na hora da espreita. Passou uruku no corpo e no rosto, sumiu no mutá, preparou o arco e flechas, e esperou (Guará, 2007, p. 12).

Outras atividades são descritas na obra, e tais ações são marcadas pelo dinamismo e pela iniciativa do grupo de crianças. As técnicas empregadas pelos meninos para pescar são aquelas aprendidas com pais, irmãos, ancião do povo, mas nas aventuras narradas sempre se destaca um "toque particular", seja na forma de empregar instrumentos, seja no modo como se realizam as atividades de caça e pesca, vinculadas muito mais ao sentido de brincadeira e de aventura do que ao de prática de subsistência.

Yaguerê Yamã, também integrante do povo Maraguá, é autor de *As pegadas do Kurupyra*, livro ilustrado por Uziel Guaynê, da mesma etnia. Publicada em 2008 pela editora Mercuryo Jovem, a obra é estruturada em sete seções: "Ficção"; "Kurukawa, um kurupyrazinho sem amigos"; "Tuim vai brincar na floresta"; "As pegadas do kurupyra"; "Kurukawa e Tuim tornam-se amigos"; "Aventuras de Kurukawa e Tuim"; e "Ficção?". Ao final, a obra apresenta um glossário de termos Maraguá.

Embora empregue o vocábulo "ficção" (apresentado de forma interrogativa na seção final do texto), a narrativa é contextualizada da seguinte forma:

> Esta história aconteceu na região de Nova Olinda do Norte, município do Amazonas, floresta próxima ao rio Abacaxis [...] Foi lá que viveu Kurukawa, um pequeno kurupyra de cabelos compridos e ruivos. E foi lá que Kurukawa viu um humano pela primeira vez (Yamã, 2008, p. 5).

O autor prossegue: "Imagino que todas as crianças gostariam de conhecer um kurupyra", e remete o texto, na forma de um acolhedor convite que implica o leitor: "Assim, amigo leitor, escrevi com carinho essa história para você" (Yamã, 2008, p. 5).

Ao longo da narrativa promove-se certo deslocamento na perspectiva a partir da qual se costumam narrar histórias de outros povos. O autor inicia afirmando que "na Amazônia, *no mundo de verdade*, o que mais existe é árvore. Tem árvores de todas as espécies e tamanhos que também são moradas dos seres naturais e dos encantados. Entre os encantados está o kurupyra" (Yamã, 2008, p. 7). No recorte, além de a Amazônia ser representada como "o mundo de verdade", a narrativa mescla as dimensões naturais e sobrenaturais (uma característica comum nas histórias indígenas) e estabelece o protagonismo de um "ser encantado".

Kurukawa, o protagonista, é um kurupyra criança que, em suas perambulações pela floresta, conhece Tuim, um menino do povo Maraguá. O narrador esclarece que outras crianças kurupyra gostavam de brincar com animais, faziam estripulias com papagaios, prendendo seus pés, espantavam as pacas, cutias e antas, para vê-las zangadas. O espírito brincalhão e zombeteiro do kurupyra é assim retratado, mas Kurukawa era diferente, queria fazer amigos que o ajudassem a proteger a floresta. Tuim, o menino Maraguá, aparece inicialmente como personagem visto sob a perspectiva do pequeno kurupyra, mas surge também como protagonista

na seção "Tuim vai brincar na floresta", e é de sua perspectiva que prosseguimos na leitura, entendendo as razões para a súbita mudança da família, de um vilarejo para a margem solitária do igarapé. É Tuim que pede a *Monãg* (o pai do céu) para encontrar um amigo, e assim se promove o encontro entre os dois meninos, Tuim e Kurukawa.

O protagonismo infantil se destaca nas ações das duas personagens, que transitam pela mata – um para observar o novo morador das proximidades, o outro para realizar pequenas caçadas, para explorar a floresta e encontrar árvores frutíferas ou para banhar-se nas águas do igarapé (em todas essas ações, não há presença de personagens adultas). Tuim está determinado a mostrar que já cresceu e, por isso, treina com arco e flecha, amplia cada vez mais o espaço de circulação na floresta, deixa sinais, observa a natureza e aprende. Quando os dois meninos se encontram, tornam-se amigos e aprendem, um com o outro, as artes da vida na mata e as formas de relacionamento com a natureza, obtendo dela alimento e segurança. Destaca-se no texto verbal a sagacidade dos protagonistas ao encontrar caçadores que capturavam uma grande quantidade de animais para comercialização. Há, assim, uma mensagem preservacionista embutida na narrativa, e o leitor é convidado a somar-se aos protagonistas na defesa da natureza.

Quanto à valorização da ancestralidade e da tradição oral, destaca-se tanto na introdução quanto se faz referência às narrativas orais Maraguá nos paratextos da obra. Há uma ênfase no sentido cosmológico e mítico da história narrada, que não se apresenta como oposição a um "mundo real". Na seção final do texto reitera-se que a floresta é espaço de convivência entre seres diferentes, incluindo os seres encantados. O autor atribui a história (que, conforme o paratexto da obra, mostra a face verdadeira dos kurupyras) aos velhos sábios indígenas do povo Maraguá.

Palavras finais

Conforme se demonstrou, as narrativas indígenas reunidas neste artigo apresentam crianças protagonistas de diferentes contextos e cenários. Nos enredos constituídos, são os meninos que se aventuram pela mata, realizam tarefas cotidianas (tal como caçar pequenos animais, pescar, preparar alimentos, recolher lenha, buscar água,

fabricar artesanatos e brinquedos), envolvem-se em acontecimentos importantes para a dinâmica das aldeias (festas, rituais de passagem, relato de mitos, por exemplo), protagonizam ações nas quais os adultos são apenas expectadores, ou sequer são referidos. Embora não seja o foco neste artigo, vale destacar que não há protagonistas meninas nas sete obras examinadas.

Nas ações narrativas principais as crianças protagonistas também observam os pais, escutam conselhos dos velhos, dos sábios, dos seres na mata – aprendem na atividade, na escuta, na observação, mas particularmente no fazer e no sentir. Não apenas aprendem, mas também ensinam a outras crianças como buscar alimentos ou seguir trilhas de animais. Tal como ocorre em muitos outros textos literários, nessas narrativas as crianças são criativas, têm iniciativa, são aventureiras, curiosas, corajosas, perspicazes. Além disso, são atentas à ancestralidade, gostam especialmente de escutar histórias, conhecem o ambiente em que vivem, são capazes de "decifrar" os sinais da natureza. Embora muitas dessas histórias sejam compostas com elementos autobiográficos, vale relembrar que "a leitura de 'realidade' e ficção nos universos tribais e ocidentais não atende aos mesmos parâmetros. Diferentes culturas possuem diferentes maneiras não só de ler o que é a realidade, mas de experimentá-la e narrativizá-la" (Thiél, 2012, p. 83).

No que diz respeito às estratégias composicionais, observa-se que os autores indígenas utilizam variados recursos para, assim, articular elementos de suas culturas a outros que gozam de certo prestígio no meio literário ocidental. Há, em certa medida, uma confluência entre linguagem oral e escrita, predominando nessas produções a fala direta de personagens e, ocasionalmente, a interpelação direta do leitor. Nessa direção, Olívio Jekupé (2011) argumenta, na obra *Tekoha: conhecendo uma aldeia indígena*, que há um fio tênue entre oralidade e escrita, que alguns transformam em ruptura, mas ele prefere entender como complementação.

No texto verbal, alguns autores se valem do humor e da linguagem metafórica, entre outros recursos semânticos que podem produzir maior adesão de um leitor que não está familiarizado com as narrativas indígenas. Alguns dos textos analisados são abertamente críticos ao modo de vida ocidental, outros abordam com sutileza e um leve toque de ironia os comportamentos, ações cotidianas e relações sociais – de

gênero, etnia, geração – vivenciadas pelos protagonistas fora do contexto da aldeia.

As ilustrações, compostas por crianças indígenas, pelo próprio autor, por ilustradores e/ou por artistas plásticos com larga trajetória na literatura infantil, ampliam a experiência estética do leitor, uma vez que nelas são incorporados diversos marcadores das culturas indígenas. Algumas imagens trazem grafismos indígenas em sua composição – por exemplo, na pintura corporal de personagens, na cestaria, na cerâmica, ou como pano de fundo no cenário composto. Tais grafismos constituem formas tradicionais de comunicar, de classificar, de atribuir sentido às coisas e de constituir a identidade de quem os está portando. Em diferentes contextos indígenas, as pinturas corporais podem indicar, por exemplo, a pertença a um clã, a uma parcialidade, a um gênero; podem também indicar a condição social e/ou familiar etc. Inseridas nas narrativas literárias, tais grafismos (entrelaçados às imagens ou aos textos verbais) suscitam leituras variadas e tornam ainda mais explícito o caráter híbrido das obras de autoria indígena. Além disso, pode-se dizer, com Thiél (2012), que os grafismos, os desenhos, as formas geométricas inseridos nas obras mobilizam um sentido de autoria coletiva – embora o texto tenha sido composto por um integrante de uma dada etnia, os grafismos são a "escritura" comum e ancestral, que é de domínio daquela coletividade.

A valorização da ancestralidade pode ser entendida, para além do estabelecimento de uma pertença étnica, como recurso político de contestação de representações estereotipadas e genéricas sobre os povos indígenas. Nesse sentido, os textos são localizados e contextuais, mas incorporam também signos de uma cultura global, massificada, cosmopolita. Além disso, a ancestralidade mobilizada em palavras de anciãos, de pais e avós funciona em algumas narrativas como recurso poético, que imprime ritmo e sonoridade ao texto.

A escuta aos mais velhos valoriza, por sua vez, as cosmovisões indígenas que dão base às ações cotidianas e aos modos de pensar. Conforme esclarece Clastres (1982), em algumas sociedades indígenas das Américas o poder não se estabelece pela coerção de um tipo particular de chefia, e sim pelo "dever da palavra". É por essa razão que a palavra dos mais velhos está incorporada ao cotidiano, na forma de conselhos, de narrativas ancestrais, míticas, jocosas, corriqueiras, de diferentes etnias. É o dever da palavra que restabelece cotidianamente sua autoridade, seu

lugar social. A palavra proferida não é simplesmente palavra, é performance que entrelaça passado-presente-futuro.

Por fim, vale ressaltar que algumas dessas obras são bilíngues, o que coloca, para o leitor, a impossibilidade de assumir uma perspectiva monocultural. Um recurso comum às sete obras analisadas é a incorporação de palavras indígenas em meio a uma narrativa escrita em língua portuguesa. Tal recurso composicional parece relembrar constantemente ao leitor que ele é "hóspede", transitando entre textualidades que, para serem lidas, demandam abertura para algum tipo de dialogo intercultural. E esse modo extraordinário de combinar mundos constitui uma das qualidades artísticas mais destacadas em obras de autoria indígena.

Referências

ARIÈS, Philippe (1983). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

ALENCAR, José de (1991). *Iracema*. 24. ed. São Paulo: Ática.

ALENCAR, José de (1996). *O Guarani*. 20. ed. São Paulo: Ática.

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

BAUMAN, Zygmunt (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BERND, Zilá (1992). *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora URFGS.

BOSI, Alfredo (1992). *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

BUJES, Maria Isabel E. (2000). O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, v. 4, n. 1, p. 25-44.

BUJES, Maria Isabel E. (2002). *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A.

CADEMARTORI, Ligia (1994). *O que é literatura infantil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense.

CLASTRES, Pierre (1982). *A sociedade contra o estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

COHN, Clarice (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

COLOMER, Teresa (2003). *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global.

GUARÁ, Wasiry (2007). *O caso da cobra que foi pega pelos pés*. Ilustrações de Ana Luiza Mello. Rio de Janeiro: Imperial; Novo Milênio.

HALL, Stuart (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais no nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez..

HALL, Stuart (2003). *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO.

HUNT, Peter (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify.

JEKUPÉ, Olívio (2002). *Iarandu*: o cão falante. São Paulo: Peirópolis.

JEKUPÉ, Olívio (2003). *Verá*: o contador de histórias. São Paulo: Peirópolis.

JEKUPÉ, Olívio (2006). *Ajuda do saci Kamba'i*. Ilustrações de Rodrigo Abrahim. São Paulo: CDL.

JEKUPÉ, Olívio (2011). *Tekoa*: conhecendo uma aldeia indígena. São Paulo: Global.

LAJOLO, Marisa (1997). Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cézar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

LOBATO, Monteiro (1927[1972]). *Aventuras de Hans Staden*. São Paulo: Brasiliense.

MATO, Daniel (1997). Culturas indígenas y populares en tiempos de globalización. *Nueva Sociedad*, n. 149, p. 100-113.

MUNDURUKU, Daniel (2001). *O diário de Kaxi*: um curumim descobre o Brasil. Ilustrações das crianças Munduruku da aldeia Kato. São Paulo: Salesiana.

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

MUNDURUKU, Daniel (2009). *Caçadores de aventuras*. Ilustrações de Inez Martins. São Paulo: Caramelo.

NARODOWSKI, Mariano (2008). *Infância y poder*: la conformación de la pedagogia moderna. Buenos Aires: Aique Educación.

PESSOA, Fernando (1994). *Livro do desassossego*. Campinas: Editora UNICAMP.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela (2002). Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da; NUNES, Angela (Orgs.). *Crianças indígenas:* ensaios antropológicos. São Paulo: Global.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2012). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes.

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

YAMÃ, Yaguare (2008). *As pegadas do Kurupyra*. Ilustrações de Uziel Guaynê. São Paulo: Mercuryo Jovem.

ZILBERMAN, Regina (2005). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa (1993). *Um Brasil para crianças* – Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global.

Recebido em setembro de 2014.
Aprovado em fevereiro de 2015.

resumo/abstract

Representações da criança na literatura de autoria indígena

Iara Tatiana Bonin

A literatura indígena brasileira, que adquire notoriedade a partir dos anos 1990 no bojo de um movimento mais amplo de valorização das diferenças, configura-se como espaço de produção de narrativas híbridas, multimodais e interculturais. As obras escritas por autores de diferentes etnias são um registro privilegiado do contato entre povos, nelas se inscrevem marcas identitárias e se procede, por vezes, a uma contestação de visões monolíticas e representações estereotipadas sobre os índios. Neste texto, o objetivo é analisar representações da criança em sete obras escritas pelos autores indígenas Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Yaguerê Yamã e Wasiry Guará. A análise mostra a recorrência de três estratégias representacionais: a afirmação do pertencimento étnico das personagens; o posicionamento da criança como sujeito ativo e a afirmação da memória e do lugar social dos anciãos no aprendizado das crianças.

Palavras-chave: literatura indígena, literatura infantil, representação da criança, Daniel Munduruku.

Representations of children in indigenous literature

Iara Tatiana Bonin

Well-known since the nineties in the core of a wider differences-oriented movement, Brazilian indigenous literature is shaped as a space for the production of hybrid, multimodal and intercultural narratives. Works by authors of different ethnic groups are a favoured record of the contact among people – identity marks are inscribed in them and sometimes monolithic visions and stereotyped representations of indigenous people are challenged. In this paper, the aim is to analyse stereotyped representations of indigenous people in seven works by indigenous writers Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Yaguerê Yamã and Wasiry Guará. The analysis shows the recurrence of three representational strategies: the characters' ethnic belonging, the idea of children as active subjects, and the affirmation of the memory and social place of the elder in children's learning.

Keywords: indigenous literature, children's literature; representation of children, Daniel Munduruku.