

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

THIAGO MOESSA ALVES

INDÍGENAS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:
CENOGRAFIA, *ETHOS* DISCURSIVO E IDEOLOGIA

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2021

THIAGO MOESSA ALVES

**INDÍGENAS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:
CENOGRAFIA, *ETHOS* DISCURSIVO E IDEOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/*Campus* de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos, ensino e aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

A474i Alves, Thiago Moessa
Indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira : cenografia,
ethos discursivo e ideologia / Thiago Moessa Alves. -- Presidente
Prudente, 2021
141 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Renata Junqueira de Souza

1. Educação Intercultural. 2. Lei 11.645/2008. 3. Literatura Infantil
e Juvenil. 4. Literatura Indígena. 5. Discurso Literário. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Indígenas na literatura infantil e juvenil brasileira: cenografia, *ethos* discursivo e ideologia

AUTOR: THIAGO MOESSA ALVES

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. JOSETE MARINHO DE LUCENA (Participação Virtual)
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes / Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. ANDREIA DE OLIVEIRA ALENCAR IGUMA (Participação Virtual)
UNIGRAN / Centro Universitário da Grande Dourados

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp,
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Presidente Prudente, 31 de maio de 2021

Com a aprovação no dia 31 de maio de 2021, torno-me o primeiro professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS (REME) a obter o título de doutor.

Como afirma a psicanalista infantil Melanie Klein, quem come do fruto do conhecimento é sempre expulso de algum tipo de paraíso. Assim ocorreu muitas vezes comigo, já que meu lugar de professor da Educação Básica sempre foi questionado por aqueles que insistem em dizer que “essas teorias não funcionam na prática” e que eu deveria lecionar em outros lugares que me pagassem mais e que aceitassem melhor meus ideais.

Dedico, portanto, esta tese à REME de Naviraí, com o compromisso de permanecer lutando para que eu não seja único por muito tempo.

AGRADECIMENTOS

*[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo **encantamento** que a coisa produza em nós.*

(Manoel de Barros)

Sou muito grato por ter podido participar dos muitos projetos relacionados ao Centro de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ/FCT/UNESP) durante minha formação no Doutorado em Educação. Em especial, agradeço às professoras Renata Junqueira de Souza e Elianeth Dias Kantack Hernandes, coordenadora e colaboradora do Cellij, respectivamente, por terem participado junto comigo de todos os momentos formativos, desde a seleção para ingresso no PPGE, realização de disciplinas, grupo de pesquisa, congressos e projetos de contação de histórias. Agradeço também aos mestrandos e graduandos em Educação e Pedagogia da FCT/UNESP que atuaram como contadores de história do Projeto A hora do conto – que tive a honra de coordenar em 2017 –, dos quais destaco Bia, Bela, Cássia e Gabi. Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa, dos quais sobressalto os nomes de Marisa, Renata Bianchi, Sílvia, Berta e Gislene.

Agradeço aos professores membros das bancas examinadoras da qualificação e defesa pelas contribuições prestadas: Alberto Gomes Albuquerque, Andreia de Oliveira Alencar Iguma, Josete Marinho de Lucena, Mariana Cortez, e, novamente, Renata Junqueira de Souza e Elianeth Dias Kantack Hernandes.

Gratidão aos amigos ingressantes na turma de 2017 por tantas vivências e aprendizagens divididas nesses quatro anos: Andressa, Cláudia e Edimar. Há ainda amigos por quem tenho extrema admiração – além da amizade propriamente dita – e que palavras não são capazes de refletir minha gratidão e reverência. São eles: Marco, Telma, Klinger, Ana Caroline, Larissa, Viviane, Aline, Alex e Artur.

A pandemia do Novo Coronavírus nos obrigou a viver em isolamento, mesmo assim, há pessoas que se fizeram presentes de modo muito especial, às quais também agradeço: Rayane, Mayra, Monique, Camila e, sobretudo, Wagner. Agradeço também a José Maria, Marta, Thaíse, Samuel, Mateus, Irene e Sueli pela família que formamos. Ainda sou grato ao Ricardo, Júlia e Clara por terem me integrado sempre que fui à casa da Prof.^a Renata.

Por fim, agradeço à Carol, Maristela, Alessandra, Fabiana, Leonardo, Elayne, Carlos, Daiane e Elizangela por provarem que é possível fazer gestão educacional com competência,

ética e ciência. E ainda agradeço às equipes das escolas Flores, Marechal e Diomedes onde sou professor e construo a práxis pedagógica para a felicidadania.

Muito obrigado por se **encantarem** pela vida e pela educação junto comigo.

“Eu gosto de pensar que estou ajudando o Brasil a desentortar seu pensamento. Gosto de pensar que estou ajudando o Brasil a olhar para os povos indígenas sem o crivo dos estereótipos, sem a venda da ignorância”
(Daniel Munduruku)

“Se estamos em um momento muito duro no Brasil, significa que a nossa luta também tem de endurecer”.
(Nilma Lino Gomes)

ALVES, Thiago Moessa. **INDÍGENAS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA: CENOGRAFIA, *ETHOS* DISCURSIVO E IDEOLOGIA**. 2021. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Presidente Prudente – SP.

RESUMO

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e à Linha de Pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem” que investiga a educação em diferentes contextos socioculturais. Nesse âmbito, a pesquisa teve por objetivo geral analisar ideologias e discursos sobre a temática indígena presentes na literatura direcionada à infância e à juventude no Brasil. A partir da problemática apresentada, definiu-se a seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a Literatura Infantil e Juvenil na Era Pós-Moderna avançou em relação à Era Moderna e professou valores ideológicos relacionados aos pressupostos da Educação Intercultural? A investigação foi pautada na Análise de Discurso de linha francesa enquanto campo disciplinar, baseada epistemologicamente, metodologicamente e procedimentalmente em Dominique Maingueneau. Assim, foram utilizadas as categorias Cenografia e *Ethos* discursivo para análise das obras *As aventuras de Tibicuera*: que são também as do Brasil; *Itaí: o menino das selvas*; *Corumi, o menino selvagem*; e *O Karaíba*, uma história do pré-Brasil. Busca-se, assim, defender a tese de que a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira da Era Moderna reservou ao indígena *ethe* discursivos de selvagem e bom selvagem, com papéis bem delimitados em relação ao progresso da nação, já na Pós-modernidade, os autores estão desconstruindo esses *ethe* e colocando em seu lugar a diversidade imanente da cultura humana. A pesquisa obteve como resultado a reafirmação da Cena Englobante da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira nas quatro obras. Em relação à Cena Genérica, as obras *As aventuras de Tibicuera*, *Itaí*, e *O Karaíba*, foram consideradas Romance Juvenil e a obra *Corumi*, novela juvenil. No que tange ao *ethos*, as obras inscritas na Era Moderna apresentam *ethe* discursivos de mau selvagem, bom selvagem e civilizado aos personagens indígenas de acordo com o papel que desempenhavam no desenvolvimento econômico do país, conforme a visão dos enunciadores. A obra considerada Pós-Moderna dá ao indígena um *ethos* relacionado à ideologia anticolonial e marca a diversidade e a riqueza cultural dos povos indígenas. Por fim, destacaram-se influências ideológicas do pensamento colonial nas obras da Era Moderna e anticolonial nas obras Pós-Modernas.

Palavras-chave:

Educação intercultural. Lei 11.645/2008. Literatura Infantil e Juvenil. Literatura indígena. Discurso Literário.

ALVES, Thiago Moessa. **INDIGENOUS IN BRAZILIAN CHILDREN AND YOUTH LITERATURE: SCENOGRAPHY, DISCURSIVE *ETHOS* AND IDEOLOGY**. 2021. 141f. Thesis (Doctorate in Education) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Presidente Prudente – SP.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Doctoral Program in Education of the Faculty of Science and Technology in the São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP and to the Research Line "Training processes, teaching and learning" which investigates education in different sociocultural contexts. In this context, the research had as general objective to analyze ideologies and discourses about the indigenous theme present in the literature directed to childhood and youth in Brazil. Based on the problem presented, the following research question was defined: to what extent has Children and Youth Literature in the Post-Modern Era advanced in relation to the Modern Era and professed ideological values related to the assumptions of Intercultural Education? The investigation was based on the French Discourse Analysis as a disciplinary field, based epistemologically, methodologically and procedurally on Dominique Maingueneau. Thus, the Scenography and Discursive *Ethos* categories were used to analyze the works *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*; *Itaí: o menino das selvas*; *Corumi, o menino selvagem*; e *O Karaíba, uma história do pré-Brasil*. The aim is, therefore, to defend the thesis that the Brazilian Children and Youth Literature of the Modern Era reserved to the indigenous *ethe* discursives of savage and noble savage, with well-defined roles in relation to the progress of the nation, on the other hand, in Postmodernity, authors are deconstructing these *ethe* and putting in their place the immanent diversity of human culture. The research resulted in the reaffirmation of the Englobing Scene of Brazilian Children's and Youth Literature in the four works. Regarding the Generic Scene, the works *As Aventuras de Tibicuera*, *Itaí*, and *O Karaíba* were considered Youth Novel and *Corumi*, a Youth Romance. With regard to *ethos*, works inscribed in the Modern Era present *ethe* discursives of bad savage, good savage and civilized to indigenous characters according to the role they played in the country's economic development, according to the vision of the enunciators. The work considered Post-Modern gives the indigenous an *ethos* related to the anti-colonial ideology and marks the diversity and cultural richness of the indigenous peoples. Finally, ideological influences of colonial thought in the works of the Modern Era and anti-colonial in the Post-Modern works were highlighted.

Key words:

Intercultural education. Brazilian Law 11,645/2008. Children and Youth Literature. Indigenous Literature. Literary Discourse.

ALVES, Thiago Moessa. **INDÍGENAS EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL BRASILEÑA: ESCENOGRAFÍA, ETHOS DISCURSIVA E IDEOLOGÍA**. 2021. 141 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Presidente Prudente – SP.

RESUMEN

Esta tesis está vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Estadista Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP y a la Línea de Investigación “Procesos formativos, enseñanza y aprendizaje” que investiga la educación en diferentes contextos socioculturales. En este contexto, la investigación tuvo como objetivo general analizar ideologías y discursos sobre el tema indígena presentes en la literatura dirigida a niños y jóvenes en Brasil. A partir del problema presentado, se definió la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la Literatura Infantil y Juvenil en la Era Posmoderna avanzó en relación con la Era Moderna y profesó valores ideológicos relacionados con los supuestos de la Educación Intercultural? La investigación se basó en el Análisis del Discurso francés como campo disciplinar, basado epistemológica, metodológica y procedimentalmente en Dominique Maingueneau. Así, se utilizaron las categorías Escenografía y *Ethos* Discursivo para analizar las obras de Las aventuras de Tibicuera: que también son las de Brasil; Itaí: el niño de las selvas; Corumi, el niño salvaje; y El Karaíba, una historia del pre-Brasil. Así, se busca defender la tesis de que la Literatura Infantil y Juvenil Brasileña de la Era Moderna reservó a los indígenas y a los discursivos estoqueños de salvajes y buenos salvajes, con roles bien delimitados en relación con el progreso de la nación, ya en posmodernidad, los autores están deconstruyendo estos *ethos* y poniendo en su lugar la diversidad inmanente de la cultura humana. La investigación obtuvo como resultado la reafirmación de la Escena Abarcadora de la Literatura Infantil y Juvenil Brasileña en las cuatro obras. En relación con la Escena Genérica, las obras Las aventuras de Tibicuera, Itaí y O Karaíba fueron consideradas Romance Juvenil y la obra Corumi, una novela juvenil. Con respecto al *ethos*, las obras inscritas en la Era Moderna presentan las discursivas de personajes salvajes, buenos salvajes y civilizados a indígenas según el papel que desempeñaron en el desarrollo económico del país, según la opinión de los enunciadores. La obra considerada posmoderna da a los indígenas un *ethos* relacionado con la ideología anticolonial y marca la diversidad y riqueza cultural de los pueblos indígenas. Finalmente, las influencias ideológicas del pensamiento colonial se destacaron en las obras de la Era Moderna y anticolonial en las obras posmodernas.

Palabras-clave:

Educación intercultural. Ley Brasileña 11.645/2008. Literatura Infantil y Juvenil. Literatura Indígena. Discurso Literário.

ALVES, Thiago Moessa. **TE'YI ÑE'ËPORÃHAIPYRE MITÃ HA MITÃRUSU BRASILEIRA PE: CENOGRAFIA, ETHOS ÑEMOÑE'Ë HA TEMIANDU'APO**. 2021. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Presidente Prudente – SP.

MOMBYKYKUE¹

Ko mba'e pytyvo rã oĩ *Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP* ndive. Kova oĩ hina Tapé mombe'urã ha'éva mba'echapa jejapo va'erã teko mbo'e ha teko mbo'epy, omombe'u avei teko mbo'e opaichagua rehegua. Peicha ko ñemombe'u, ohechauka mba'echagua tesamondopa umi haihára oguereko ha'éva ñemombe'upy ava reko rehegua. Ñemombe'u ha'éva avá mitakuera ha avá mitã guasu kuera rehegua. Upeicha oĩgui tuicha ñe'ẽ há ñeporandu ko jechaukapy ohechaukata mba'echagua tesamondopa umi haihara aradu pyhyihára yma guare, kokuehete guare ha ko'anga gua oguereko há mba'eichapa ha'ekuera ohecha ha ohenoĩ ñemombe'u ava reko rehegua. Oĩ heta jehaipyre mombe'u py ha umi karai ombohera: *As aventuras do Tibicuera*, Curumi (mita pochy), *O Karaíba*, itai. Koina upeicha umi ymave guare he'i umi mombe'upy ava mba'ehá, ha uperire ouva katu ja he'ima ko'ava ñemombe'upy omombe'uha opaichagua reko. Upeicha umi jehaipy tekorehegua ombohéra karaikuera ymave guare ñemombe'u *literária*. Ambueve guare katu já omboherama umi mombe'upy *romance*. Upeicha umi haihara karai kuera omoi há he'i umi ava mombeupýre iporaha ha umia oapoha avei tuichaiterei *Brasil* rekore.

Ñe'êngáva Ndavoka:

Tekombo'e Arandukuaaita rehegua. Tekome'ẽ 11.645/2008. Ñe'ëporãhaipyre mitã ha mitãrusu. Ñe'ëporãhaipyre te'yi. Ñemoñe'ẽ ñe'ëporãhaipyre.

¹ Resumo em Língua Guarani.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Érico Veríssimo.	76
Figura 2 – <i>As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil</i>	78
Figura 3 – Thales Castanho de Andrade.	84
Figura 4 – <i>Itaí, o menino das selvas</i>	85
Figura 5 – Jerônimo Barbosa Monteiro.	93
Figura 6 – <i>Corumi, o menino selvagem</i>	95
Figura 7 – Daniel Munduruku.	101
Figura 8 – <i>O Karaíba: uma história do pré-Brasil</i>	103
Figura 9: Tibicuera com <i>ethos</i> de selvagem.	118
Figura 10: Tibicuera com <i>ethos</i> de bom selvagem.	120
Figura 11: Tibicuera com <i>ethos</i> de civilizado.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritor “Educação intercultural”.....	28
Quadro 2: Descritor “Lei 11.645/2008”	34
Quadro 3: Descritor “Daniel Munduruku”	39
Quadro 4: Autores e obras do Período Pré-Lobatiano com temática indígena.	52
Quadro 5: Autores e obras da Época Moderna com temática indígena.	54
Quadro 6: Enquadramento genérico das obras.	111
Quadro 7: Extensão das obras.	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA SOBRE LITERATURA, EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E DISCURSO.....	23
1.1 A MINHA CAMINHADA, OU DAS TRAVESSIAS QUE FIZ PARA DEFINIR UM OBJETO DE PESQUISA.....	23
1.2 AS PESQUISAS DE OUTREM QUE DIALOGAM COM ESTA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....	29
2 A TEMÁTICA INDÍGENA NA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA.....	47
2.1 HISTORIOGRAFIA E IDEOLOGIA DA/NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL.....	56
3 DISCURSO: TEORIA E MÉTODO.....	64
3.1 A ERA DAS CERTEZAS.....	67
3.2 DAS RUPTURAS, OU DE COMO OS ALICERCES COMEÇARAM A TRINCAR.....	68
4 DOS AUTORES E DAS OBRAS.....	83
4.1 ÉRICO VERÍSSIMO.....	83
4.2 AS AVENTURAS DE TIBICUERA: QUE SÃO TAMBÉM AS DO BRASIL.....	85
4.3 THALES CASTANHO DE ANDRADE.....	91
4.4 ITAÍ, O MENINO DAS SELVAS.....	92
4.5 JERONYMO BARBOSA MONTEIRO.....	100
4.6 CORUMI, O MENINO SELVAGEM.....	102
4.7 DANIEL MUNDURUKU.....	108
4.8 O KARAÍBA, UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL.....	110
5 DISCURSO LITERÁRIO: CENOGRAFIA E ETHOS NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA.....	115

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	132

INTRODUÇÃO²

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar “o perigo de uma história única”. [...] quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido, apesar do fato de que eu morava na Nigéria. Eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário. Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tivesse a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. E por muitos anos depois, eu desejei desesperadamente experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é outra história. A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma única história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são [...]. Todas essas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir somente [em] histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A “única história cria estereótipos”. E o problema com estereótipos não é que eles sejam

² Optei por utilizar o verbo conjugado na primeira pessoa do singular por entender que não existe imparcialidade na linguagem. Escrever é desnudar-se e tomar partido. A Análise de Discurso e seus métodos são, com efeito, puramente interpretativos, o que não invalida o caráter científico da pesquisa.

mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5.000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas. Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. [...] Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida[...]. Eu gostaria de finalizar com esse pensamento: Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso³

(Chimamanda Ngozi Adichie).

Chimamanda Adichie, ao palestrar para a plataforma TED Talks sobre “A essência das coisas não visíveis” enfatiza os riscos da repetição de únicas histórias e como isso marca negativamente a leitura que fazemos sobre o outro. A íntegra da palestra aqui destacada em epígrafe mostra como a linha que difere o EU do OUTRO é marcada por padrões dominantes que destacam como positivas as características como a riqueza e o pertencimento ao continente europeu em detrimento da pobreza e de fazer parte da África.

Apesar de relatar um contexto muito específico – no caso, sua vida particular na Nigéria – indutivamente, associo o relato de Adichie ao contexto brasileiro, já que, assim como no continente africano, as Américas também foram colonizadas durante séculos por países europeus e, com efeito, aqui no Brasil tanto o eurocentrismo, como o neoliberalismo, também predominam, bem como na Nigéria. Da mesma forma, em terras tupiniquins, há também uma linha invisível que divide as pessoas e lhes atribui marcas positivas ou negativas.

³ Palestra proferida por Adichie na Conferência Anual – TED Global em julho de 2009. Oxford. Reino Unido. Traduzida por Erika Barbosa e publicada no Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>

No caso brasileiro, o eurocentrismo aliado à ideologia colonial subalternizam os povos originários, assim como sua ciência e arte enquanto enaltecem os *modus vivendi* de origem europeia, o que resulta na difusão de uma única história sobre os povos indígenas, que frequentemente posicionam os nativos como incapazes e improdutivos.

Assim como aponta Adichie, há outras histórias que também precisam ser contadas. O Brasil é um país de grande extensão territorial onde vivem povos oriundos de todos os continentes, mas onde a diversidade não é valorizada. Desse modo, como fruto persistente da colonização europeia, as narrativas que remontam a outros lugares e outras formas de ser são silenciadas. Assim, mesmo em ambientes escolares, seguimos reproduzindo padrões estabelecidos nas únicas histórias a que temos contato e ficamos vulneráveis a eles, como aponta Adichie.

É, portanto, da constatação de que todos os povos e, do mesmo modo, suas maneiras de ser, podem existir na literatura, assim como de que histórias podem ser usadas para capacitar e humanizar é que decorre esta pesquisa. Parto, deste modo, de conclusões a que chegaram teses e dissertações produzidas a respeito da educação intercultural que apontam a escola como espaço hostil e preconceituoso ao indígena⁴ e também do postulado por Candido (2011) de que a Literatura desperta reflexão, afinamento das emoções e percepção da complexidade do mundo e, por isso, humaniza o leitor.

A partir dessas premissas, busco defender a tese de que a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira da Era Moderna reservou ao indígena *ethe*⁵ discursivos de selvagem e bom selvagem, com papéis bem delimitados em relação ao progresso da nação. Na Pós-modernidade, os autores estão desconstruindo esses *ethe* e colocando em seu lugar a diversidade que emana da cultura humana.

Em virtude da tese que se pretende defender, elegi como questão de pesquisa: em que medida a Literatura Infantil e Juvenil na Era Pós-Moderna⁶ avançou em relação à Era Moderna e professou valores ideológicos relacionados aos pressupostos da Educação Intercultural? A busca pela compreensão da pergunta de pesquisa apontada leva à definição do objetivo geral da pesquisa que é analisar ideologias e discursos sobre a temática indígena presentes na literatura direcionada à infância e à juventude no Brasil.

⁴ As teses e dissertações a que me refiro são descritas no Capítulo I.

⁵ Plural de *ethos*.

⁶ Sou consciente de toda polêmica envolvendo o conceito de pós-modernidade, entretanto, no campo dos estudos culturais e interculturais existe uma aceitação já bastante estabelecida vinda de publicações como Hall (2011). Apoio-me também na divisão histórica da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira feita por Coelho (1995).

O objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos, quais sejam:

- Promover a Literatura como materialidade discursiva capaz de contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade como fonte democrática de aprendizagem na perspectiva da justiça social;
- Revisitar o panorama da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira para visualizar historicamente a temática indígena em tensão com o eurocentrismo e avaliar o percurso histórico da questão indígena na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira;
- Perceber influências provenientes das ideologias colonial e anticolonial nas obras infantis e juvenis de temática indígena;
- Analisar discursivamente a Cenografia e o *Ethos* presentes em: *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*, de Érico Veríssimo; *Itaí, o menino das selvas*, de Thales Castanho de Andrade; *Corumi, o menino selvagem*, de Jeronymo Barbosa Monteiro; e *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku.

Em linhas gerais, além da defesa da tese, também pretendo contribuir com os esforços gerados para a construção de uma educação antirracista no Brasil, assim como cooperar com a efetivação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008) que inclui o estudo das histórias e culturas afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica.

Há ainda pouco material específico disponível na escola, assim como há lacunas no conhecimento científico sobre a literatura de temática indígena e também na formação de professores relacionadas ao que a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) dispõe, conforme apontam estudos realizados pelo *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, História, Letras e Artes: diversidade sociocultural, relações étnico-raciais em países de Língua Portuguesa – NEPEHLA* liderado pela Professora Nilma Lino Gomes na UFMG⁷.

Há que se considerar também que a ascensão do mercado editorial literário brasileiro destinado às crianças foi impulsionada por políticas governamentais de distribuição de livros (Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, por exemplo), bem como, pelo histórico de direitos sociais implantados nas últimas três décadas (Constituição Federal – CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 e Lei 11.645/2008). Assim, um novo cenário cultural começa a se constituir no Brasil e dele emergem autores literários que apresentam estética diferenciada dos padrões até então impostos. É o caso de autores indígenas que têm se

⁷ A título de exemplificação podemos citar GOMES, 2019.

dedicado à Literatura Infantil e Juvenil, dos quais posso destacar o paraense Daniel Munduruku, além de Cristiano Wapichana, Graça Graúna, Olívio Jekupê, Yaguarê Yamã, entre outros.

Munduruku foi, talvez, o primeiro a ser reconhecido pelo mercado editorial e pela crítica, no campo da literatura. Possui mais de 50 obras publicadas para infância e juventude, nas quais a cosmologia indígena é predominante, o que lhe rendeu prêmios como o Jabuti (2017) e inserção em programas como o PNBE e PNAIC, fato que garantiu a presença de suas obras nas escolares e impulsionou minha escolha de utilizar um de seus livros em nossa pesquisa – a obra intitulada *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, ilustrada por Mauricio Negro, da Editora Melhoramentos (MUNDURUKU, 2018).

A partir da obra de Munduruku, durante a trajetória da elaboração desta pesquisa, entrei em contato com a produção de outros autores que escreveram a temática indígena. Uma varredura histórica levou-me a uma série de outros autores e obras, dos quais alguns foram selecionados para este estudo.

No intuito de responder à pergunta de pesquisa, assim como cumprir os objetivos propostos, elenquei, juntamente com *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, as obras: *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*, de Érico Veríssimo (VERÍSSIMO, 1978), *Itaí, o menino das selvas*, de Thales Castanho de Andrade (ANDRADE, 1956); assim como *Corumi, o menino selvagem*, de Jerônimo Monteiro (MONTEIRO, 1992).

A princípio, intencionava desenvolver uma tese que consistia em uma pesquisa de tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al*, 2017) utilizando as estratégias metacognitivas de leitura (SOUZA *et al*, 2010) como abordagem de ensino para avaliar a compreensão de leitura dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS. Todo o estudo estava pautado nas obras de Daniel Munduruku. Tive, porém, de abandonar a proposta motivado pela instituição do isolamento social, que impossibilitou a realização de aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19. Com necessidade de reestruturação da pesquisa, já havia percebido a abismal diferença entre os discursos mobilizados pela literatura de Munduruku frente as narrativas sobre a temática indígena publicadas em outros períodos históricos. Desse modo, optei por trazer a questão do discurso literário indígena para o centro do debate e, assim,

desenvolvi o interesse por perceber os distintos discursos sobre a questão indígena nas obras infantis e juvenis, ao longo do tempo.

Para tanto, decidi me apoiar na Análise de Discurso de linha francesa, para compreender os percursos gerativos de sentido operados pelos autores das obras que aqui tomamos como *corpus* analítico. Assim, é possível perceber de que modo certos discursos sobre o indígena são produzidos em dadas condições sócio-histórico-ideológicas que desejo recuperar no processo de análise.

Diferente da Análise de Conteúdo difundida no Brasil pautada por Bardin em que as categorias de análise são criadas *a posteriori* pelo pesquisador, por tratar-se aqui de Análise de Discurso na perspectiva de Maingueneau, tomei como dispositivos de análise as categorias específicas que, neste caso, são dadas *a priori*, quais sejam a Cenografia e o *Ethos* discursivo. A Análise de Discurso atua, então, como base disciplinar, epistemológica, metodológica e procedimental.

O relatório da pesquisa foi estruturado em cinco seções, de modo que a primeira se dedica a expor a construção do problema de pesquisa. Na segunda seção, a Literatura Infantil e Juvenil de temática Indígena brasileira é abordada, dos seus primórdios na Era Moderna até a Pós-Modernidade, com destaques às obras de Érico Veríssimo, Thales de Andrade, Jeronymo Barbosa Monteiro e Daniel Munduruku. Na terceira seção estão expostas as bases das teorias do discurso que sustentam a análise. Na quarta seção, discorro sobre os autores e obras destacadas para, finalmente, registrar na quinta seção, a análise das obras.

1 CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA SOBRE LITERATURA, EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE E DISCURSO

*“Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que
nos levam sempre aos mesmos lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos”
(Fernando Teixeira de Andrade).*

Início a escrita desta tese a partir do pensamento do professor e poeta Fernando Teixeira de Andrade para refletir sobre os resultados desta investigação e sobre as relações com os temas que aqui são abordados com a intenção de construir a contextualização necessária ao primeiro capítulo, ao mesmo tempo em que me posiciono e revelo quem sou frente às questões em tela.

A atitude responsiva a partir do poema se dá no pensamento de que, tanto quanto a aprovação em banca avaliadora na defesa da tese, importa também, a trajetória que me leva até esse rito de passagem. Trajetória que vai me transformando e constituindo como professor e pesquisador e construindo um objeto de pesquisa durante a travessia desse caminho até chegar ao momento da defesa. Quanto à defesa, espero que não seja um ponto final, mas um empoderamento necessário para que eu atue com mais propriedade nos espaços educativos que ocupo a respeito da luta dos povos indígenas por equiparação de direitos e condições de vida, sobretudo no que tange à educação.

Este estudo aborda vários campos teóricos que aqui se inter-relacionam: literatura infantil e juvenil, interculturalidade e discurso. Peço, então, licença para falar sobre minha trajetória pessoal, sobre minhas travessias, de modo a explicar como cheguei até esta investigação e porque ela se faz importante para mim e para meus pares professores e pesquisadores.

1.1 A MINHA CAMINHADA, OU DAS TRAVESSIAS QUE FIZ PARA DEFINIR UM OBJETO DE PESQUISA

Sou nascido no final da década de 1980, em Naviraí, interior do Mato Grosso do Sul. Filho de pais assalariados. Estudei toda a Educação Básica em escola pública. Apesar de

residir em um bairro periférico da cidade, meus pais nunca me matricularam na escola que havia em frente a nossa casa porque a consideravam violenta e, assim, minha primeira travessia tinha um sentido literal já que eu realmente atravessava a cidade para chegar a uma escola posicionada geograficamente em uma região mais valorizada. Por outro lado, havia também um sentido conotativo, já que tive de deixar de me comportar como uma criança marginal e portar-me como alguém “do centro”.

Apesar desse deslocamento, quando relembro meu cotidiano enquanto aluno da Educação Básica, são raríssimas as lembranças de contato com a Literatura. A pouca literatura que me foi oferecida era sempre baseada nos textos clássicos europeus adaptados às crianças e jovens. Em casa, a Literatura era ainda mais escassa: basicamente, as únicas histórias que li foram as narrativas bíblicas.

A precária bagagem literária que tinha na adolescência, não me impediu de ingressar na graduação em Letras logo após concluir o Ensino Médio. Isso porque a habilitação era em Língua Inglesa e eu tinha um filtro afetivo (KRASHEN, 1982) baixo da língua devido à grande exposição aos produtos culturais dos países anglofônicos a que fui submetido, enquanto sujeito globalizado. Um ponto que considero relevante destacar é que, no curso de Letras, a habilitação se direciona para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso fez com que, naquele momento, eu estudasse os grandes clássicos da Literatura Brasileira e Europeia, poucos exemplares de Literatura Juvenil e nada a respeito Literatura Infantil e da criança pequena. Da mesma forma, a influência eurocêntrica apagou a Literatura Africana e Indígena do currículo que cursei na graduação.

Como resultado dessa formação e somado à ausência de leitura na infância, fui levado por muito tempo depois de graduado a acreditar que a Literatura Infantil era um subproduto d'A LITERATURA, algo menor, menos relevante, talvez nem literário. Do mesmo modo, acreditei que a boa Literatura era proveniente unicamente de países europeus, sobretudo Alemanha, França, Inglaterra, Espanha e Portugal e, com efeito, isso se refletiu na minha prática pedagógica enquanto professor de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica por algum tempo.

Antes de concursar-me como professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Naviraí-MS (REME), atuei durante certo tempo em escolas particulares da cidade e como professor substituto nas redes estadual e municipal. Isso me fez circular por outros espaços do município que eu pensava conhecer, vivenciar outras realidades e lecionar a alunos muito diversos uns dos outros. Aos poucos, fui percebendo a presença de alunos

indígenas e, posteriormente, notei não serem poucos. Somente na REME de Naviraí, no Ensino Fundamental, em 2019, foram matriculados 83 alunos declarados indígenas de etnia Guarani e Kaiowá⁸.

O Estado do Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil (IBGE, 2012; IBGE, 2016). Em primeiro, figura o Estado do Amazonas. Naviraí é um município situado ao sul do Mato Grosso do Sul. Está a 358 km da capital do estado, Campo Grande, faz fronteira com o estado do Paraná e está a 128 km de *Salto del Guairá*, no Paraguai. O local em que está compreendida pertencia ao Paraguai antes da Guerra e é chamado de Grande Território Guarani pelos indígenas, uma vez que compreende o território transnacional (Brasil, Bolívia, Argentina, Uruguai, Paraguai) em que os indígenas desta etnia habitam. No município, conforme levantamento realizado por Chamorro (2015, p. 312), há 50 famílias Guarani e Kaiowá, o que soma 222 indígenas dessas duas etnias falantes da Língua Guarani que residem em acampamentos em beira de estrada, acampamentos urbanos, em fazendas, e na periferia da cidade.

Os municípios circunvizinhos a Naviraí, contam com aldeias e reservas indígenas estabelecidas, mas Naviraí não. Por muito tempo, isso me fez ter a impressão de que não havia população indígena na cidade, entretanto há. Ocorre que os espaços em que eu habito não são frequentados por eles. As crianças indígenas residem em outros bairros que não o meu e estudam em escolas em que eu não estudei. Foi a partir da minha prática pedagógica que comecei a problematizar a presença ignorada dessas pessoas na cidade e a exclusão das crianças indígenas no cotidiano escolar.

Hoje, com olhar crítico, constato a presença indígena não só no nome do município, Naviraí, mas também nas ruas da cidade, ou seja, eles sempre estiveram presentes, mas eu não os enxergava. Assim como suas histórias, eles também são apagados enquanto atores sociais. Percebi isso ao ler Candau (2008, p. 31). A autora afirmou que “os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”. Eu, por meu turno, li a autora, remoi e me ressignifiquei frente às opressões que me cercam, bem como frente à minha ascendência indígena até então apagada de minha história.

Há, na questão da presença indígena em Naviraí, um fenômeno que merece estudo científico apropriado: às margens do Córrego Tejuí, a 10 km da cidade, está sendo formado

⁸ Levantamento do autor junto à Gerência Municipal de Educação e Cultura.

um acampamento indígena e isso tem feito o número de Guaraní e Kaiowá aumentar significativamente no município.

Levei essas inquietações comigo quando cursei o Mestrado em Letras na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Integrei a área de concentração em Linguística e Transculturalidade e tomei as dissertações produzidas por mestres indígenas na mesma universidade como meu *corpus* de pesquisa. Meu objetivo era “compreender o processo da formação da identidade indígena no Mato Grosso do Sul” (ALVES, 2014, p. 15).

Na dissertação, discorro brevemente sobre como os grupos indígenas de Mato Grosso do Sul se inseriram em programas de formação específicos para professores indígenas criados pela Secretaria de Educação do estado e pela UFGD, como passaram a substituir professores não indígenas nas escolas das aldeias, abordo como os mestres indígenas estudados se inseriram nos Programas de Pós-Graduação da UFGD e, finalmente, disserto sobre o papel relevante que a presença desses professores especializados nas escolas das aldeias tem se consubstanciado em importante fator de resistência, luta por direitos historicamente negados, e ressignificação de suas culturas frente aos jovens no processo educativo.

Uma das coisas que pude concluir no estudo é que a conquista da pós-graduação por parte desses professores indígenas os faz entrarem na ordem do discurso (FOUCAULT, 2012), ou seja, tornam-se sujeitos “autorizados” a falar academicamente sobre sua cultura e história. É preciso confessar que esse apontamento foi gerador de crise uma vez que, ao perceber a presença de indígenas na academia, comecei a questionar a pertinência de problematizar essa questão uma vez que sendo eu um homem negro, poderia roubar o alcance da voz do povo que intenciono defender, dada a tenuidade da linha que separa a questão.

Afastei-me um pouco da temática, mas meu ingresso como professor substituto da Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus de Naviraí (CPNV), me reaproximou dos estudos interculturais. Um pouco depois, minha formação em Letras levou-me a lecionar no curso de Pedagogia da mesma instituição, o que me aproximou sobremaneira da Literatura Infantil e despertou-me o desejo de pesquisar a literatura para a infância e juventude num processo de doutoramento em EDUCAÇÃO.

Por isso, a travessia de um Programa de Pós-Graduação (PPG) em Letras para um PPG em Educação. Opção que sempre preciso justificar aos interlocutores. A meu ver, entretanto, esse deslocamento não é uma ruptura, já que, ao entrar na Linha de Pesquisa em “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, no Grupo de Pesquisa “Formação de

Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário” e no “Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil” – estes dois últimos liderados pela Professora Dr.^a Renata Junqueira de Souza – sinto-me muito confortável por continuar estudando questões de leitura e discurso, assim como fazia desde a graduação, desta vez, tendo a Literatura como objeto de análise.

A travessia aqui, mais uma vez, ganha um sentido literal, já que, sendo eu um sul-mato-grossense, tinha de me deslocar à Presidente Prudente-SP para entrar em contato com tudo isso. Neste ponto, vale muito a pena abrir mais um parêntese mencionar o quão linda e inspiradora é essa viagem porque atravesso a fronteira MS/SP pela barragem do Rio Paraná, o que proporciona sempre uma gratificante paisagem que nunca contemplei da mesma forma. Para além da paisagem, outro ganho significativo desses deslocamentos foi a oportunidade que tive de, participando das atividades acadêmicas no *campus* universitário de Presidente Prudente, aprofundar os conhecimentos sobre as estratégias metacognitivas de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010) enquanto abordagem do texto literário capaz de formar leitores que compreendem o que leem, inclusive no nível discursivo.

O ingresso na REME de Naviraí pelo concurso de Professor de Língua Inglesa levou-me a exercer a função de Coordenador Pedagógico de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte na Gerência Municipal de Educação e Cultura⁹. Nesta função, promovi formação de professores e desenvolvi projetos de ensino para a rede. As observações empíricas que pude fazer dão conta de que os livros literários são subutilizados em muitos espaços educacionais, e algumas obras, sequer foram manuseadas.

O olhar já aguçado sobre a presença de indígenas na escola fez-me pensar o ensino de Literatura a partir de obras com temática indígena, ou mesmo escrita por indígenas. Interrogava-me sobre a forte contribuição que estas narrativas oferecem para ampliar a lente que utilizamos para ler o mundo (FREIRE, 1989) de forma a abandonar a visão única oferecida pelo eurocentrismo e passar a enxergar a realidade utilizando outras óticas, afinal de contas, Rubem Alves acertou ao sustentar que “[...] o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido” (2005, p. 23).

Cheguei a esta investigação inspirado pelos estudos sobre o discurso e interculturalidade iniciados no Mestrado, assim como na perspectiva da educação como promotora de justiça social. É por acreditar na possibilidade de transformação por meio da

⁹ Órgão equivalente à Secretaria de Educação em outros municípios de Mato Grosso do Sul.

educação que busco engrossar o coro que anseia por justiça social, tanto no sentido difundido por Raws (2003 e 2008), quanto por Fraser (2002):

- Raws teoriza sobre o alcance da justiça social por meio de distribuição de recursos e oportunidades. O autor discorre principalmente sobre o viés econômico. Quando o trago para esta discussão, o associo com a oportunidade de um jovem aluno indígena, ou descendente, ter a literatura proveniente de sua cultura como um capital cultural digno de se transformar em objeto de ensino na escola;

- a produção de Fraser parte deste ponto e explicita o reconhecimento da diversidade e valorização cultural de grupos subalternizados como forma de justiça cultural. Enfatiza assim a utilização e promoção de símbolos dessas culturas.

É a busca por este tipo de valorização das culturas do sul global em âmbito educacional que me levou inicialmente a estudar o todo da obra de Daniel Munduruku e, mais tarde, as demais obras de temática indígena que aqui destaco:

- *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*, de Érico Veríssimo;
- *Itaí, o menino das selvas*, de Thales de Andrade;
- *Corumi, o menino selvagem*, de Jeronymo Monteiro;
- *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku.

Como aponto nas minhas experiências empíricas enquanto formador de professores na Reme de Naviraí-MS, poucas vezes a literatura está presente nas salas de aula, quiçá a literatura de temática indígena. Com a pandemia, diante da impossibilidade de desenvolvimento da pesquisa de intervenção educacional que pretendia realizar, optei então em desenvolver um estudo discursivo, sobretudo pela divergência entre ideologias e discursos nas obras selecionadas.

É a partir desta trajetória pessoal que levanto as confluências entre os temas mencionados: Literatura Infantil e Juvenil, interculturalidade e discurso e, assim, construo a pergunta de pesquisa: Em que medida a Literatura Infantil e Juvenil na Era Pós-Moderna avançou em relação à Era Moderna e professou valores ideológicos relacionados aos pressupostos da Educação Intercultural?

1.2 AS PESQUISAS DE OUTREM QUE DIALOGAM COM ESTA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

[...] a tese [...] constitui um trabalho original de investigação, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer progredir a disciplina a que se dedica. [...] se trata precisamente de investigação original, em que é necessário saber com segurança aquilo que disseram sobre o mesmo assunto outros estudiosos, mas em que é preciso sobretudo «descobrir» qualquer coisa que os outros ainda não tenham dito. Quando se fala de «descoberta», especialmente no domínio dos estudos humanísticos, não estamos a pensar em inventos revolucionários como a descoberta da divisão do átomo, a teoria da relatividade ou um medicamento que cure o cancro: podem ser descobertas modestas, sendo também considerado um resultado «científico» um novo modo de ler e compreender um texto clássico, a caracterização de um manuscrito que lança uma nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e uma releitura de estudos anteriores conducentes ao amadurecimento e sistematização das ideias que se encontravam dispersas noutros textos. Em todo o caso, o estudioso deve produzir um trabalho que, em teoria, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porque diz algo de novo (UMBERTO ECO, 2007, p. 28-29).

Inspiro-me em Umberto Eco para iniciar esta seção. O livro citado na epígrafe tornou-se um clássico da pesquisa no Brasil e explica muito didaticamente o que é uma tese e o que se espera dela. Particularmente, entendo a tese como um gênero de texto compreendido entre as esferas do relatar e do argumentar. Isso porque, enquanto relato uma pesquisa realizada, seus métodos e resultados, preciso persuadir meus pares de que o trabalho é válido e que traz contribuições e inovação ao campo de pesquisa, ao mesmo tempo em que necessito ser compreensivo a um leitor leigo.

É preciso, pois, construir um diálogo com outros estudos já realizados, por isso, nesta seção, relato outras teses e dissertações já construídas nos campos de conhecimento que se entrecruzam nesta pesquisa, com intuito de seguir o conceito do círculo bakhtiniano de que um enunciado sempre remete a outro enunciado em uma relação dialógica (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014), ao mesmo tempo em que cumpro o postulado por Eco na epígrafe de apresentar e defender um estudo inédito.

Recorro então a duas ferramentas importantes ao pesquisador brasileiro: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Outro banco de dados utilizado é o do “Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário”, do qual faço parte, para complementar a busca no caso de alguma pesquisa não figurar no quadro do CTD/Capes e BDTD. Escolha objetivada porque esta tese é produto das atividades deste grupo sediado na FCT/UNESP e logicamente coaduna com as demais teses realizadas no mesmo contexto.

Nas ferramentas de busca de teses e dissertações, utilizo as palavras-chave do resumo desta investigação como descritores de pesquisa, a saber:

- Educação intercultural;
- Lei 11.645/2008;
- Discurso literário – e variações (*Ethos* discursivo e Cenografia);
- Literatura indígena – e variações (Literatura infantojuvenil indígena, Literatura juvenil indígena, Literatura infantil indígena, Literatura intercultural, Literatura com temática indígena, Literatura Infantil com temática indígena, Literatura Juvenil com temática indígena, Literatura Infantojuvenil com temática indígena, Literatura Infantil e Juvenil com temática indígena).

Pesquisei também os autores e obras selecionadas.

A partir dos resultados encontrados na busca, utilizei critérios de filtro: pesquisas produzidas em PPGs em Educação, defendidas a partir de 2008 – ano da publicação da Lei 11.645– até 2018.

A cada descritor, as teses e dissertações encontradas foram tabeladas e brevemente descritas a fim de construir o diálogo necessário com este trabalho e mostrar em que ponto traz inovação.

O descritor “Educação intercultural” mostra 292 resultados no CTD/Capes e 126 na BDTD. Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados mesmo após a aplicação do filtro, foram excluídas pesquisas que abordam outros países como cenário da interculturalidade que não o Brasil, assim como teses e dissertações aplicadas a outros componentes curriculares que não a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É o caso frequente de trabalhos sobre ensino de História influenciados pela Lei 11.645/2008. Pesquisas sobre educação em empresas ou outros espaços não escolares também não estão listadas.

Os resultados do filtro aplicado aparecem no Quadro 1 em 27 teses e dissertações.

Quadro 1: Descritor “Educação intercultural”

Local	Natureza	IES	Ano	Autoria	Orientação	Título
CTD/Capes	Tese	UFPA	2018	Antonio Luiz Parlandin dos Santos	Ivany Pinto Nascimento	Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural
CTD/Capes	Dissertação	UFMT	2018	Andre Wanpura de Paula	Beleni Saléte Grando	Escola Apyãwa: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural
CTD/Capes	Dissertação	FURB	2018	Claudeneey Licinio Oliveira	Adolfo Ramos Lamar	O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil
CTD/Capes	Tese	UFRGS	2018	Cledes Markus	Maria Aparecida Bergamaschi	As contribuições da concepção indígena do Bem Viver para a Educação intercultural e descolonial
CTD/Capes	Dissertação	UFMT	2018	Arlete Marcia Pinho Falcão	Beleni Saléte Grando	Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural
CTD/Capes	Dissertação	UFRGS	2018	Ana Lúcia Castro Brum	Magali Mendes de Menezes	Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a busca de um diálogo
CTD/Capes	Dissertação	UEMG	2017	Maria Regina Lins Brandão Veas	Karla Cunha Pádua	Histórias indígenas e suas potencialidades para a educação intercultural: um estudo na Aldeia Muã Mimatxi
CTD/Capes BDTD	Dissertação	UNILASALLE	2017	Fernanda Fontes Preto	Gilberto Ferreira da Silva	Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular
CTD/Capes	Tese	UNILASSALE	2017	Pablo Eugênio Mendes	Gilberto Ferreira da Silva	Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial
CTD/Capes	Dissertação	UFMT	2017	Patrícia Dias	Darci Secchi	Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da Aldeia-Escola Zarup Wej da terra indígena

						Zoró
CTD/Capes	Tese	UCDB – Campo Grande/MS	2015	Genivaldo Frois Scaramuzza	Adir Casaro Nascimento	“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola
CTD/Capes	Dissertação	UEMT	2015	Ademilde Aparecida Gabriel Kato	Ilma Ferreira Machado	Diversidade sociocultural: concepções de professores de uma escola pública do Estado De Mato Grosso
CTD/Capes	Tese	UFES	2014	Ozirlei Teresa Marcilino	Erineu Foerste	Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo
CTD/Capes	Dissertação	UFGD	2014	Emne Mourad Boufleur	Renato Nésio Suttana	Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai
CTD/Capes	Dissertação	UCDB	2014	Eliel Benites	Adir Casaro Nascimento	Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue
CTD/Capes BDTD	Dissertação	FURB	2013	Tais Aline Eble	Adolfo Ramos Lamar	A literatura marginal/periférica e o sarau como práticas de educação intercultural no Sarau Dos Mesquiteiros: um estudo de caso em São Paulo 2012/2013
CTD/Capes	Tese	UFSC	2012	Claudio Luiz Orço	Reinaldo Matias Fleuri	Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang
CTD/Capes	Tese	UFSC	2012	Maria Conceição Coppete	Tania Stoltz	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência
CTD/Capes	Tese	UFPE	2012	José Ivamilson Silva Barbalho	Rosângela Tenório de Carvalho	Discurso como prática de transformação social: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará
CTD/Capes	Tese	UFRGS	2011	Neodir Paulo Traversini	Laetus Mario Veit	Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?

CTD/Capes BDTD	Dissertação	FURB	2011	Ereni Radeck	Ernesto Jacob Keim	Interculturalidade: um desafio para a educação indígena
CTD/Capes BDTD	Dissertação	PUC – Curitiba/PR	2011	Paola Cristine Marchioro Hanna	Ana Maria Eyng	Educação intercultural: limites e possibilidades no enfrentamento das violências nas escolas de educação básica
CTD/Capes	Tese	UERJ	2010	Aura Helena Ramos	Elizabeth Fernandes de Macedo	Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos
CTD/Capes BDTD	Tese	UFSCar	2010	Raquel Moreira	Roseli Rodrigues de Mello	Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico
CTD/Capes	Dissertação	UCDB – Campo Grande/MS	2009	Simone Figueiredo da Cruz	Antonio Jacob Brand	A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti
BDTD	Dissertação	UFSCar	2008	Eliana Marques Ribeiro Cruz	Emília Freitas de Lima	Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades
BDTD	Dissertação	UFSCar	2008	Cristiane Ferreira Fontenele	Emília Freitas de Lima	Histórias de vida de professores que desenvolvem práticas docentes multiculturais

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A tese de Antonio Luiz Parlandin dos Santos (2018) mostrou que as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental sobre a educação étnico-racial apresentam perspectivas ambíguas que em alguns momentos podem reproduzir o racismo, o preconceito e discriminação racial via educação. É um trabalho que corrobora a premissa que utilizo nesta tese de que a escola reproduz preconceitos e estereótipos historicamente construídos a respeito do indígena.

André Wanpura de Paula (2018) faz em sua dissertação um estudo sobre a Escola Apyãwa no Estado de Mato Grosso. Relata a proposta da escola de adotar moldes seculares de educação escolar indígena. O estudo revela que é possível romper com o modelo eurocentrado e implantar elementos étnicos na vivência escolar já que, no caso da Escola Apyãwa, isso é uma realidade.

O estudo de Claudeney Licinio Oliveira (2018) centra-se em observar o currículo de uma escola em Uruará, no Pará, para compreender como é construído a partir de uma perspectiva decolonial. As análises realizadas por Oliveira (2018) mostram um currículo em que predominam as características coloniais, por outro lado, as ações não prescritas, como ações socioculturais tendem à interculturalidade e aproximam-se de uma perspectiva decolonial.

Patrícia Dias (2017) analisa o currículo de uma escola indígena do povo Zoró no Mato Grosso. Dias (2017), assim como Oliveira (2018), conclui que há elementos coloniais e interculturais no currículo da escola que observa. Para Dias (2017) o currículo escolar do povo Zoró é adequado já que busca valorizar a cultura, os saberes e costumes da comunidade.

Emne Mourad Boufleur (2014) investiga a interculturalidade a partir do currículo de escolas situadas na fronteira entre Brasil e Paraguai no Município brasileiro de Ponta Porã-MS. A dissertação revela o papel da interação entre os membros da comunidade escolar para construir um currículo que valorize a diversidade cultural, principalmente em uma região de fronteira como a de Ponta Porã em que muitas culturas entram em contato umas com as outras.

Ereni Radeck (2011), da mesma forma que Oliveira (2018), Dias (2017) e Boufleur (2014), centra o estudo da interculturalidade no currículo escolar e evidencia no início da primeira década do Século XXI as dificuldades na implementação da interculturalidade na educação.

Aura Helena Ramos (2010) investiga as diretrizes curriculares para Educação em Direitos Humanos a partir de um questionamento das prescrições pautadas em modelos eurocentrados. Para a autora, a noção de direitos humanos é expressão da diferença.

Simone Figueiredo da Cruz (2009) disserta sobre a escolarização da criança Terena, na Aldeia Buriti, em Dois Irmãos do Buriti-MS. À época da pesquisa, foi concluído que o currículo escolar não atendia às diferenças locais, apesar do esforço para valorizar a cultura Terena junto às crianças.

O currículo é também abordado na dissertação de Eliana Marques Ribeiro Cruz (2008). A pesquisa lança luz sobre a percepção de crianças no currículo experienciado em uma escola pública de São Carlos-SP. Apesar de ouvirem um discurso sobre igualdade, as crianças pesquisadas vivenciam situações de discriminação e racismo dentro da escola. Um ponto a que damos destaque dentre as conclusões de Cruz (2008) e que utilizaremos como pressuposto para esta tese é que as representações mentais que as crianças constroem sobre povos indígenas são próximas às da época da colonização.

Cledes Markus (2018) desenvolve uma tese a partir do conceito indígena de Bem-Viver e propõe incorporá-los ao escopo teórico da educação intercultural e descolonial. O pesquisador destaca a possibilidade de uso de metodologias como roda de conversa, silêncio, intuição, diálogo e aprender a fazer junto.

Arlete Márcia Pinho Falcão (2018) analisa os desafios da educação intercultural ao investigar as concepções de criança e infância de professores indígenas. A dissertação conclui que as concepções de infância expressam a construção sociocultural e histórica de cada povo indígena, bem como que a educação escolar indígena, a alfabetização e a garantia de uma educação intercultural na escola são preocupações que permeiam as dinâmicas formas de perceber a criança e a infância indígena.

Genivaldo Frois Scaramuzza (2015) pesquisou concepções de professores indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia-MT sobre a escola. O autor encontra concepções diversas dos pressupostos oficiais eurocentrados. Os docentes pesquisados ampliam o sentido de escola ao articular a educação com a comunidade e rompem padrões ao exercer uma educação intercultural, crítica e decolonial.

Ademilde Aparecida Gabriel Kato (2015) também investiga concepções de professores. A dissertação aborda a diversidade sociocultural de alunos e a forma como professores a encaravam. A pesquisa revela que professores atribuem fracasso escolar a “problemas de procedência” dos alunos e reconhecem um choque entre a cultura escolar e dos

alunos. Kato (2015) assevera que não há adaptações curriculares e que o aluno percebe a divergência entre as propostas da escola e as necessidades da sua vida prática.

Ana Lúcia Castro Brum (2018) cria um diálogo construtivo entre os conceitos de educação intercultural e educação libertadora. A pesquisa é realizada com povos Guarani e Kaingang no contexto da Ação Saberes que proporciona troca de experiências e construção de materiais pedagógicos para o processo de alfabetização. A pesquisadora identificou um rico diálogo intercultural libertador nas ações observadas.

A dissertação de Maria Regina Lins Brandão Veas (2017), guardadas as especificidades, apresenta um diálogo muito singular com esta tese na medida em que utiliza histórias registradas pelos Pataxó da Aldeia Muã Mimatxi em Minas Gerais para trabalhar a interculturalidade. A autora percebe que o contato com as histórias garante a preservação e transmissão de valores e costumes, assim como a afirmação de modos de relacionamento com o outro e com o meio, proporciona também o protagonismo indígena no processo educativo e aproximação entre gerações e culturas diversas.

Fernanda Fontes Preto (2017) parte da interculturalidade para pensar a formação inicial e continuada de professores. Os apontamentos de Preto constataam que as formações não são suficientes e não oferecem subsídios necessários para que os docentes lidem com as questões indígenas.

A tese de Maria Conceição Coppete (2012) constrói um diálogo entre educação intercultural e a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica da sensibilidade durante um curso de formação continuada de professores. O princípio da educação intercultural, quando aplicado às formações de professores, como observou Coppete (2012), potencializa o desenvolvimento da sensibilidade e da aprendizagem em perspectiva multidimensional.

Cristiane Ferreira Fontenele (2008) analisa histórias de vida e de formação de professores que desenvolvem práticas docentes intermulticulturais na rede municipal de São Carlos-SP. São várias instâncias e momentos que constituem a vida e a formação das professoras pesquisadas, que passam a adotar novos procedimentos de ensino e novas relações interpessoais na escola a partir das vivências das professoras pesquisadas.

A tese de Pablo Eugênio Mendes (2017) aponta para os deslocamentos epistemológicos necessários para a educação intercultural e descolonial. Mendes assinala sobre a superação e ruptura com os ecos ainda atuais da colonialidade eurocêntrica que sustentam dominação, exclusão, exploração e racismo na América Latina e destaca o papel da

educação na construção de outros modos de ser e saber a partir de pluralidades de concepções políticas, éticas, científicas e culturais.

O doutoramento de Ozirlei Teresa Marcilino (2014) resultou em tese que aborda a revitalização de culturas indígenas a partir da escolarização. Toma como contexto no município de Aracruz-ES os povos Tupinikim e Guaraní. Conclui que a escola em contexto indígena é local de vivências e encontro entre o tradicional e o contemporâneo.

Eliel Benites (2014) analisa a trajetória de uma escola indígena na Reserva Te'ýikue em Caarapó-MS. A pesquisa mostra que a construção da escolarização na aldeia engloba espaços alternativos como estratégia de subversão do currículo. Assim como Marcilino (2014), entende a escola como espaço de encontro e reconstituição de saberes e valores.

A dissertação de Tais Aline Eble (2013) é mais uma das pesquisas que merece destaque na convergência entre propostas de estudo. A autora, assim como eu, pretendeu mostrar a relevância da Literatura na solidificação da educação intercultural. Eble (2013) cria um recorte de literatura considerada marginal e analisa especificamente os saraus organizados pelo Grupo Mesquiteiros em São Paulo-SP. Os resultados direcionam para o entendimento de que a literatura marginal resgata e reconstrói as identidades culturais, além de ampliar vozes silenciadas.

Claudio Luiz Orço (2012) elabora em seu doutoramento uma investigação sobre como a identidade Kaingang pode deixar de ser representada como subalterna a partir da descolonização das práticas escolares. Realiza a pesquisa em Ipuacu-SC e conclui basicamente que o povo pesquisado por Orço (2012) busca viver de forma autônoma e que os professores têm uma corresponsabilidade na conquista desta autonomia.

José Ivamilson Silva Barbalho (2012) pesquisa a educação intercultural promovida por povos indígenas do nordeste brasileiro, mais especificamente de etnia Pankará. É realizado um estudo de Análise de Discurso Crítica, basicamente amparado em Fairclough, em que se explicita a prática de professores Pankará a partir do lugar social requerido à educação. O pesquisador entende que os professores desta etnia adotam discursos e práticas de transformação social que possibilitam o desenvolvimento de sistemas de educação alternativos. Os discursos analisados apontam para ampla consciência política e compromisso com valores democráticos populares que, quando aplicados à educação, pretendem construir uma sociedade cada vez mais justa, solidária e livre de exploração e dominação.

Neodir Paulo Traversini (2011) pesquisa a interculturalidade a partir da filosofia da linguagem, amparado na Teoria da Ação Comunicativa habermasiana. Traversini (2011)

argumenta que, em situação de interculturalidade, a ação comunicativa é a estratégia mais apropriada, no qual se problematiza a mediação entre o mundo ameríndio e seu entorno.

Raquel Moreira (2010) sustenta sua tese, assim como Traversini (2011), na Teoria da Ação Comunicativa habermasiana. A pesquisa foi realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública em São Carlos-SP e mostra a preocupação da docente observada em abordar a diversidade. São destacadas as dificuldades em discorrer sobre preconceito, discriminação e racismo em sala de aula. A postura dialógica adotada pela professora, por outro lado, foi fundamental para construir a interculturalidade e valorizar a diversidade.

Paola Cristine Marchioro Hanna (2011) entende que a negação da diversidade nas escolas, fruto da hegemonização de uma lógica homogeneizante, é geradora de violência no espaço escolar. Propõe então a interculturalidade como base para superação de conflitos.

(R)existem no Brasil 225 povos indígenas (IBGE, 2012), falantes de mais de 150 idiomas. Isso reflete uma inenarrável variedade de formas de ser e infinita diversidade e riqueza de conhecimento e cultura. Os trabalhos aqui apresentados sobre o descritor “Educação Intercultural” dedicam-se a temas como currículo, formação de professores, filosofias de linguagem, metodologias de ensino, alfabetização e letramento, educação libertadora, concepções e representações de professores e alunos sobre o indígena, epistemologias opostas ao modelo eurocêntrico, revitalização das culturas indígenas, uso da literatura, valorização de identidade étnica, entre outros, entretanto, representam uma ínfima porção de todo conhecimento acumulado pelos povos indígenas do Brasil e que necessitam de investigação acadêmica.

A pesquisa pelo descritor “Lei 11.645/2008” mostrou 55 resultados no CTD/Capes e 16 trabalhos inscritos na BDTD. Este descritor figura em PPGs variados como Antropologia, Arte, Serviço Social, Ciências da Religião, História, Letras, Linguística, Literatura e Interdisciplinar. Além dos critérios de filtragem já descritos, neste caso, foi necessário aplicar outro, uma vez que a Lei 11.645/2008 complementa a Lei 10.639/2003. Ambas possuem alto grau de importância no contexto do progresso brasileiro na construção de uma educação nacional antirracista, mas o texto desta incluiu a história e cultura afro-brasileira enquanto aquela obriga o estudo da história e cultura afro-brasileira E INDÍGENA. Por esse motivo, durante a busca pelo descritor “Lei 11.645/2008” aparecem pesquisas que se referem à lei em questão, mas tratam do recorte racial afro-brasileiro, que, neste caso, não dialoga diretamente com a presente tese. Neste caso, não serão relatadas aqui.

Quadro 2: Descritor “Lei 11.645/2008”

Local	Natureza	IES	Ano	Autoria	Orientação	Título
CTD/Capes	Dissertação	UEL	2018	Danielle Krislaine Pereira	Sandra Regina Ferreira de Oliveira	“Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui”: Caminhos para o ensino da história e cultura indígena na escola “FÓG AG TÓG TÁG KI TI KUPRÃ Nĩ HE JÁ Nĩ VÊ HE Mũ, HĀRA ĒG TÓG RĩNRĩR NỸTĩ KỸ ĒG TÓG ũRI KI NỸTĩ”: ĒPRY TỸEG KĀ GRAN RA TO VÊ ME EG CULTURA TÓ KĀR KỸ KAINGA AG ESLA TÓ'
CTD/Capes	Dissertação	UEMG	2018	Natalia Novaes	Karla Cunha Padua	Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental I
CTD/Capes BDTD	Dissertação	UFSE	2018	Tathiana Santos Soares	Marizete Lucini	História e cultura dos povos indígenas na formação de professores em Pedagogia na Universidade Federal De Sergipe
CTD/Capes BDTD	Tese	UNESP	2018	Maria Cristina Floriano Bigeli	Carlos da Fonseca Brandão	Ensino de História e Cultura Indígena: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História
CTD/Capes BDTD	Dissertação	UEFS	2015	Gleice Keli Barbosa Souza	Glaucia Maria Costa Trinchão Paulo	“Os esquecidos da história” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história
CTD/Capes BDTD	Dissertação	UFMT	2014	Vanúbia Sampaio dos Santos	Darci Secchi	Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia
CTD/Capes	Dissertação	ULBRA	2014	Daniela Bolsoni Bittencourt	João Carlos Amilíbia Gomes	O que se ensina sobre sujeitos marcados como outros na Revista National Geographic Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Danielle Krislaine Pereira (2018), em sua dissertação, busca avanços para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir de diálogos com povos Guarani, Kaingang e Xetá revela caminhos em prol de uma educação que define como mais potente e satisfatória e proporciona conhecimentos significativos. Do mesmo modo, Novaes (2018), Soares (2018), Bigeli (2018) e Souza (2015) também dedicam seus estudos a implementarem a Lei 11.645/2008 no componente curricular História tomando como corpus o livro didático, discurso de professores e suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Soares (2018) teve por objetivo compreender como se dá a formação do professor que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao debruçar-se sobre o cenário de Sergipe, conclui que a formação inicial é incipiente no que tange às questões relacionadas à Lei. Indutivamente, amplio as conclusões de Soares ao contexto nacional e as aproveito como premissa para o desenvolvimento desta tese.

A dissertação de Vanúbia Sampaio dos Santos (2014) aborda a presença de estudantes indígenas do povo Arara e Gavião que estudam nas escolas urbanas em Ji-Paraná – RO. Ao final da pesquisa, a autora assevera que a escola é um ambiente hostil ao estudante indígena e que os invisibiliza e os submete a situações de preconceito e violência. Este é mais um estudo importante para a constituição desta tese, uma vez que, assim como nas demais pesquisas, parto da conclusão de que a escola é um ambiente hostil e reprodutor de preconceitos direcionados ao indígena para justificar o estudo discursivo da Literatura Infantil e Juvenil.

O estudo de Daniela Bolsoni Bittencourt (2014) toma a Revista National Geographic como *corpus* para compreender a partir da semiótica e estudos culturais a representação de sujeitos considerados como “outros”. As conclusões apontam que, em relação ao padrão eurocêntrico, aqueles tidos como outros são colocados em posição de déficit. A revista, portanto, ao estabelecer um padrão, colabora para naturalizar estereótipos.

No Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário” (UNESP/CNPq), não foram produzidas teses e/ou dissertações que abordem a Lei 11.645 (BRASIL, 2008). A publicação da lei impulsiona fortemente a produção intelectual a respeito da interculturalidade por incluir obrigatoriamente o estudo da cultura e história indígenas no currículo das escolas brasileiras, tornando-se um marco político-educacional. Apesar de pontuar em seu texto o ensino da história afro-brasileira e indígena, ao abordar também a cultura dessas matrizes que formaram o Brasil, a lei abre espaço para a transversalidade educacional, o que pode ser

amplamente abordado em todos os componentes curriculares. O estudo do descritor aponta, por outro lado, uma produção mais amadurecida no campo da História e seu ensino, o que evidencia a necessidade de sistematizar academicamente a contribuição que a Literatura, principalmente a infantil e juvenil, pode oferecer no processo ainda tímido de efetivação da Lei 11.645/2008.

O descritor “Literatura indígena” apresenta 47 resultados na busca pelo CTD/Capes e 26 na BDTD. A maior produção relacionada a este descritor está basicamente espalhada em programas de Letras, Literatura, Linguística, Estudos da linguagem e Antropologia.

Os filtros aplicados diminuíram o resultado para 0 (zero), inclusive quando voltamos o olhar para o Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário”. O mesmo ocorre quando são pesquisados os descritores “Literatura infantojuvenil indígena”, “Literatura juvenil indígena”, “Literatura infantil indígena”, “Literatura intercultural”, “Literatura com temática indígena”, “Literatura Infantil com temática indígena”, “Literatura Juvenil com temática indígena”, “Literatura Infantojuvenil com temática indígena”, “Literatura Infantil e Juvenil com temática indígena”, o que, mais uma vez, evidencia a necessidade de sistematização dos estudos no campo da literatura produzida por indígenas, ou com temática indígena, no campo da Educação, sobretudo aquela direcionada à juventude e à infância.

O surpreendente resultado 0 (zero) abre questionamento se “Literatura indígena” e as variações apresentadas são descritores que resumem bem a proposta desta tese, uma vez que não foram utilizadas pelos meus pares estudiosos em Educação. Após reflexões, decidi que sim, afinal é exatamente o que este estudo se propõe a fazer quando elege a temática indígena para desenvolver a análise discursiva.

A insistência em utilizar o descritor “Literatura indígena” para esta tese, mesmo que não apresentando resultado em PPGs de Educação nos levou a pesquisá-lo em outros programas em que há tradição de estudo do descritor. De modo geral, há pesquisas sobre autores não-indígenas que escreveram sobre a temática indígena como José de Alencar. Há também uma tendência em pesquisar a temática indígena em acervos bibliográficos de programas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), onde figuram autores indígenas que se destacaram no mercado editorial, como Daniel Munduruku. A esse exemplo, pode-se citar a dissertação de Dornelles (2017), realizada no PPG em Letras da UFGD em que são estudadas as representações indígenas em obras literárias no acervo do PNBE 2014.

Outra forte tendência observada diz respeito a estudos que abordam questões discursivas e de representação do indígena em obras literárias, assim como propostas de ensino envolvendo letramento literário e abordagens do texto na sala de aula, mas que não dão enfoque à produção para a infância e juventude.

O descritor Discurso literário rende mais de 50 mil teses e dissertações nas bases de dados, entretanto, a aplicação dos filtros de pesquisa em programas de educação mostrou duas dezenas de teses e dissertações que, em sua maioria, se propunham a estudar gêneros de discurso sociais, ou outros discursos constituintes que não o literário. Há apenas uma exceção, a dissertação de Josiane Oliveira Rabelo na Universidade Tiradentes cujo título foi “A construção da subjetividade feminina: uma reflexão a partir dos contos de fadas dos Irmãos Grimm”. A pesquisadora analisou os contos Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho e constatou o apontamento de padrões de feminilidade estabelecidos de forma subliminar pelo discurso literário do Século XIX na Europa. O trabalho pautou-se basicamente em Foucault e Nietzsche.

Mais uma vez, recorremos a outras estratégias para encontrar nas bases de dados outras pesquisas que pudessem dialogar com esta, dado que apenas uma tese apareceu na busca por Discurso Literário. Pesquisamos, deste modo, por *Ethos* discursivo e Cenografia, categorias importantes para análise do discurso literário que utilizo. Assim, o termo *Ethos* discursivo não apresentou resultado. Já a busca por Cenografia resultou na tese de Aline Akemi Nagata Prado realizada em 2016 na Universidade de São Paulo sob o título “Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura *gamer* e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas”. A pesquisa utiliza os conceitos da Análise de Discurso, de Maingueneau, para entender as novas formas de narrar e de ler na literatura transmidiática. Utiliza, portanto, textos considerados literários que surgem a partir dos jogos *Assassin's Creed*, *Resident Evil* e *Starcraft*.

Além dos termos chave utilizados no resumo, fizemos buscas também pelos nomes dos autores e obras aqui estudadas. O descritor “Érico Veríssimo” resultou em duas pesquisas em ambas as bases de dados.

A dissertação de Roselusia Teresa Pereira de Matos foi defendida em 2010 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Peres. Foi intitulada “Representações da docência em romances de Erico Verissimo: a personagem Clarissa”. A pesquisa toma a personagem Professora Normalista Clarissa nos romances

iniciais de Veríssimo para construir a representação de docência. A professora de Veríssimo é leitora, questionadora e escritora.

Michele Ribeiro de Carvalho produziu a dissertação “Memórias de Erico Verissimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922)”. A pesquisa foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Márcia Cabral da Silva, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2016. A investigação resgatou as leituras que Veríssimo realizou enquanto criança na cidade de Cruz Alta-RS. A obra autobiográfica Solo de Clarineta foi uma importante fonte de pesquisa. Os resultados evidenciam o papel dos mediadores de leitura na formação do leitor.

A obra *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil* não resultou em dissertações e teses nos bancos de dados pesquisados.

O descritor “Daniel Munduruku” apresenta no CTD/Capes 25.845 resultados de pesquisas realizadas em PPGs de Educação, Antropologia, Letras, Estudos de Linguagem, Literatura... Após a aplicação dos filtros mencionados, restaram 3 trabalhos. Na BDTD, apresenta 8 resultados de trabalhos realizados em programas de mesma natureza. Após filtragem, uma dissertação foi selecionada, conforme apresenta o Quadro 3:

Quadro 3: Descritor “Daniel Munduruku”

Local	Natureza	IES	Ano	Autoria	Orientação	Título
CTD/Capes	Dissertação	UECE	2017	Joilson Silva de Souza	Fátima Maria Leitão Araújo	Temática indígena na escola: saberes experienciais de docentes em história na rede pública municipal de Fortaleza-CE.
CTD/Capes	Dissertação	UCS	2014	Liliane Melo do Amaral	Flávia Brocchetto Ramos	Educação para a diversidade: acervos complementares do PNLD/2010.
CTD/Capes	Dissertação	UFRGS	2011	Luana Barth Gomes	Maria Aparecida Bergamaschi	Legitimando saberes indígenas na escola.
BDTD	Dissertação	UFRN	2005	Maria de Fátima Araújo	Maria da Conceição Xavier de Almeida	A Fogueira do conhecimento: religação de saberes e formação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A dissertação de autoria de Joilson Silva de Souza (2017) teve por objetivo a compreensão da constituição dos saberes que envolvem a prática de professores de História em Fortaleza-CE. A pesquisa toma Daniel Munduruku não como autor literário, como é a proposta nesta tese, mas como teórico indigenista importante para o campo da educação intercultural. As conclusões de Souza (2017) apontam para os saberes mobilizados pelos professores de História, a formação continuada que recebem da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e que a temática indígena é trabalhada a partir do material didático disponível.

A pesquisa de Liliane Melo do Amaral (2014) analisa a representação de identidades culturais no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010 para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Avalia também a contribuição dos títulos para a educação para a diversidade, entre eles, a obra Kabá Darebu, de Daniel Munduruku. Dentre as conclusões a que a autora chegou, é possível destacar que a educação para a diversidade é potencializada pelas obras tomadas como corpus da pesquisa e que a mediação do professor é importante para a compreensão dos alunos, assim como na construção de suas identidades na relação uns com os outros.

Luana Barth Gomes (2011) investiga saberes ameríndios em escolas não indígenas. A pesquisadora pretendeu verificar a concepção da comunidade escolar em relação à temática indígena quando há presença constante de ameríndios nessas escolas. Gomes (2011) utilizou o livro *Meu avô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória*, de Daniel Munduruku, para ministrar oficinas aos alunos. A autora concluiu que a escola em que fez a pesquisa possibilitou interação respeitosa entre culturas, promovendo valorização de conhecimentos e modos de ser indígenas.

O trabalho de Maria de Fátima Araújo (2005) centra-se em instigar o exercício da reflexão para que professores transformem suas práticas em sala de aula. O *banquete dos deuses*, de Daniel Munduruku, é utilizado para estimular as indagações que a pesquisadora direciona aos docentes. Como resultado, Araújo (2005) aponta que a reflexão sobre a experiência leva o sujeito a projetar novas configurações do conhecimento a partir da religação entre vida, ideias e práticas pedagógicas.

O descritor da obra *O Karaíba* não frutificou em resultados nas plataformas utilizadas. Da mesma forma, as pesquisas por Jeronymo Barbosa Monteiro e por *Corumi, o menino selvagem* também não foram exitosas.

A busca pelo descritor Thales Castanho de Andrade resultou na tese “A coleção de leitura escolar: Série Thales de Andrade (1928-1964) – reflexões sobre a leitura escolar no Brasil”, desenvolvida em 2011 por Cleila de Fátima Siqueira Stanislavski no Doutorado em Educação do Câmpus de Marília da Unesp. A pesquisa utilizou as obras *Ler brincando*, *Espelho*, *Vida na roça*, *Trabalho*, *Saudade*, *Campo e cidade* e *Alegria*, todas de Thales de Andrade para analisar a constituição de um modelo de leitura escolar instituído pelas obras do autor. No Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário” (UNESP/CNPq), esta é a primeira tese/dissertação a respeito dos autores e obras selecionados.

A procura por pesquisas que convergem com esta tese, a nossos olhos, reforça a necessidade e inediticidade deste estudo, uma vez que os objetivos aqui propostos se mostram únicos, tanto no grupo de pesquisa do qual emerge, quanto nos principais bancos de dados de teses e dissertações do país.

2 A TEMÁTICA INDÍGENA NA HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA

[...] das 1300 línguas que supostamente existiam no território [brasileiro] no momento da chegada dos portugueses, em 1500, cerca de 170 ainda são faladas no país, das quais apenas cerca da metade já foi basicamente investigada e descrita por etnólogos e linguistas. Há, portanto, um quadro urgente e amplo de registro e pesquisa ainda por realizar, para que cheguemos a ter um conhecimento menos lacunar da literatura desses povos. De modo geral, entretanto, podem-se considerar, no universo da comunicação verbal indígena, duas grandes séries de práticas discursivas que, manifestando e gerando sentidos e efeitos conjugadamente sociais e estéticos, podem ser consideradas formadoras de um patrimônio literário: as narrativas e os cantos.

(Cláudia Neiva de Matos)

O levantamento das teses e dissertações produzidas sobre Literatura Indígena apresentado no capítulo anterior mostra que os estudos foram realizados basicamente em programas de Letras e Literatura e que abordam as várias manifestações da Literatura Nacional existentes. Em alguns casos específicos, como a dissertação de Dornelles (2017) apontada como exemplo, as pesquisas abordam textos literários direcionados à infância, entretanto, não na mesma quantidade em que há estudos sobre Literatura Infantil e Juvenil em programas de Educação. Zilberman e Lajolo (1993, p. 254) discorrem brevemente sobre esta questão ao pontuar que, a partir do conjunto de obras de Literatura Infantil publicadas à época de 1930, iniciou-se um rascunho de uma Teoria da Literatura Infantil, mas que esta não foi desenvolvida por profissionais de Letras, mas por pedagogos.

Dentre as mais de 55.000 teses e dissertações produzidas sobre Literatura Infantil e Juvenil produzidas em PPGs de Educação, nenhuma abordou a temática indígena, o que nos fez arriscar dizer que falta no campo da educação— e talvez possamos nos atrevera dizer que também no campo da Literatura de forma geral — uma sistematização dos estudos sobre a Literatura Infantil e Juvenil com temática indígena.

Quando Candido (2000) investigou a formação da Literatura Brasileira, asseverou que esta somente se estabelece enquanto um sistema a partir do Arcadismo e Romantismo, entre 1750 e 1880 devido ao conjunto de obras que se formou, bem como à interação autor-obra-público. Observou que o processo formativo que apresentara se diferenciava dos livros

de história da literatura, mas pontuou que “[...] nessa matéria, tudo depende do ponto de vista [...]” (2000, p. 23).

O sociólogo e crítico literário percebe a Literatura como

[...] um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são, além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros. O conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (CANDIDO, 2000, p. 23).

Este capítulo pretende revisitar o panorama da Literatura Infantil e Juvenil brasileira para visualizar historicamente a temática indígena. Diante da ausência de um compêndio específico de Literatura Infantil e Juvenil com a temática indígena, utilizo a produção existente sobre a Literatura Infantil e Juvenil para pinçar obras com temática indígena para mostrar que, de acordo com o que estabelece Candido, há um conjunto de obras suficiente para sustentar que há muitas narrativas indígenas, mas que ainda não estão sistematizadas academicamente.

Cabe ainda dizer qual não é a intenção. Apesar de pontuar as lacunas existentes na Literatura Infantil e Juvenil de temática indígena, para este momento, não pretendo esgotar este assunto. O que intenciono é compreender a evolução do tema na historiografia literária nacional para poder mensurar possíveis mudanças discursivas na produção da temática na transição entre as eras Moderna e Pós-Moderna.

Pretendo me apoiar ainda em Candido para sustentar que há uma Literatura que aborda a questão indígena bastante robusta. Para crítico literário ganhador de quatro Prêmios Jabuti,

Quando a atividade dos escritores de um dado período se integra em tal sistema, ocorre outro elemento decisivo: a formação da continuidade literária, - espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo. É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização (CANDIDO, 2000, p. 24).

Com efeito, quando se trata de Literatura com temática indígena, o sentido da palavra tradição é grandemente expandido, uma vez que, a exemplo da obra de Daniel Munduruku, muito do que está sendo publicado, são registros escritos de narrativas que são transmitidas de geração a geração oralmente entre os povos indígenas, um verdadeiro patrimônio como pontua o texto destacado na epígrafe do capítulo.

As narrativas muito frequentemente relatam a cosmologia indígena precedente à colonização e, para além dos atributos estéticos que as qualificam como literárias, também são utilizadas com fins educativos e de registro memorialístico sobre os territórios que ocupavam e o modo como neles viviam. Esses atributos fortalecem a circulação dessas narrativas, já que:

[...] uma obra [literária] não pode viver nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse toda e integralmente hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele (BAKHTIN, 2010, p.363).

No tocante à Literatura Infantil e Juvenil, a produção científica disponível da área dá conta de que esta se consolida no Brasil a partir das publicações de Monteiro Lobato. É mais ou menos isso que se cristalizou na comunidade literária brasileira fundamentalmente apoiada na produção de Lajolo e Zilberman (1985), Zilberman e Lajolo (1993), Coelho (1995), Coelho (2010). Assim, o que proponho é utilizar Candido (2000), Lajolo e Zilberman (1985), Zilberman e Lajolo (1993), Coelho (1995) e Coelho (2010) para sustentar que, a Literatura Infantil e Juvenil no Brasil se fortalece e se ressignifica a partir de Monteiro Lobato, entretanto, há um conjunto de narrativas que circulavam oralmente entre os povos não letrados precedente aos marcos inaugurais divulgados pela literatura científica existente. Outro ponto a que me reporto é o reconhecimento acadêmico e mercadológico que Munduruku tem recebido por, dentre outros motivos, registrar as narrativas orais dos povos indígenas brasileiros cujas origens se perdem no tempo em que podemos resgatar.

Concordo com os autores citados no que tange ao registro histórico da Literatura em suporte de papel, e, por isso, os utilizamos como referencial teórico, mas insistimos em inverter a ordem cronológica e sustentar que a literatura oral dos povos indígenas precede o Arcadismo – como sustenta Candido – e Lobato – como apontam Zilberman, Lajolo e Coelho. A Lei 11.645/2008, por sua vez, estabeleceu um mercado à Literatura sobre a cosmologia indígena de tal modo que autores indígenas estão registrando narrativas precedentes à colonização e recebendo prêmios de naturezas distintas.

Dentre os pesquisadores pioneiros que firmaram os estudos da Literatura Infantil neste país, Arroyo (1990) é uma voz dissonante que aponta a contribuição que os povos indígenas somaram à cultura e à Literatura Brasileira. Para o autor, as correntes culturais europeia, africana e indígena tornam-se sólido alicerce para a Literatura.

Apesar de preceder a chegada do livro ao “novo mundo” e ter resistido ao grafocentrismo, graças à sólida tradição oral, é muito recente o movimento de registro da Literatura de temática Indígena. Em relação à história do livro infantil no Brasil, conforme apontam Lajolo e Zilberman (1985), Zilberman e Lajolo (1993), Coelho (1995) e Coelho (2010), a circulação dos exemplares antes do final do Século XIX era precária e irregular vindas principalmente de Portugal, assim como traduções nacionais do que era produzido na Europa.

Nos anos finais do século XIX, o Brasil viveu uma tentativa de modernização, econômica e cultural, que contribuiu para o surgimento da Literatura Infantil Brasileira, bem como abolição da escravidão e início da República. Somado a isso, o êxodo rural acelerou a urbanização e o mercado de livros para criança tornou-se promissor.

Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 25).

A transformação social foi, entretanto, superficial, já que não foi capaz de superar as estruturas racista e classista que fundaram este país e, desse modo, a literatura produzida para as crianças seguiu o caráter conservador dado o caráter cívico-pedagógico que carregava como bem lembram Zilberman e Lajolo (1993).

Em seu surgimento, ainda em busca de consolidação, e ligadas à função pedagógica, as primeiras obras exaltavam as grandezas de uma nação que se queria moderna, mas que não fora capaz de desfazer os danos causados por séculos de expropriação, isolamento dos povos indígenas e escravização dos povos negros. Desse modo, a Literatura Infantil publicada, ao espelhar-se em “Porque me ufano de meu país”, de Afonso Celso, ecoou o discurso de um projeto de país nos quais negros e indígenas não foram contemplados, assim, as tradições de seus povos não foram registradas, nem serviram de sustento para criação de novas histórias.

[...] no Brasil de entre-séculos, literatura e pedagogia desenvolveram-se essencialmente unidas e foram, inclusive, instrumentos eficazes para a formação de

uma consciência nacional que, como não podia deixar de ser, naquele momento de precário amadurecimento, tinha ainda, como modelo a ser alcançado, os valores mais prestigiados pela mentalidade europeia da época (COELHO, 1995, p. 22).

Por ser literatura colonial, os textos serviram ao projeto colonizador que se perpetuou com a implantação da República e sua política de embranquecimento da população por meio da proibição da vinda de novos escravos negros, e integração do indígena à nação pela miscigenação até o seu desaparecimento.

Na quarta edição que tenho em mãos do “Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira”, Coelho (1995) organiza as publicações de livros infantis e juvenis entre 1808 e 1990. Este material foi fonte de pesquisa para que pudesse lograr êxito sobre o objetivo de “Revisitar o panorama da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira para visualizar historicamente a temática indígena em tensão com o eurocentrismo e avaliar o percurso histórico da questão indígena na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira”. Em consulta ao dicionário, destaco a temática indígena em livros para a infância e juventude, do surgimento até a década de 1990. Trouxe ainda publicações posteriores às últimas edições do referido dicionário, chegando até Daniel Munduruku e à obra *O Karaíba*.

Segui a divisão feita por Coelho (1995), para fins de examinar a história da Literatura Infantil e Juvenil de temática indígena impressa. A autora divide a produção literária em três momentos:

- de 1808 a 1919 – Coelho apresenta os autores precursores e denomina o período de Pré-Lobatiano;
- de 1920 a 1970 – São apresentadas obras do Período Lobatiano da Era Moderna;
- de 1970 à contemporaneidade – Onde a pesquisadora apresenta as obras do Período Pós-Lobatiano, inseridas na Era Pós-Moderna.

Já Lajolo e Zilberman apresentam uma divisão histórica distinta. Em seus textos, essencialmente em Lajolo e Zilberman (1985) e Zilberman e Lajolo (1993), as autoras dividem a cronologia dos estudos de Literatura Infantil e Juvenil em períodos distintos do realizado por Coelho, a saber:

- 1890 a 1920;
- 1920 a 1945;
- 1945 a 1965;
- 1965 a 1980.

No primeiro período, não há dissenso entre a classificação de Coelho (1995) e Lajolo e Zilberman (1985) e Zilberman e Lajolo (1993), uma vez que os dois modelos apresentam

Lobato como marco divisório. Em ambas as autoras, as obras no primeiro período evocam o desejo de modernização da nação brasileira da época, de modo que os textos refletem uma vontade de que o Brasil se torne uma grande nação.

Dentre a produção da época, Zilberman e Lajolo (1993) destacam alguns textos ilustrativos às características principais do referido momento histórico dos quais, por meu turno, ressalto Hino à pátria, de Francisca Júlia, e A pátria, de Olavo Bilac, pelo ufanismo, bem como Carta, de Júlia Lopes de Almeida, pela clara intenção instrutiva direcionada à criança.

No período compreendido entre 1920 a 1945, Zilberman e Lajolo (1993) sustentam que o desejo pela modernização pouco se concretizou, o que levou a população a manifestações que a reivindicavam. As autoras evocam o final da primeira grande guerra, assim como o consumo brasileiro da arte europeia, surgimento do rádio, expansão do cinema e outras tecnologias que culminaram na maior difusão mercadológica dos bens culturais.

As estudiosas demonstram que a Literatura Infantil “[...] não teve origem popular, nem aparecimento espontâneo [no caso das produções escritas]: seu surgimento foi induzido, patrocinado pelos autores que escreveram livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 61).

Embalado pelo Modernismo como estética literária, Lobato é o autor destaque do período. Apesar de lograr muito sucesso pelas histórias ambientadas no sítio da Dona Benta, o autor eugenista traz, ao ambiente rural, aspectos que vislumbra para a nação, como a descoberta de petróleo no sítio, conforme lembram as pesquisadoras a quem temos nos referenciado. Lobato recorre, nas histórias do sítio, à personagem Tia Nastácia, mulher negra, que comumente narra histórias folclóricas aos netos de Dona Benta. Estratégia muito bem elaborada que utilizou para diferenciar a Literatura Infantil Brasileira daquela vinda da Europa e que, indiretamente, trouxe, ainda que folclorizados, aspectos de culturas marginalizadas, como a afro-brasileira e indígena.

Lobato apresenta sua inventividade desde a sua primeira publicação. Conforme Arroyo,

[...] com *Narizinho Arrebitado*, Monteiro Lobato trazia já com seu primeiro livro as bases da verdadeira literatura infantil brasileira: o apelo *À imaginação* em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla da imaginação, o enredo, a linguagem visual concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos [...] (ARROYO, 1990, p. 198).

No período que segue - 1945 a 1965 -, as bases estabelecidas por Lobato, aqui citadas no excerto de Arroyo, parecem se dissolver. Isso porque, grosso modo, conforme Zilberman e Lajolo (1993) apontam, há uma forte influência estadunidense em toda a produção cultural brasileira com forte abertura às produções estrangeiras. Na literatura infantil, essa influência se traduz em um sentimento de que a produção nacional seria inferior à norte-americana, de modo que um efeito causado foi a utilização de uma linguagem menos popular, mais elitizada e com público mais restrito.

O mundo rural e a cultura indígena continuam sendo tematizados neste período, entretanto com novo significado. A grande diferença, segundo Zilberman e Lajolo (1993) refere-se à identificação. Os protagonistas são sujeitos urbanizados que vão ao mundo rural esporadicamente apenas a lazer, ou ainda no caso de exploradores/colonizadores que buscavam desbravar as riquezas do interior do país.

Para as autoras, uma voz dissonante surge, a este tempo, nas obras de Jeronymo Barbosa Monteiro, para quem o indígena é “a grande vítima da ambição humana” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 129). Na obra de Monteiro, o indígena é quem efetivamente conhece a selva. Se Lobato inovou ao abandonar as intenções pedagógicas, neste período, a literatura predominante buscava o padrão bem-comportado da criança. Neste quesito, Jeronymo Barbosa Monteiro, mais uma vez, destoou e evitou este padrão de crianças exemplares ao criar a personagem Corumi, criança branca educada por indígenas.

Mesmo tendo tematizado a questão indígena, Zilberman e Lajolo consideram que esta permaneceu desconhecida e alheia aos olhos do grupo dominante. Arrisco asseverar que isso decorre da vontade da elite econômica que governava o país de espelhar-se sempre no modelo dos países com economia já industrializada e fortalecida, em detrimento de culturas lidas como selvagens pela burguesia brasileira.

Desse modo, concordo mais uma vez com Zilberman e Lajolo (1993) quando sustentam que a Literatura Infantil do período endossou os preconceitos do grupo dominante. Não poderia ocorrer de outra forma, uma vez que era o único grupo capaz de financiar a produção das obras que circularam à época.

A parcela de tempo compreendida entre 1965 e 1980, quarta divisão histórica feita por Zilberman e Lajolo, é um momento de amadurecimento da Literatura Infantil e Juvenil brasileira, fruto de uma política cultural mais desenvolvida e do amadurecimento do setor editorial aliado à formação de um público com poder de compra do livro.

Compreendida no período dos governos militares, a abertura mercadológica também veio acompanhada por forte censura político-ideológica, o que reafirmou a presença da intenção pedagógico-moralizante dos textos para a infância e juventude.

Ressoam na Literatura desta época, valores ligados ao Romantismo e ao Realismo da Era Moderna. Assim, no primeiro caso, são descritos cenários e condições de vida da classe média, público capaz de consumir livros, de modo que a temática indígena não é explorada. Nas obras influenciadas pelo Realismo, por outro lado, há um tom mais acentuado de protesto pelas desigualdades sociais que denunciavam a “degradação da infância no meio urbano” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 177). O deslocamento do rural para o urbano alterou a noção predominante de infância, e, do mesmo modo, a linguagem utilizada, que voltou a ser coloquial.

O fortalecimento de um mercado editorial estreitou as relações com a cultura de massa, ocasionando redundância de temas e reduzindo o horizonte a que os leitores poderiam chegar. Nesse contexto floresceram narrativas policiais e de ficção científica cujos heróis são crianças que, agrupadas, derrotam vilões adultos.

Uma vez que estou propondo estudar Literatura Infantil e Juvenil de temática indígena, as contribuições dos escritos de educação intercultural que visam à construção de uma educação antirracista e democrática, assim como da ciência pós-colonial, são muito relevantes.

Em relação à interculturalidade e à educação antirracista, recorro aos princípios ecoados por Gomes (2012), quais sejam o:

[...] diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (GOMES, 2012, p. 105).

Já em relação à pós-colonialidade, pauto-me essencialmente no sociólogo português Boaventura de Souza Santos. O autor sustenta que se, assim como Alice – a personagem do

romance inglês –, se entrarmos em diferentes espaços a que estamos acostumados, veremos coisas diferentes e surpreendentes que enriquecem nossa experiência.

Santos e Meneses pontuam que

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

Santos (2010), ao caracterizar o pensamento moderno, assevera que é, em essência, um pensamento abissal. Para o autor, há um abismo que divide a realidade social. Grosso modo, uma linha radical, durante a Era Moderna, separava os hemisférios norte e sul de modo que no lado norte, vigorava a lógica da regulação/emancipação e no lado sul a lógica da expropriação/violência, ou seja, o norte global seria o local da civilização, onde se produz conhecimento e arte, enquanto o sul global seria o *locus* da selvageria e da barbárie.

Quando olho para a produção literária infantil e juvenil escrita, do surgimento até 1980, percebo presente uníssona a ideologia e, subsequentemente, a voz do colonizador. As narrativas de temática indígenas surgem expropriadas e recontadas de acordo com a visão de mundo e interesses do norte global e retornam aos povos originários de forma a convalidar a noção de que o Norte é superior ao Sul e que, por isso, são dignos de continuar exercendo o poder.

Nessa tônica, Santos (2010) propõe uma epistemologia que não mais separe o norte e o sul, mas que os integre. Sugere a noção de co-presença, de modo a promover uma justiça cognitiva global, ou seja, um pensamento pós-abissal, ou como ele mesmo denominou, uma ecologia de saberes.

Com base na noção pós-abissal de conhecimento, esta tese, ao reconhecer Munduruku, autor indígena, como alguém digno de ser estudado academicamente, propõe à comunidade científica e também aos professores que, assim como Alice, fuja do trivial e arrisque-se a ver até onde vai à toca do coelho. Olhar para a obra de Munduruku, dispô-la no mesmo patamar que os clássicos da literatura que estão nas estantes das escolas, valorizar os discursos vinculados à cosmologia indígena é, no meu entender “promover a Literatura como materialidade discursiva capaz de contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade como fonte democrática de aprendizagem na perspectiva da justiça social”.

2.1 HISTORIOGRAFIA E IDEOLOGIA DA/NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Na fase Pré-Lobatiana da Literatura Infantil e Juvenil, Coelho (1995) relaciona interdiscursivamente valores ideológicos vinculados ao projeto de colonização. Segundo a autora, os principais valores ideológicos são:

- *Moralismo, religiosidade e didatismo*. Ênfase na retidão de caráter, na obediência, na fraternidade, na caridade, na valorização do sofrimento, na pureza de corpo e alma, dentro de limites essencialmente maniqueístas, que estabelecem de maneira absoluta o que é certo ou errado, bom ou mau, belo ou feio etc.
- *Nacionalismo*. Preocupação com a língua portuguesa falada no Brasil; preocupação de incentivar nos novos o entusiasmo e a dedicação fervorosa pela pátria, o culto das origens e o amor pela terra (com ênfase na vida rural e, consequentemente, idealização da vida no campo, em oposição à vida urbana).
- *Intelectualismo*. Valorização do saber, do estudo e dos livros, como meios essenciais de realização de todos os indivíduos, meios que lhes permitiriam a ascensão econômica, através da cultura.
- *Tradicionalismo cultural*. Valorização dos grandes autores e das grandes obras literárias do passado, como modelos da cultura a ser assimilada e imitada.
- *O trabalho como valor e desvalor*. Valorizado pelo pragmatismo burguês como o grande agente de progresso e de realização individual, o trabalho foi, desde o Renascimento, estigmatizado por uma funda contradição: considerado fundamental para assegurar a sobrevivência e o progresso da condição humana, mas desprezado por estar sempre ligado à ideia de servidão, de submissão ao poder do superior [...].
- *Machismo*. Inequívoca autoridade do homem sobre a mulher, em quaisquer tipos de relações ou grau de parentesco, resultando dessa ascendência a definição dos atributos “masculinos” e “femininos” como naturais, fixos e absolutos, isto é, indiscutíveis. Ao nível da palavra, nota-se a famosa “tagarelice” atribuída às mulheres, palavras sem consequência, nem poder; e o laconismo dos homens (pai, esposo, patrão), cuja palavra tem valor de lei [...].
- *Adultocentrismo*. [...] O período da infância era [...] visto como uma época de carências e falhas que a educação rigorosa deveria sanar. Daí a repressão contínua (e por vezes violenta) dos livres impulsos da criança e do jovem; os castigos corporais, a vigilância obsessiva que caracterizava a escola e atingia a educação familiar [...].
- O *idealismo* que permeia toda a produção literária dessa época, e já tão denunciado devido à sua inadequação à verdadeira realidade brasileira, deve ser entendido em termos dos esforços feitos pelos brasileiros para atingir o nível de civilização que, então, era tida como ideal: a europeia [...] (COELHO, 1995, p. 26).

O apagamento da cultura indígena na Literatura Infantil da fase Pré-Lobatiana explica-se pelos valores ideológicos que se propagou no Brasil no período entre 1808 e 1919. A moral que se intencionava transmitir às crianças era embasada no cristianismo católico, religião que serviu como sustentáculo, tanto para o fortalecimento do Império Romano a partir da conversão do Imperador Constantino, quanto para a catequização/controlar dos indígenas desde o início da colonização até a implantação da primeira República no Brasil, com resquícios ainda presentes no momento atual. Assim, não havia espaço para ecoar outras divindades frequentemente presentes nas narrativas e cantos indígenas que formavam o

patrimônio literário dos povos originários, tão pouco, outros sistemas de moral formados por outros troncos religiosos nos quais o sexo não é gerador de pecado e vergonha, nem tinham padrão monogâmico.

Do mesmo modo, à ideologia nacionalista vinculada à Língua Portuguesa não convinha o registro da produção cultural de outras línguas, o que impulsiona a glotofagia ainda presente nos dias atuais. O culto às origens e o amor pela terra reservaram-se aos filhos brancos dos senhores donos de terras, de modo que a relação do indígena com a natureza é desprezada neste período.

O intelectualismo ligado ao mundo grafocêntrico como forma de ascensão econômica também contribuiu para o silenciamentos da cultura oral dos povos indígenas em benefício dos grandes clássicos da literatura europeia para crianças e jovens.

A forma de compreensão de trabalho no universo indígena é mais um ponto divergente entre a cultura em que o Brasil buscava se espelhar (idealismo) e os povos originários, já que o trabalho na cosmologia indígena não visa ao lucro.

Não há notícia de autores indígenas nos primórdios da Literatura Infantil Brasileira escrita. A temática indígena, por seu turno, é contemplada. A consulta ao Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira resultou em dois autores, conforme o Quadro 4:

Quadro 4: Autores e obras do Período Pré-Lobatiano com temática indígena

Autor	Série/Coletânea	Obra	Ano
Figueiredo Pimentel	---	Histórias da Avozinha	1897
Júlia Lopes de Almeida	Histórias da Nossa Terra	A pobre Cega	1907

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Segundo Coelho (1995), História da Baratinha e Histórias da Avozinha são os primeiros títulos brasileiros fora do âmbito escolar destinados à leitura de diversão das crianças. Em Histórias da Avozinha, Pimentel reúne histórias folclóricas, indígenas e africanas.

Júlia Lopes de Almeida publica, em 1907, “Histórias da Nossa Terra”, livro com coletânea de textos onde se encontra o conto “A pobre cega”. Zilberman e Lajolo (1993) utilizam o conto para ilustrar a fase. Grosso modo, o conto A pobre cega narra a história de uma senhora que se senta ao banco de uma praça para ouvir histórias das crianças que iam à escola. Em uma ocasião, um dos meninos lê a lição escolar no qual traçava-se um paralelo

entre a sociedade da época e o que foram as sociedades indígenas quando do início da colonização onde se lê:

A civilização adoça os costumes e tem por objetivo tornar os homens melhores, disse-me ontem o meu professor, obrigando-me a refletir sobre o que somos agora e o que eram os selvagens antes do descobrimento do Brasil. Eu estudei história como um papagaio, sem penetrar nas suas idéias, levado só por palavras. Vou meditar sobre muita coisa do que li. Que eram os selvagens, ou os índios, como impropriamente os chamamos? Homens impetuosos, guerreiros com instintos de animal feroz. Entregues absolutamente à natureza, de que tudo sugavam e a que por modo algum procuravam nutrir e auxiliar, estavam sujeitos às maiores privações; bastando que houvesse uma seca, ou que os animais emigrassem para longe das suas tabas, para sofrerem os horrores da fome. Sem cuidar da terra e sem amor ao lar, abandonavam as suas aldeias, poucos anos habitadas, e que ficavam pobres “taperas” sem único indício de saudade daqueles a quem agasalharam! Elas ficavam mudas, com os seus telhados de palma apodrecidos, sem ninhos, sem aves, que as flechas assassinas tinham espantado, sem flores, sem o mínimo vestígio do carinho que temos por tudo que nos rodeia. Abandonando as tabas, que por um par de anos os tinham abrigado, os donos iam plantar mais longe novos arraiais. Os homens marchavam na frente, com o arco pronto para matar, e as mulheres iam atrás, vergadas ao peso das redes, dos filhos pequenos e dos utensílios de barro de uso doméstico. O índio vivia para a morte; era antropófago, não por gula, mas por vingança (ALMEIDA, 1907 apud ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 35-36).

A imagem estereotipada do indígena como selvagem/animal desumanizado surge no período pré-lobatiano, mas ressoa também (em tom mais ameno) pelas décadas vindouras do período moderno. De Lobato ao casal Pontes, os textos com temática indígena na Literatura Infantil e Juvenil, em geral, apresentam heróis brancos, auxiliados por indígenas em posições subalternas a serviço de um projeto de colonização/modernização do Brasil, ou então eram pintados como o grande entrave para o desenvolvimento da nação.

Coelho (1995) conta que

Em 1920, saíam na Revista do Brasil (SP) uns fragmentos da estória de “Lúcia ou a menina do Narizinho Arrebitado”. No mesmo ano, sai pela Editora Monteiro Lobato um belo volume cartonado, com ilustrações coloridas de Voltolino, A menina do Narizinho Arrebitado. Estava criada a literatura infantil brasileira moderna (COELHO, 1995, p. 57).

Os textos da década de 1920 revelam fortemente o conflito ideológico entre a tradição e a modernidade. As duas décadas seguintes, marcadas pelo esforço de reconstrução econômica após a depressão de 1929, trazem reformas no âmbito financeiro e educacional. Os textos passam a enfatizar um caráter educativo e perdem a literariedade, de forma que monta um conflito entre realismo e fantasia. Têm-se assim:

Narrativas da pura fantasia (na linha dos contos maravilhosos), as da realidade cotidiana (registrando experiências comuns do dia a dia, em casa, na escola ou em férias, bem familiares à criança), as da realidade histórica (exaltando a terra brasileira, episódios nacionais ou homens brasileiros notáveis...) as da realidade mítica (redescobrimo figuras ou lendas folclóricas) e as do realismo maravilhoso (mostrando o “maravilhoso” como elemento integrante do real [...]) (COELHO, 1995, p. 59).

Os anos 1940 foram especialmente marcados pela força das ideologias conservadoras. Os textos de Lobato chegaram a ser proibidos nas escolas. A liberdade criadora, assim como de uso nas escolas, retorna, ainda que timidamente, somente na década seguinte, fruto das novas reformas que o país passa. Nos anos 1960, as novas tecnologias, sobretudo o impacto da televisão, afluam o valor da pessoa bem informada e colocam a humanidade em convivência globalizada. Paradoxalmente, no Brasil, instala-se a ditadura, momento em que a produção literária infantil e juvenil tem nova visível baixa criatividade, mas que afluou na Música Popular Brasileira o seu melhor momento criativo.

Além do Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, de Nelly Novaes Coelho, e da historiografia da Literatura para infância e juventude registrada por Lajolo e Zilberman, embasei-me também na produção científica da literatura de temática indígena para mapear autores e obras e ideologias do que Coelho (1995) chamou de Época Moderna. Destacamos o Dociê Literatura e questões étnico-raciais: a temática afro-brasileira e indígena do periódico LiterArtes, da Universidade de São Paulo (USP).

O Quadro 5 mostra um apanhado das principais publicações do período com temática indígena.

Quadro 5: Autores e obras da Época Moderna com temática indígena

Autor	Obra	Ano
Viriato Corrêa	<i>História de Caramuru</i>	1928
Ofélia e Narbal Pontes	<i>Pindorama – terra das palmeiras</i>	1932
Ofélia e Narbal Pontes	<i>No reino do Pau-Brasil</i>	1933
Érico Veríssimo	<i>As aventuras de Tibicuera</i>	1937
Ofélia e Narbal Pontes	<i>O gigante de botas</i>	1941
Ofélia e Narbal Pontes	<i>O espírito do sol</i>	1946
Hernani Donato	<i>Histórias da floresta</i>	1948
Francisco Marins	<i>Verde era o coração da montanha</i>	1951
Francisco Marins	<i>Viagem ao mundo desconhecido</i>	1951
Hernani Donato	<i>História dos meninos índios</i>	1951
Ofélia e Narbal Pontes	<i>Coração de onça</i>	1951

Francisco Marins	<i>Expedição aos martírios</i>	1952
Jeronymo Monteiro	<i>Corumi, o menino selvagem</i>	1956
Thales de Andrade	<i>Itaí, o menino das selvas</i>	1956

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Martins (2016) destaca a ênfase dada no período às diferenças étnicas entre brancos e índios, o que resulta no acirramento do preconceito direcionado aos povos indígenas por parte dos pertencentes às camadas dominantes da sociedade. Do quadro, selecionamos para análise as obras de Érico Veríssimo, Jeronymo B. Monteiro e Thales C. de Andrade.

Érico Veríssimo e Jeronymo B. Monteiro possuem vasta obra no conjunto da Literatura Infantil e Juvenil. Thales C. de Andrade, reconhecido por “Saudade” (1919), escreve uma série de livros onde o personagem é Itaí, um jovem indígena. Há uma dificuldade em encontrar todos os títulos, uma vez que o autor editou apenas um deles. Há casos também em que alguns textos não foram concluídos. Stanislavski (2006) pesquisou o autor em sua dissertação e sustenta que foram escritos 6 títulos da série Itaí:

- *Itaí, o menino das selvas* (publicado);
- *Itaí na cidade maravilhosa*;
- *Itaí entre os cariocas*;
- *Itaí no Palácio do Catete*;
- *Itaí no Palácio da Alvorada*;
- *Itaí e Ibaê, entre as estrelas*.

A partir dos anos 1970, uma série de fatores renova e impulsiona o quadro da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Zilberman e Lajolo (1993) e também Coelho (1995 e 2010) apontam o aumento da repressão política no país. Em contradição, as influências do Realismo enquanto estética literária afloram nos autores um tom de protesto nas obras, bem como de contestação das ideologias que sustentaram a literatura da Época Moderna, mais alinhadas aos interesses do estado. Destaca-se também a influência que a Música Popular Brasileira exerceu na literatura dado que a explosão de criatividade ocorreu uma década antes da literatura.

A exemplo, Coelho (1995) aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 5.692 (BRASIL, 1971), que exige o ensino do Português por meio da Literatura. A

demanda educacional por uma literatura que embasasse o ensino refletiu no fortalecimento do mercado editorial que intensificou sobremaneira a quantidade de obras publicadas, uma vez que os próprios autores enxergaram uma possibilidade imediata de serem editados e lidos.

A quantidade de publicações após 1970 permite que Nelly Novaes Coelho estabeleça em suas pesquisas um marco temporal novo na Literatura Infantil e Juvenil, o da Pós-Modernidade, cuja principal característica é a contestação às bases assentadas na tradição moderna. Três linhas sobressaem (COELHO, 2010):

- Literatura realista: em que a realidade cotidiana é retratada;
- Literatura de fantasia: apresenta um mundo que extrapola os limites do real, criado pela imaginação;
- Literatura híbrida: parte do real para introduzir o maravilhoso. Encerra os limites entre real e fantasia.

Ainda na esfera da “literatura híbrida”, destacamos duas correntes que dia a dia vêm crescendo em valor literária e importância histórica. Ambas vêm escavando nossas origens de povo: a corrente das *narrativas indígenas* e das *narrativas africanas*. De maneira comovente ou divertida ou fantástica, as histórias/estórias recuperadas/reinventadas de um passado remoto vão revelando aos pequenos leitores peculiaridades de dois povos, tão diferentes entre si e que, por artes do destino (ou de Portugal?), acabaram fazendo parte das raízes da nossa brasilidade (COELHO, 2010, p. 291).

Se a Literatura Infantil e Juvenil da Era Moderna estava pautada por: moralismo, religiosidade e didatismo; nacionalismo; intelectualismo; tradicionalismo cultural; machismo; adultocentrismo; e idealismo. Os valores ideológicos da Literatura Infantil e Juvenil Pós-Moderna são distintos. Coelho os descreve:

- A consciência do *poder da palavra* (ou da linguagem ou da forma) como nomeadora, construtora ou ordenadora do real. Consciência de que é a palavra que permite aos seres, coisas, emoções, percepções, etc. se tornarem existentes, comunicantes reais. (Esta atitude pode ser percebida nos mais diferentes autores, pela predominância da **preocupação com o COMO narrar sobre O QUE se narra**. Está presente também na estrutura da “estória dentro da estória” e em todas as técnicas metalinguísticas: as que usam a palavra-sobre-a-palavra).
- O confronto entre o *pensamento racional*, humanista e conceitual (herdado com a tradição cristã e progressista) e o *pensamento mágico*, primordial (alimentado pela fantasia, pelo imaginário ou pelo sonho) com que o pensamento infantil tanto se identifica. Nesse confronto, a tendência vem sendo mostrar a superioridade do pensamento mágico, que o racionalismo exacerbado de nossa civilização científica sempre procurou bloquear ou destruir, por considerá-lo nefasto à adaptação do ser humano ao pragmatismo da vida social. (Nessa linha estão todos os que tentam introduzir o mágico no cotidiano comum e rotineiro, seja tendendo ao satírico, seja ao poético).
- A consciência do *desmoronamento das instituições, conceitos e valores herdados* da tradição imediata, e simultaneamente a **busca das origens** ou das ideias

primordiais (ou ainda do lastro sagrado inerente à condição humana) totalmente esquecidas pela civilização ocidental em agonia. (Essa busca das origens, na literatura infantil brasileira, pode identificar-se com a **redescoberta** da essência existencial dos contos de fadas ou dos tempos míticos **de nossas origens indígenas** ou africanas).

- A consciência da *natureza livresca* da nossa civilização que está na base da atual revalorização do livro e da vida como mundos à parte, mas essencialmente interdependentes. Daí o processo de redescoberta do livro e da leitura (depois de um período de minimização ou rejeição da escrita e supervalorização da imagem) que está hoje em pleno desenvolvimento. O livro vem sendo encarado como uma possível leitura de mundo, que pode diferir de leitor para leitor. (Nessa linha se inscrevem todas as narrativas conscientes da palavra escrita, e que de diversas maneiras enfatizam a necessidade fundamental de revalorização do livro, por ser este o meio ideal de convívio profundo do eu consigo mesmo, através da palavra do outro. Um convívio interior que, no indivíduo, deve somar-se às suas experiências exteriores, para prepará-lo para um viver mais pleno).

- Consciência da **revolução** que se está processando no âmbito da *percepção e do conhecimento* humanos. Uma verdadeira revolução está prestes a se dar no cérebro humano e um de seus sintomas mais evidentes é termos consciência de nossa consciência: percebemos agudamente nossa percepção das coisas. Disto resulta uma nova perspectiva de visão que se abre para o ser humano. Trata-se de uma **mudança de paradigma**. Ou, em outros termos, trata-se de uma outra dimensão de ser que está prestes a ser descoberta por todos os homens e hoje só é pressentida por alguns criadores. Sujeito/objeto: onde está a fronteira? Esta é uma das interrogações que surgem nos rastros dessa revolução invisível que se está processando nos homens. (Tal consciência se evidencia principalmente na nova consciência do narrador. Ou melhor, na consciência do escritor de que sua palavra cria mundos e realidade que passam a ser verdades para seus leitores. De onisciente que ele era no contexto tradicional, ele passa a insciente, ignorante de tudo ou, em pólo oposto, passa a superonisciente, verdadeiro demiurgo de seu universo verbal). (COELHO, 1995, p. 65-66, *itálicos da autora, negritos meus*).

Da mesma forma que Coelho (1995) ressalta a influência da LDB de 1971 no aquecimento do mercado editorial da Literatura Infantil e Juvenil de forma geral. Aponto a importância da Lei 11.645, de 2008, que altera, por sua vez, a LDB atual, no fenômeno da massificação de obras de temática indígena. A lei é a mera institucionalização das lutas históricas do movimento indígena, mas que ganharam espaço com as mudanças de paradigma negritadas na citação que acabo de trazer.

Ana Carvalho, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Eliane Potiguar, Fabiano Moraes, Fernando Vilela, Flávia Savary, Graça Lima, Heloisa Prieto, Hernâni Donato, Jaime Diakara, Jakson de Alencar, Kaká Werá Jekupé, Lenice Gomes, Marcelo Manhuari Munduruku, Márcia Leite, Maria Kerexu, Olívio Jekupe, Renê Kithãulu, Rita Carelli, Rony Wasiry Guará, Sergio Capparelli, Severino Rodrigues, Tiago Hakiy, Valéria Macedo, Werá Jeguaka Mirim e Yaguaré Iamã são exemplos de autores que estão tematizando a questão indígena na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. A lista de obras é deveras extensa. Somente Daniel Munduruku conta com mais de cinquenta títulos publicados, dos quais resultaram em prêmios nacionais e internacionais de literatura e cultura.

Devido ao destaque de Daniel Munduruku, destaco a obra *O Karaíba, uma história do pré-Brasil* para análise neste estudo.

3 DISCURSO: TEORIA E MÉTODO

*“O que aconteceu não pode ser desfeito,
mas podemos impedir que volte a acontecer”.*
(Anne Frank)

Os registros históricos dão conta de que o antissemitismo alemão não iniciou com campos de concentração, trabalho escravo, câmaras de gás, valas comuns... O extermínio foi precedido por discursos institucionalizados de ódio direcionados ao povo judeu tão amplamente difundidos que até mesmo as crianças tornaram-se reprodutoras. A repetição, naturalização e adesão aos discursos de ódio foram as grandes responsáveis para que a nação alemã compactuasse com todas as desumanidades que ocorreram.

Da mesma forma que o povo judeu foi sistematicamente desumanizado na Alemanha até que se tornasse natural seu extermínio, no Brasil, o colonialismo europeu institucionalizou por muitos séculos a escravidão dos povos negros e indígenas e promoveu barbaridades semelhantes às do Terceiro Reich.

No Século XXI, negros e indígenas não somos mais escravizados sob o consentimento do estado, entretanto, os discursos racistas que promoveram a subalternização desses povos ainda persistem. Para além do discurso, o povo negro segue sendo a maior população carcerária, recebendo menores salários no mercado de trabalho, a maior população de favelas e guetos, vítimas de violência policial, enquanto o povo indígena ainda tem suas lideranças assassinadas por disputas de terra.

Em suma, o que estou tentando demonstrar é que os discursos têm relação direta com as práticas sociais e, por isso, merecem atenção dos estudos em humanidade, sobretudo da educação, desde a infância. Assim, não há uma relação externa entre linguagem e sociedade, mas o que ocorre é que esta relação é dialógica (RESENDE; RAMALHO, 2013).

Importa muito pensar nos fins da educação em uma sociedade marcada por uma história tão cruel e que ainda tem muitos desafios a vencer na busca pelo reconhecimento e valorização da diversidade para a promoção da justiça social. Por isso, trago sempre à discussão, o posicionamento de Adorno, como ponto de partida.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas

educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; **a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão.** E isto que apavora. Apesar da não-visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (ADORNO, 1995, p. 117-118, negrito meu).

Uma das questões que merece atenção neste ponto é o fato de que, mesmo havendo mais de uma década da publicação da Lei 11.645/2008, sua implementação ainda é incipiente, conforme mostram Radeck (2011), Oliveira (2018), Dias (2017) e Boufleur (2014). Da mesma forma, são muito recorrentes discursos sobre a improdutividade do povo indígena, invalidação de suas identidades e negação de suas formas de conhecimento e arte, mesmo em ambientes escolares. Tudo isso contribui para a situação brasileira, análoga à de Auschwitz, de desumanização e apartheid social em que vivem os povos indígenas do Brasil.

Apesar de pouco difundido entre os estudos acadêmicos, o apartheid brasileiro vem sendo denunciado por intelectuais orgânicos indígenas como na nota de repúdio escrita pelo Prof. Nanblá Gakran, de etnia Xokleng, em virtude do assassinato do Prof. Marcondes Namblá em 2018 que aqui transcrevo:

Brasil vive um apartheid social, com crescente racismo e campanhas de intolerância contra os povos indígenas. Desde a colonização do Brasil em 1.500, esses povos vivem um “contexto de apartheid”, um ambiente de absoluta intolerância e ódio. Passados 500 anos, crescem visivelmente nos últimos anos o número de lideranças vítimas de assassinatos brutais contra a demarcação das Terras Indígenas. Na madrugada de 20 de abril de 1997, cinco jovens de classe média atearam fogo no cacique Galdino do povo pataxó-hã-hã-hãe, que dormia no banco da parada de ônibus da 704 Sul, em Brasília DF.

No início do século passado, integrantes do povo Xokleng foram caçados como animais por bugreiros (como eram chamados os assassinos profissionais de índios) contratados pelo governo da província. O ódio dos colonizadores era inflamado por mentiras publicadas na imprensa da época sobre uma difundida “índole violenta, traiçoeira e cruel dos indígenas”, que ajudava a justificar as atrocidades cometidas pelo Estado contra mulheres, crianças e idosos sequestrados de suas aldeias. Em nome dessa “legítima defesa”, era comum cortarem as cabeças de indígenas e pendurarem nos moirões como castigo exemplar.

Vemos que esse ódio ainda está presente quando, na madrugada do dia 1º de janeiro de 2018, um matador profissional assassinou covardemente a pauladas e pelas costas, o professor Marcondes Namblá. O juiz do povo Xokleng foi abatido como um animal depois de um longo dia de trabalho vendendo picolé em uma das praias catarinense para complementar sua renda.

Racismo e intolerância são conceitos necessários para explicar como a violência “gratuita” ocorre no Estado Santa Catarina do sul do Brasil. Um dos agravantes é a campanha intensificada nos últimos anos contra a

demarcação das Terra Indígenas, ataques e contra informações inverídicas veiculadas pelos meios de comunicação (TV, rádio, internet e mídia impressa). Em Santa Catarina, as populações não-indígenas, De modo a criar um ambiente de crescente hostilidade, campanhas racistas contra os povos indígenas cresceram nos últimos anos. Ataques de parlamentares da bancada ruralista provocaram denúncias de racismo na Região Sul do Brasil, que conta com o maior número de parlamentares ruralistas.

Como professor, pesquisador e membro do povo indígena Xokleng/Laklãnõ, repudio esse ódio e violência étnica, preconceito, intolerância e xenofobia em relação aos povos indígenas na Região Sul e principalmente no Estado de Santa Catarina. A violência contra nós, indígenas, é estrutural do processo histórico ao qual fomos submetidos. Sistemática, diária, individual e coletiva, ela deixa profundas marcas físicas e psicológicas.

Nós indígenas não queremos muito, nós queremos viver, ter liberdade de circular como qualquer outro cidadão brasileiro. Queremos ser respeitados e vistos como seres humanos e não como intrusos (GAKRAN, 2018).

Na nota, o Prof. Gakran ressalta o papel da mídia na difusão de discursos discriminatórios, mas aqui chamo a atenção para o fato de esses discursos serem incorporados nos diversos produtos culturais que adentram à escola e servirem como materiais de apoio ao ensino e, por consequência, reproduzirem junto ao seu uso a discriminação nas escolas.

Iluminado então por Adorno, bem como por todo o ordenamento jurídico brasileiro no que tange aos direitos fundamentais e à dignidade da pessoa humana, resta-me como professor o dever de repensar os discursos que circulam nas escolas de forma a confrontar a realidade desigual que temos de modo a barrar as condições que permitem a existência da barbárie, conforme alertou o filósofo e sociólogo alemão. A escola é, então um espaço de conflitos no qual os sujeitos ocupam um lugar tenso entre as ideologias instituídas e o desejo de subverte-las (CARDOSO, 1999, p. 52).

Uma vez que intenciono neste trabalho analisar ideologias e discursos sobre a temática indígena na Literatura Brasileira Infantil e Juvenil, adianto a compreensão de que o discurso literário não reflete a realidade exterior, nem é porta voz dessa realidade, mas é, ele mesmo, a realidade (CARDOSO, 1999, p. 52). Apresento então um breve percurso histórico da Análise de Discurso e sua relação com as teorias linguísticas da enunciação até o surgimento da noção de discurso literário, embasado epistemologicamente em Dominique Maingueneau e nas categorias de análise Cena de Enunciação e *Ethos* Discursivo para, finalmente, analisar as obras literárias.

3.1 A ERA DAS CERTEZAS

Os estudos da linguagem tiveram em Ferdinand de Saussure (1857-1913) o sustentáculo que embasou e deu status de ciência à Linguística. No doutorado que cursou em Línguas Europeias na Universidade de Leipzig, Alemanha, estudou o emprego do Caso Genitivo no Sânscrito e acabou por postular uma abordagem de estudo da língua que transformou a Linguística em ciência modelo para os estudos de ciências humanas e sociais pautados pelo positivismo e estruturalismo da época.

Conforme ficou documentado em seu Curso de Linguística Geral, “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 16). Ao lecionar na Universidade de Genebra, insistiu que a linguagem é

[...] multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Outros estudiosos que sucederam o genebrino tentaram mostrar uma unidade na questão da linguagem olhando pela ótica do inatismo linguístico, como fez Chomsky (1928) com as pesquisas da gramática universal, mas o que cabe ressaltar aqui é a opção metodológica feita por Saussure de não estudar a linguagem em seu uso social, dada a impossível chance de categorização, conforme pensava, visto que os usos sociais poderiam ser infinitos e, numa abordagem pautada pelo estruturalismo e positivismo, isso seria impossível. Saussure olhou então para a língua, em oposição à linguagem, como um princípio de classificação. A língua seria, para ele

[...] um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (SAUSSURE, 2006, p. 21)

Dada a possibilidade de classificar a língua – bem comum de um povo – aos moldes estruturalistas, Saussure criou um programa de pesquisa que lançou tradição ao estudar a língua de forma objetiva e impessoal.

Também sob a égide do estruturalismo, os estudos de Literatura viram nos formalistas russos – dos quais os maiores expoentes foram Vladimir Propp e Roman Jakobson – uma possibilidade de cimentar um programa de pesquisa por meio de uma teoria de literatura que revelasse as especificidades do texto literário ao determinar o que é arte e o que não é.

Para Propp, não havia dúvida de que “os fenômenos e os objetos que nos rodeiam podem ser estudados, quer do ponto de vista de sua composição e construção, quer do ponto de vista de sua origem ou dos processos e alterações a que são submetidos” (1984, p. 14). E assim ele o fez: as narrativas populares foram sistematizadas em estruturas e esquemas de análise que ainda reverberam em estudos atuais.

A meu ver, essas são algumas das principais contribuições teóricas do estruturalismo para o campo da linguagem e literatura que possibilitaram o florescimento desses estudos enquanto vigorou no Século XX europeu um certo espírito de estabilidade em relação às estruturas sociais e, por decorrência, um equilíbrio também em relação à compreensão de sujeito marcada pela tradição cartesiana da consciência. Ainda que as estruturas sociais permaneçam sendo as mesmas, certas instabilidades começam a surgir na transição para o Século XXI.

3.2 DAS RUPTURAS, OU DE COMO OS ALICERCES COMEÇARAM A TRINCAR

Uma manifestação de estudantes da Universidade de Nanterre, França, contra a divisão de dormitórios entre homens e mulheres em maio de 1968 tomou proporções maiores quando um clima de insatisfação gerado pelo conservadorismo do Presidente Charles de Gaulle engrossou os protestos junto de outros universitários e partidos políticos. As reivindicações foram crescendo e juntando-se às da classe trabalhadora que logo aderiu à greve de mais de 9 milhões de trabalhadores.

Entre os slogans do movimento estava o “é proibido proibir” repetido aqui no Brasil por Caetano Veloso. A frase é a mesma, mas os efeitos de sentido são outros porque proferida por outros sujeitos, em outro lugar e em outro momento. No caso da França, ecoava contra a repressão de Gaulle; no Brasil, Caetano cantava contra a ditadura.

No mesmo ano, Michel Pêcheux conclui sua tese de doutorado intitulada *Análise Automática do Discurso* que foi considerada como um “manifesto metodológico do qual

emerge a Análise de Discurso Francesa” (SANTOS, 2013, p. 217). Pêcheux tece críticas à noção abstrata de língua difundida por Saussure, ao mesmo tempo em que vai evidenciando as singularidades da língua no discurso.

Antes de Pêcheux, Bakhtin e seu círculo, assim como outros linguistas e filósofos vinculados à virada pragmática e à Linguística Enunciativa também teceram seus estudos em oposição à escolha epistemológica saussureana. A teoria bakhtiniana inclusive torna-se posteriormente uma das vertentes possíveis da Análise de Discurso.

Uma vez que Saussure já havia sido refutado, qual é então a inovação proposta por Pêcheux?

Talvez esta seja a pergunta crucial aqui.

Em *A estrutura das revoluções científicas*, Thomas Kuhn assevera que “decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro” (2017, p. 160). Além de rejeitar a lente objetiva para observar a língua, Pêcheux inicia um movimento de observá-la junto a outros pontos de partida que não somente a Linguística, mas também a História, a Sociologia e a Psicanálise. A Análise de Discurso inaugurada por Pêcheux é então uma disciplina de entremeio que cria uma teoria do discurso a partir da articulação entre todos esses campos: a Linguística, a História, a Psicanálise e a Sociologia. A ruptura causada por Pêcheux foi tão grande nessas áreas que a Análise de Discurso não poderia ser uma filial/vertente de nenhuma delas, mas somente uma disciplina autônoma dada a revolução que causou ao desestabilizar essas outras disciplinas de contato.

Outra abdicação feita por Pêcheux foi o positivismo. Em sua gênese, a Análise de Discurso bebe da sociologia as contribuições do Materialismo Histórico Dialético, sobretudo no que tange à ideologia no sentido Althusseriano. Assim, a Análise de Discurso enquadra-se nos “domínios humanísticos, onde questões sobre subjetividade, ideologia, confrontos e lutas de classe ocupam lugares essenciais” (SANTOS, 2013, p. 215).

As contribuições de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (1992) foram centrais, já que um dos fatores determinantes da luta de classes é a ideologia. É por meio dela que as classes dominadas, mesmo sendo a maioria numérica, não se rebelam contra a classe dominante e o estado por tomada de poder. A rebelião dos explorados não é evitada apenas pelos aparelhos repressivos de estado: a polícia, o exército, o sistema judiciário. O apaziguamento ocorre porque os aparelhos ideológicos de estado são muito mais eficientes na manutenção do *status quo ante*. A família, a escola e a igreja são os principais aparelhos

ideológicos de estado uma vez que nos submetem a códigos, rituais, práticas, rotinas, cerimônias... que mantêm coesão social (ALTHUSSER, 1992).

São justamente a ideologia e os aparelhos ideológicos de estado que estabilizam a luta de classe em desfavor dos trabalhadores. A ideologia é “um imaginário que intermedeia a relação das pessoas com suas condições de existência” (SILVA, 2009, p. 159). Para Althusser, “[...] é pela representação da relação imaginária com suas condições de existência que o sujeito se institui” (1992, p. 85). Essa representação imaginária com as condições de existência se dá de forma inconsciente. Os sujeitos se assujeitam e se afetam por alguns sentidos e não por outros.

Neste ponto, não vale mais considerar o sujeito cartesiano – aquele que pensa, logo existe. Isso porque Pêcheux, iluminado por Althusser, trouxe para a Análise de discurso a noção de um sujeito assujeitado ideologicamente, mesmo que não tenha consciência disso. Há aqui uma convergência com os estudos em Psicanálise. No mesmo cenário de rompimento com as certezas da primeira metade do Século XX, Lacan (1901 - 1981) renova os textos de Freud (1856 - 1939) e evidencia que o inconsciente só pode ser acessado por meio da linguagem e que esta é, por sua vez, falha. O inconsciente é “[...] a parte que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade de seu discurso consciente” (LACAN, 1998, 266).

Os temas mais analisados no início da Análise de Discurso tinham relação com a política e isso ainda reverbera até hoje já que, as bases ideológicas são mais estampadas.

No Brasil, a Análise de Discurso ganhou destaque a partir dos trabalhos da Prof.^a Eni Puccinelli Orlandi. O livro *As formas do silêncio* deu a ela o Prêmio Jabuti em Ciências Humanas em 1993. Orlandi foi/é a principal difusora da Análise de Discurso pecheutiana no Brasil.

Em relação à interculturalidade, quero mencionar o trabalho realizado pela Prof.^a Rita de Cássia Pacheco Limberti, orientanda de Pós-doutorado de Eni Orlandi na Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, Limberti dedicou muito de suas pesquisas aos discursos sobre o indígena. No livro *A imagem do índio: discursos e representação*, analisa os discursos sobre os povos indígenas desde a carta do achamento do Brasil redigida por Caminha à Corte

Portuguesa até as notícias do Jornal O Progresso que circula em Dourados-MS no início do Século XXI.

A Análise de Discurso apresenta três fases bem definidas, apesar das interferências que ainda sofrem umas das outras. A primeira é a fase pecheutiana que estabelece uma “[...] ligação entre ideologia, discurso e subjetividade, em que se entende o indivíduo como sujeito ‘capturado’, ou seja, sujeito de uma formação social que se reconhece como sujeito por práticas no interior de formações ideológicas, referendadas por meio de formações discursivas” (SANTOS, 2013, p. 218).

A segunda fase é marcada pelos estudos de Michel Foucault (1926 - 1984). Em toda sua obra, Foucault costura a História, a enunciação, os discursos com as práticas de poder e vai definindo conceitos muito caros à Análise de Discurso. Cabe destacar que

Se outras vertentes dos estudos linguísticos se debruçam sobre vários aspectos dos usos da língua, somente a Análise de Discurso busca descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a História (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2011, p.14).

O viés histórico empregado ressalta como pode um determinado enunciado emergir e não outro em seu lugar. Surge então o conceito de Formação Discursiva, tão empregado na segunda fase da Análise do Discurso.

Ao explicar o conceito de Formação Discursiva (FD), cunhado por Foucault e retrabalhado por Pêcheux, Mussalim sustenta que

[...] uma FD determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Assim, uma formação discursiva é marcada por regularidades, ou seja, por “regras de formação”, concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma formação discursiva. Assim, uma FD, ao definir-se sempre em relação a um externo, ou seja, em relação a outras FDs, não pode mais ser concebida como um espaço estrutural fechado. Ela será sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas. (MUSSALIM, 2001, p. 119).

Dadas as várias formações discursivas existentes, elas concorrem entre si e vão delimitando seus espaços. No campo religioso, por exemplo, posso destacar formações discursivas cristã, espírita, muçulmana... Apesar de lidarem com os mesmos temas, elas se aproximam em algum ponto e se distanciam em outro. Estão posicionadas de forma autônoma uma em relação à outra.

Numa terceira fase da Análise de Discurso, Pêcheux percebe que não há fronteiras muito bem delimitadas entre os discursos e que uma formação discursiva atravessa a outra. Surge então a noção de interdiscurso. Os trabalhos com o discurso agora apontam o DIÁLOGO que cada FD mantém com outra, em intersecção, não mais as FRONTEIRAS.

É possível perceber as interferências que uma formação discursiva pode acarretar em outras ao analisar a asseveração (e a prática) de que a mulher deve obediência ao marido. Há aqui uma clara intersecção de regras de formação alinhadas sócio, histórica e ideologicamente. Grosso modo, posso citar as formações discursivas cristã, econômica e machista já que, talvez, apenas a formação discursiva do machismo não seja suficiente para manter a mulher em posição de subalternidade em relação ao homem, mas a sobreposição da formação discursiva do machismo com a do judaico-cristianismo talvez construa a possibilidade de dizer e agir conforme essa premissa. Ainda a título de exemplificação, a busca no portal eletrônico do Youtube pelas palavras mulher, marido e obediência gera um sem fim de vídeos de pastores neopentecostais utilizando partes da Bíblia que sustentam essa forma de pensar e ser no mundo.

A exemplo dos estudos de linguagem, no campo da Literatura, também houve uma série de incertezas que influenciaram novas maneiras de compreensão e análise do fato literário para além da estrutura. Os escritos de Marx (1818 – 1883), Freud e Lacan, do mesmo modo, também causaram grandes rupturas e, posso dizer, incentivaram temas na produção dos textos literários.

É possível exemplificar com a obra *A revolução dos bichos* (1945), de George Orwell, em que os animais tomam o poder da fazenda onde trabalhavam ao perceberem-se explorados pelo fazendeiro.

Também é possível citar as obras de Clarice Lispector e seu estilo narrativo de fluxo de consciência em que os diversos sentimentos e pensamentos das personagens são demonstrados.

Se os elementos ilógicos e fragmentados que existem dentro da mente devem ser descritos pelo escritor, então deles precisam ser expressos em um fluxo de palavras, imagens e ideias similar ao fluxo desorganizado da mente. Os escritores que utilizam essa técnica compartilham das suposições que: - o significado da existência do homem se encontra em seus processos mentais, não no mundo exterior; - esse processo mental é ilógico; - um padrão de livres associações

psicológicas em vez de um relacionamento lógico determina as alternantes sequencias de pensamento e sentimento (SILVA, 2006, p. 270).

A entrada de problemas de classe junto às questões psicológicas nas narrativas, fizeram mostrar que apenas a análise dos pontos estruturais da narração como Personagem, Enredo, Foco Narrativo, Tempo e Espaço, não davam mais conta da complexidade das obras, ou que, pelo menos, esses elementos não poderiam ser analisados de forma linear dadas todas as implicações geradas pela teoria geral da relatividade (Einstein (1879 – 1955)), inconsciente (Freud) e conflitos de classe (Marx).

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), junto a outras políticas de democratização do ensino superior, consolidou a entrada na universidade de atores sociais até então excluídos. Mesmo reconhecendo as enormes limitações dessas políticas públicas educacionais, é inegável que a diversificação da universidade fortaleceu sobremaneira os movimentos sociais. Assim, os estudos da sociedade e humanidade no Brasil passaram a abordar com mais fôlego pautas identitárias, além dos problemas de classe social. Os militantes das questões de gênero e raça têm agora embasamento científico, além de suas experiências nas formações discursivas de onde emergem. São doutores que estão dialogando e teorizando cada vez mais e melhor com nossos problemas sociais. Cito mais uma vez como exemplo os escritores Daniel Munduruku, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e Ailton Krenak, Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Titulados, são então recebidos com mais respeito pela sociedade em geral já que entraram na ordem do discurso acadêmico, tão marcadamente controlado e cerceado, conforme demonstrou Foucault em *A ordem do discurso* (2012). Seus discursos hoje se distanciam do discurso do louco, do excluído, do ressentido e passam a ser endossados pela ordem disciplinar e pela função autoral que exercem agora tidas como lúcida e confiável já que somos uma sociedade de discurso (FOUCAULT, 2012).

Conforme explicado neste capítulo, a Análise de Discurso de linha francesa apresenta três fases:

- a fase de seu surgimento, em que Pêcheux cria uma teoria do discurso a partir da História, Sociologia, Linguística e Psicanálise;

- a segunda fase, com a contribuição do conceito foucaultiano de formação discursiva;

- a terceira fase, sustentada pela noção do interdiscurso.

Cabe ainda ressaltar que, do seu surgimento, a Análise de Discurso tinha especial vocação em analisar discursos de cunho político, mas conforme foi avançando em seus conceitos e diálogo com a sociedade, abriu-se aos discursos vindos de outros campos da cultura humana. Assim, hoje, é possível analisar quaisquer discursos. O Prof. Sírio Possenti tornou-se um dos expoentes dessa diversidade no Brasil por estudar os discursos produzidos no campo do humor, por exemplo.

Outro nome responsável pela diversificação da Análise de Discurso é o do francês Dominique Maingueneau. Desde os anos 1970, vem contribuindo para os avanços teórico-metodológicos, algumas vezes, com o também célebre Prof. Patrick Charaudeau.

Temos então três grandes nomes na Análise de Discurso: Michel Pêcheux, Michel Foucault e Dominique Maingueneau. Cada um deles dá sustento a vertentes epistemológicas, dos quais a de Foucault provavelmente seja a mais robusta, uma vez que está pautada no Método Arqueológico, registrado em *A arqueologia do saber* (2009).

Não é esta, porém, a base epistemológica desta pesquisa. Apesar de reconhecer a importância do método histórico de Foucault, considerei sobremaneira os conceitos elaborados por Dominique Maingueneau, dada a sua relação mais estreita com a Literatura, meu objeto de análise. Com efeito, estão em Maingueneau as maiores contribuições da Análise de Discurso que permitem tomar o literário como materialidade das formações discursivas e ideológicas correntes nos espaços sociais. Até mesmo porque em Maingueneau, a História não é ignorada, mas trabalhada em diálogo com as demais disciplinas de contato.

Dado que a Literatura pode ser entendida como um campo em conflito, conforme teorizou Pierre Bourdieu (1930 – 2002), e que, no Brasil, somente se torna um sistema a partir do Arcadismo e Romantismo (CANDIDO, 2000), Maingueneau (2018) reconhece que seria irresponsabilidade pretender aplicar uma proposta sem alterações que considerassem as variações de tempo e país. Outra questão considerada é que a teoria do discurso literário elaborada por Maingueneau dizia respeito, em sua gênese, à literatura que tinha o adulto como leitor pretendido e aqui estou tratando de Literatura Juvenil. Feitas então as ressalvas necessárias, mas também pensando que a literatura não tem idade, segui por acreditar que é possível contribuir ao teorizar nesses entrecruzamentos.

O próprio Maingueneau abordou a relação entre infância, literatura e escola enquanto aparelho ideológico de estado:

Não se pode abstrair a história das produções literárias da história da instauração do francês de escola primária. Todos os efeitos de “temas”, intrigas, personagens, símbolos, abstrações idealizadas e, principalmente, os efeitos do francês produzidos pela prática literária foram realizados, e o são hoje, com relação ao estado histórico do francês institucional primário e com relação ao estado histórico do francês nacional e, portanto, com relação aos conflitos sociais inerentes ao ensino de francês de escola primária numa dada conjuntura histórica [...]. As progressivas transformações do francês de escola primária suscitaram franceses fictícios que, na forma de estilos literários, sustentaram certas posições de classe na luta ideológica no terreno francês (MAINGUENEAU, 2018, p. 23-24).

Apesar da abertura da Análise de Discurso aos diversos temas da cultura humana, Maingueneau (2018) explica que uma análise do discurso literário somente inicia na década de 1990. A renovação dos estudos literários, para muitos, se inicia em Bakhtin e seu círculo, mas somente a partir de 1990 o discurso literário é compreendido entre as formas de análise da Análise de Discurso, quais sejam a exploração das “[...] múltiplas dimensões da Discursividade, buscando precisamente explicar a um só tempo a unidade e a irredutível diversidade das manifestações do discurso” (MAINGUENEAU, 2018, p. 38).

É de suma importância considerar que a noção de discurso literário não se contenta em apenas aplicar os conceitos da Análise de Discurso e disciplinas de contato na Literatura, mas busca explorar o universo do discurso nela. Dentre as principais noções já trabalhadas pela Análise de Discurso que interessam na análise do universo literário estão a compreensão de que o discurso é:

- transfrástico;
- forma de ação;
- interativo;
- orientado;
- contextualizado;
- assumido por um sujeito;
- regido por normas;
- está no âmbito do interdiscurso (privilegiado na literatura, já que um conceito próximo, a intertextualidade, é inclusive um dos fatores que asseguram a literariedade).

Mesmo se tomarmos provérbios como objeto de análise, a possibilidade de verificação se dá porque o provérbio pertence a uma estrutura muito maior que a mera frase (transfrástico), uma vez que se constitui como gênero de discurso. O discurso é uma forma de

ação, já que toda enunciação é a realização de um objetivo comunicativo. A interatividade do discurso literário não ocorre como num diálogo espontâneo entre interlocutores, todavia

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é de fato tomada numa interatividade constitutiva, ela é um intercâmbio explícito ou implícito, com outros locutores, virtuais ou reais. [...] Nenhum escritor pode desvincular-se do “princípio de cooperação”; há obras literárias não porque a literatura esteja fora de toda interação, mas porque é uma conversação impossível e faz uso dessa impossibilidade (MAINGUENEAU, 2018, p. 41).

O discurso é orientado uma vez que se desenvolve no tempo.

Só há discurso contextualizado. Do contrário, o que se tem é o que o círculo bakhtiniano chamou de objetivismo abstrato, em oposição à enunciação. O discurso revela uma posição de sujeito que se responsabiliza em diversas instâncias por seus enunciados.

As normas que regem o discurso provêm tanto da sociedade (extrínsecas), quanto do gênero de discurso (intrínseco) do qual se inscreve. Isso contribui “[...] de modo essencial para esse trabalho de legitimação que forma uma unidade com o exercício da fala; um gênero implica por definição um conjunto de normas partilhadas pelos participantes da atividade de fala” (MAINGUENEAU, 2018, p. 42).

Um discurso só assume um sentido quando considera os outros discursos – em diálogo como explicamos quando abordamos a noção de interdiscurso – do qual abre seu caminho. Assim,

Já não há, de um lado, um “texto” e, do outro, distribuído ao seu redor, um “contexto”. Em vez de a consideração da comunicação literária impedir o acesso ao que há de essencial na obra, o dispositivo enunciativo mostra-se assim como a condição, o motor e o ambiente da enunciação. Naturalmente, a pretensão constitutiva da literatura consiste em propor obras capazes de transcender o contexto no qual foram produzidas; mas quando se estuda a obra remetendo-a a seu dispositivo enunciativo, em vez de entendê-la como um monumento transmitido pela tradição, a exterioridade do contexto mostra ser uma prova enganosa. Não se pode conceber a obra como uma organização de “conteúdos” que permitiria “expressar” de maneira mais ou menos enviesada ideologias ou mentalidades. O “conteúdo” da obra é na verdade atravessado pela remissão a suas condições de enunciação. O contexto não é colocado no exterior da obra, numa série, numa série de camadas sucessivas; o texto é na verdade a própria gestão de seu contexto. As obras falam de fato do mundo, mas sua enunciação é parte integrante do mundo que se julga que elas representem. Não há, de um lado um universo de coisas e atividades mudas e, do outro, representações literárias dele apartadas que sejam uma imagem sua. Também a literatura constitui uma atividade, ela não apenas mantém um discurso sobre o mundo, como produz sua própria presença nesse mundo (MAINGUENEAU, 2018, p. 44).

Como é possível perceber, a reconfiguração do olhar sobre o contexto na obra imposta aqui por Maingueneau, assim como todo o princípio de um discurso literário, gera uma série de deslocamentos aos analistas das obras literárias que se pautam apenas na própria teoria literária, ou, da mesma forma, os analistas que se utilizam da psicologia, psicanálise, história, sociologia... de forma isolada. Estudar o discurso literário é uma empreitada mais difícil que apenas estudar discurso, ou apenas estudar literatura, até mesmo devido ao pequeníssimo tempo do surgimento da noção de discurso literário na França e dos poucos estudos realizados até então. Recordo-me de nutrir especial interesse por essa categoria ao participar de um minicurso proferido pela Prof.^a Fernanda Mussalim no II Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Uberlândia em 2012, momento em que a tendência inaugurada por Maingueneau foi ilustrada por meio da análise de *O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde. De lá para cá, tive contato com pouquíssimos outros exemplos de discurso literário, o que reafirma a importância deste estudo.

Ao postular o conceito de discurso literário, Maingueneau (2008, 2010, 2015 e 2018) e Charaudeau e Maingueneau (2012) trazem a categoria de discurso constituinte. Para os autores, os discursos constituintes “servem de alguma forma como fiadores de outros discursos e que, não tendo eles mesmos discursos que os validem, devem gerir em sua enunciação seu estatuto, de alguma maneira ‘autofundado’” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 126).

A tradição sempre dispôs a Literatura acima dos textos cotidianos dada a sua definição de arte da palavra. Maingueneau tem mostrado em suas produções que outras formas de enunciado como os textos filosóficos, científicos e religiosos podem ser igualmente superiores e dotados de alta complexidade. Discursos constituintes são discursos de origem, validados por uma enunciação que autoriza a si mesma. O discurso literário é – assim como são o científico, o filosófico – constituinte.

Os discursos constituintes têm a seu cargo o que se poderia denominar o *archeion* de uma coletividade. Esse termo grego, étimo do termo latino *archivum*, apresenta uma interessante polissemia para a nossa perspectiva: ligado a *arché*, “fonte”, “princípio”, e, a partir disso, “mandamento”, “poder”, o *archeion* é a sede de autoridade, um palácio, por exemplo, um corpo de magistrados, mas igualmente os arquivos públicos. Ele associa, dessa maneira, intimamente, o trabalho de *fundação* no e pelo discurso, a determinação de um lugar vinculado com um *corpo de locutores consagrados* e uma elaboração da memória. Os discursos constituintes são discursos que conferem sentido aos atos da coletividade, sendo em verdade os garantes de múltiplos gêneros do discurso (MAINGUENEAU, 2018, p. 61).

Cada discurso constituinte garante seus gêneros de discurso. Assim, no discurso científico, há o artigo, a dissertação, o seminário, o congresso... No discurso religioso, há o sermão, a homilia, o salmo... No discurso literário, o poema, o romance, o drama...

Esses discursos pretendem-se superiores a todos os outros já que são sua própria fonte legitimadora e, por isso, não existem discursos mais elevados que eles. Estão embasados na tradição, na verdade e na beleza, com estruturas sólidas de alcance global e atemporal.

Os discursos constituintes “[...] se excluem e se atraem em uma irreduzível imbricação: o discurso científico, por exemplo, é incapaz de se afirmar sem invocar a cada instante a ameaça do discurso religioso ou do discurso filosófico, os quais não cessam de renegociar seu estatuto em relação a ele” (MAINGUENEAU, 2008, p. 40).

Essa categoria de discurso, é, como aponta o seu genitor, formada por aqueles que produzem esses discursos, como os autores no caso da literatura e os sacerdotes no caso da religião; há ainda aqueles que regulam esses discursos exercendo papéis sociodiscursivos como os críticos literários, por exemplo, ou uma alta cúpula de uma igreja.

Existem, dentro da categoria de discurso constituinte, os textos fundadores. A *interpretação dos sonhos*, de Freud se apresenta e foi reconhecida pela posteridade como fundadora da Psicanálise. Do mesmo modo, *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, é tido como pioneiro da estética realista no universo da Literatura Ocidental.

Desde que houve a virada linguística, a pragmática influenciou os estudos da linguagem para a análise da **articulação entre o texto e as situações em que são produzidos**. Ao conceituar a **Cenografia** de uma obra literária, Maingueneau (2018), chama a atenção para que, assim como todo enunciado, uma obra implica uma situação de enunciação. Esse conceito abarca a situação de comunicação, que abrange um ponto de vista sócio-histórico – exterior ao texto –, mas vai além ao atingir um ponto mais interior ao próprio texto: “um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2018, p. 250).

A encenação do texto é caracterizada por Maingueneau em três níveis:

- cena englobante;
- cena genérica;
- cenografia.

A cena englobante é compreendida como tipo de discurso. Deve então dizer respeito aos discursos religioso, político, publicitário.

“Todo enunciado literário está vinculado com uma cena englobante literária, sobre a qual se sabe em particular que permite que seu autor use um pseudônimo, que os estados de coisas que propõe sejam fictícios, etc” (MAINGUENEAU, 2018, p. 251).

A cena englobante não é suficiente para dar ao leitor tudo que é necessário para a interpretação. As especificações necessárias vêm da cena genérica. Esta é compreendida como o gênero de discurso. No caso de uma cena englobante literária, teríamos a definição em relação à novela de cavalaria, à epopeia, à crônica, ao conto juvenil. “As condições de enunciação ligadas a cada gênero correspondem [...] a certo número de expectativas do público e de antecipações possíveis dessas expectativas pelo autor” (MAINGUENEAU, 2018, p. 251). Desse modo, ao almejar um leitor juvenil, um autor pode modelar a narrativa para que seja recebida por este público e direcionar todo seu estilo, o conteúdo temático e a estrutura a este público.

Como demonstrou Bakhtin (2010), são os gêneros de discurso que possibilitam a comunicação humana. Os gêneros são tomados por nós como um instrumento para a atividade da comunicação.

Os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis: a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva “escrever um romance”, assim como o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação de “cortar uma árvore” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24-25).

Nesse processo, há então, pela cena genérica, o atendimento a certas expectativas do autor em relação a seu público alvo.

Cena englobante e genérica são amplamente exploradas – ainda que como outras nomenclaturas – nos estudos das letras em geral. A cenografia, por sua vez, carrega uma noção mais específica da Análise de Discurso. “A cenografia não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, mas instituída pelo próprio discurso” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 96).

É o mecanismo pelo qual os dizeres são legitimados em uma dada obra. Um processo fundador da enunciação discursiva literária.

A obra se legitima criando um enlaçamento, dando a ver ao leitor um mundo cujo caráter convoca à própria cenografia que o propõe e nenhuma outra: através daquilo que diz, o mundo que ela representa, a obra tem de justificar tacitamente essa

cenografia que ela mesma impõe desde o início. Porque toda obra, por sua própria apresentação, pretende instituir a situação que a torna pertinente (MAINGUENEAU, 2018, p. 253).

A cenografia é, então aquilo de onde vem o discurso na obra. É a validação de um enunciado que, por consequência, retorna à validação da própria obra, em espiral, legitimando-se um ao outro. **A cenografia construída pela obra corresponde ao mundo que ela torna possível.**

Ao analisar um discurso político, um analista de discurso mobiliza as condições sociohistóricas, psicanalíticas e ideológicas que permitem que aquele discurso surgisse no lugar de outro. Quando se trata de uma obra, essas condições devem ser buscadas no interior da própria obra, no cosmos construído pela narrativa referente às personagens e suas relações e formas como afetam-se entre si.

No universo dos discursos constituintes, além da Cenografia, o *Ethos* discursivo é um dos conceitos essenciais para a análise dos sentidos construídos por uma obra. O *Ethos* discursivo se refere às **imagens que são geradas pelo discurso**. A análise pautada pelo *ethos* como uma categoria discursiva se dedica a acessar uma “identidade de alguma maneira encarnada” (MAINGUENEAU, 2018, p. 290). O acesso a essa identidade parte, a princípio, de forma indissociável a determinados **estereótipos sociais**, por isso, a pertinência em recuperá-la como categoria de análise para a literatura de temática indígena.

Trata-se de uma categoria que interessa aos estudos de linguagem desde a era antiga, mas que foi sendo retrabalhada até chegar à forma em que é compreendida hoje pela Análise de Discurso Literário de Maingueneau.

Ao estudar retórica e argumentação, Aristóteles investigou as técnicas que garantiam persuasão num discurso. O filósofo chegou à conclusão que uma imagem positiva de si, capaz de convencer pelo discurso, era gerada por elementos pautados pela moral, como virtude, prudência e benevolência. Além dos elementos intradiscursivos, o *ethos* retórico, em Aristóteles, compreendia também a investigação de elementos externos ao discurso como os gestos e as roupas de um orador.

Quando da virada linguística, os estudos de *ethos* são também influenciados pela pragmática, principalmente por Ducrot (1987). Neste ponto, o *ethos* é direcionado para o centro da enunciação de modo que “[...] as modalidades de seu dizer permitem conhecer bem

melhor um locutor do que aquilo que ele pode afirmar sobre si mesmo” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 220).

O conceito foi retomado mais uma vez por Maingueneau, para quem “[...] a imagem de si é [...] ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 221).

Em Maingueneau, o *ethos* que é efetivamente construído pelo interlocutor resulta da interação de vários fatores, inclusive questões precedentes ao próprio discurso. Maingueneau denominou de *ethos* pré-discursivo a imagem prévia que pode ser construída sobre um interlocutor antes de sua tomada de turno, ou seja, resulta da “[...] interação entre seu *ethos* pré-discursivo, seu *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), os fragmentos do texto no qual ele evoca sua própria personalidade (*ethos* dito)” (MAINGUENEAU, 2020, p. 12).

Maingueneau construiu a noção de *ethos* discursivo em oposição a uma concepção estruturalista de texto. Em síntese,

Todo discurso oral, ou escrito, supõe um *ethos*: implica uma certa representação do corpo de seu responsável, do enunciador que se responsabiliza por ele. Sua fala participa de um comportamento global (uma maneira de se mover, de se vestir, de entrar em relação com o outro...). Atribuímos a ele, dessa forma, um caráter, um conjunto de traços psicológicos (jovial, severo, simpático) e uma corporalidade (um conjunto de traços físicos e endumentários). Caráter e corporalidade são inseparáveis, apóiam-se em estereótipos valorizados ou desvalorizados na coletividade, em que se produz a enunciação (MAINGUENEAU, 1998, p. 60).

Como se vê, a noção de *ethos* está intimamente ligada à construção de estereótipos sobre o enunciador e o enunciado. Trata-se de observar o pensamento de um grupo que está cristalizado a respeito de alguém, ou algum grupo de pessoas, “imagens prontas, que medeiam a relação do indivíduo com a realidade” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 213). São, então, representações simplificadas da realidade, saberes do senso comum que variam segundo a época e a cultura. Os estereótipos aparecerem

[...] à luz da ideologia para certas correntes que exercitam a análise ideológica dos discursos – o estereótipo relaciona-se, assim, ao pré-construído segundo Pêcheux, e se assimila ao ideograma, ou máxima subjacente ao desenvolvimento argumentativo de um enunciado, segundo Angenot. Para uma prática que visa denunciar os pressupostos ideológicos incrustados no interior dos discursos aparentemente inocentes, a estereotipia, suas diversas formas (em que o clichê e o estereótipo constituem simples variantes), aparece como aquilo que permite naturalizar o discurso, esconder o cultural sob o evidente, isto é, o natural. [...] Mais do que denunciar o “pronto para pensar” de que o discurso se alimenta mais ou menos conscientemente, a análise de discurso, hoje, tenta examinar os elementos

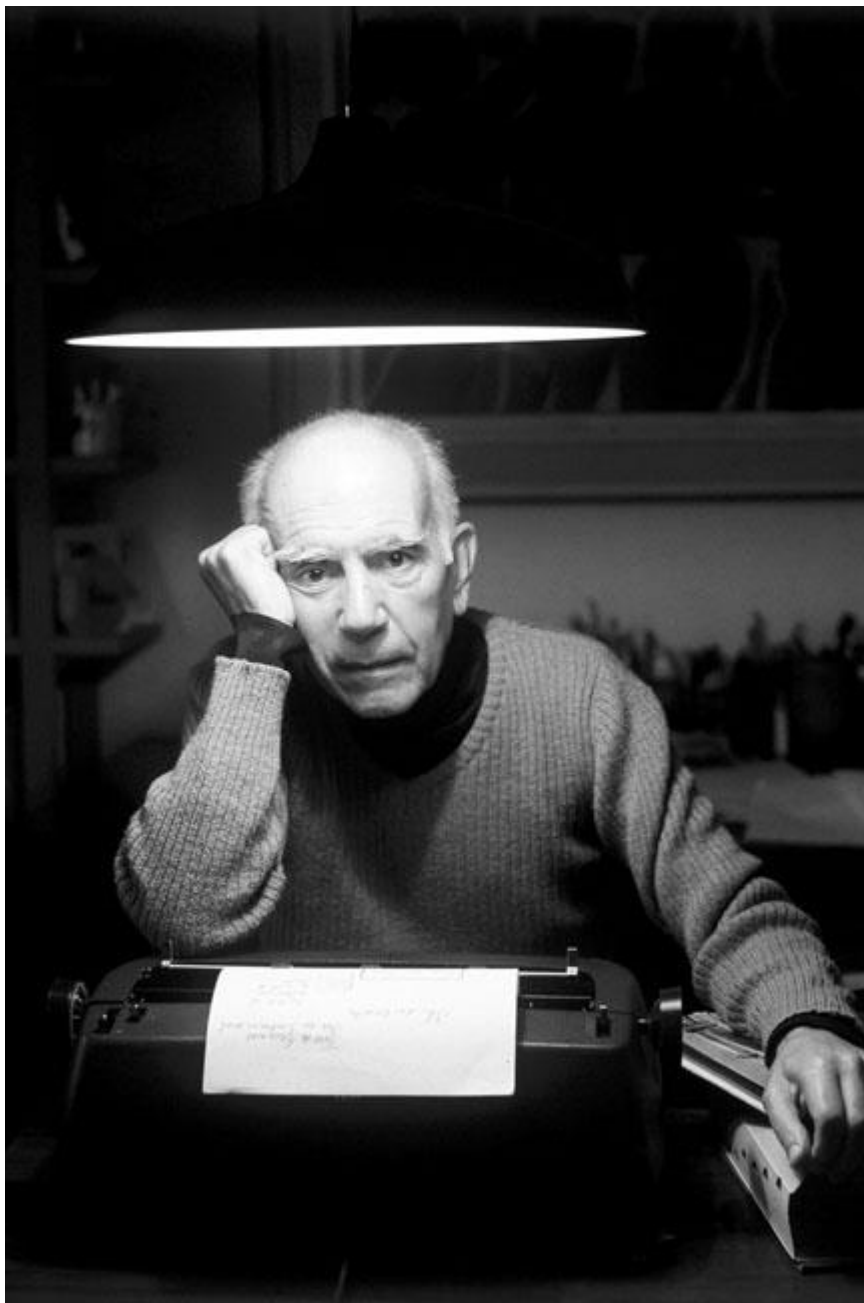
preexistentes que envolvem a fala, fora dos quais é impossível que ela seja construída e compreendida. O estereótipo e os fenômenos de estereotipia ligam-se ao dialogismo generalizado, que foi colocado em evidência por Bakhtin e retomado nas noções de intertexto e interdiscurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 216).

No caso da literatura, o *ethos* discursivo é uma importante categoria no que tange ao universo construído na obra, principalmente porque expressa imagens – que podem ser estereotipadas, ou não – em relação aos personagens, narrador e lugares.

4 DOS AUTORES E DAS OBRAS

4.1 ÉRICO VERÍSSIMO

Figura 1: Érico Veríssimo



Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=01492>

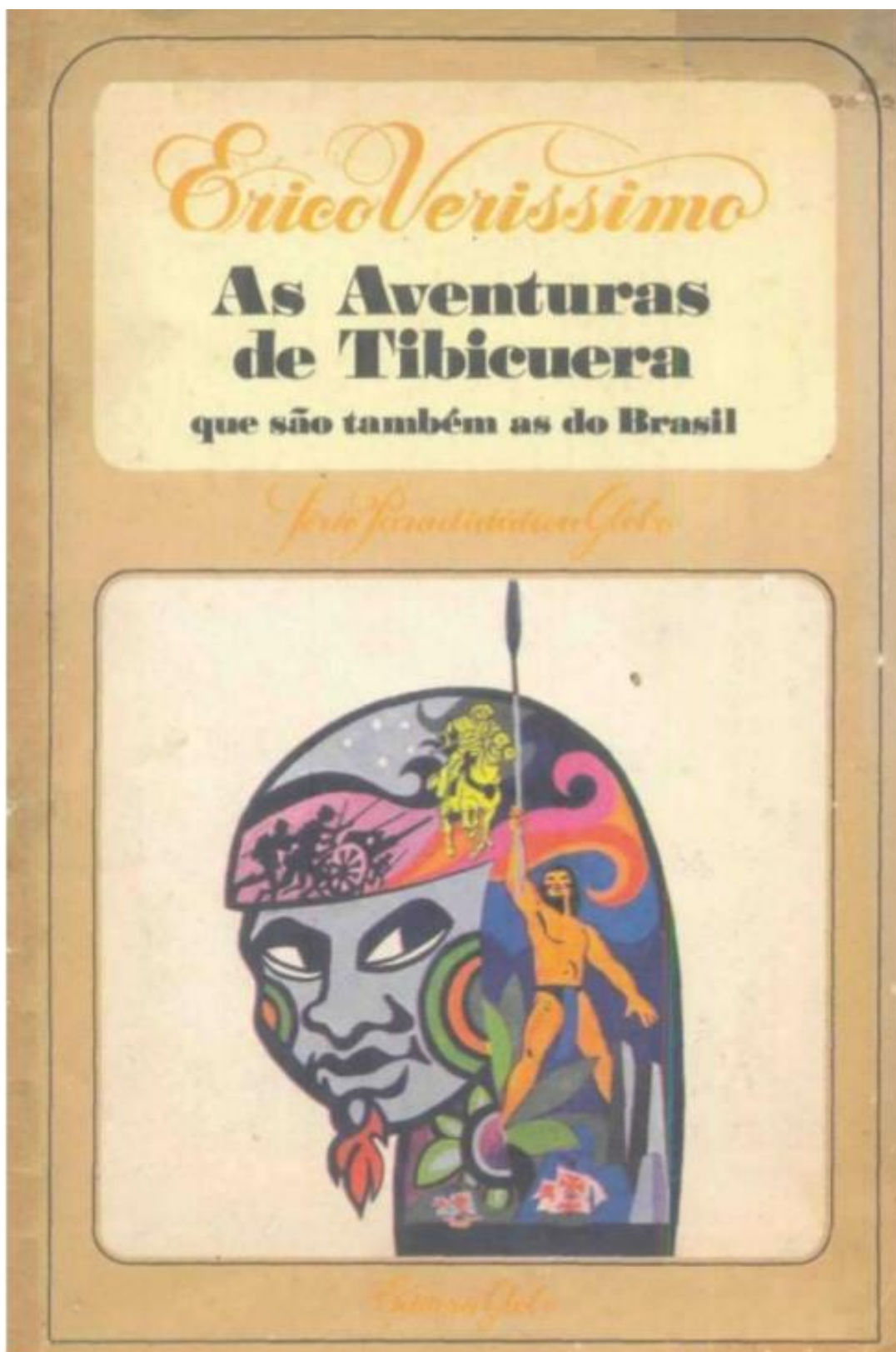
Para fins de apresentação geral dos autores, terceirizo, quando possível, a tarefa ao Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, de Nelly Novaes Coelho (1995).

O Verbetes Érico Veríssimo aponta que o autor tem

Nome consagrado como um dos mais destacados escritores brasileiros. [...] nasceu em Cruz Alta (RS), em 1905, e viveu em Porto Alegre (RS) até sua morte em 1975. Vocação precoce de escritor, começou cedo a escrever e a publicar, tendo deixado uma extensa obra, muito significativa dos vários estágios de evolução da literatura brasileira moderna. Nos anos 40/50, Veríssimo foi um dos mais ativos tradutores de romances norte-americanos, ingleses e europeus em geral. Escritor de grande força estilística, que foi dos primeiros a assimilar a influência renovadora da ficção norte-americana ou inglesa, Érico foi um dos casos típicos do escritor de grande público, dono de um estilo sedutor, com grande capacidade de produção, mas que não chegou a receber da crítica a aceitação ou a consagração que seria de esperar, tendo em vista sua fama e admiração entre milhões de leitores dentro e fora de sua terra. E, nesse aspecto, fama só igualada à de Jorge Amado. Em sua imensa obra, encontramos praticamente todas as técnicas inovadoras do romance contemporâneo: desde a consciência de narrar, centrado numa certa ordem temporal, concêntrica ou circular... até a consciência da narrativa engendrando a narrativa, ou a redescoberta da matéria histórica transformada pela ficção. Nesta área está sua grande realização ficcional, a Série “O tempo e o vento”. Embora atraído pela alegoria (O Senhor Embaixador) ou pelo fantástico (Incidente em Antares), Érico Veríssimo foi essencialmente romancista do real-histórico, interessado na vida realmente vivida no dia a dia. Escritor para quem o narrar a aventura humana, em suas mil facetas, valores e significações foi sempre o seu grande motivo, Érico Veríssimo, embora sem ser o inovador que muitos lhe exigiam que fosse, tem lugar específico nos quadros da ficção brasileira e sua obra ainda aguarda um estudo sério e abrangente. [...] É à luz de sua literatura para adultos que se torna mais fácil compreender a natureza de suas histórias para crianças. Tendo um carinho especial para com elas, Érico Veríssimo começou a escrever livros infantis quase ao mesmo tempo em que iniciava sua literatura para adultos. E se nesta ele denuncia com equilíbrio o nosso mundo em decomposição, na infantil revela-se essencialmente conservador. [...] Seus títulos para crianças são: As aventuras do Rio Vermelho (1936), Os três porquinhos (1936), Rosa Maria no castelo encantado (1936), Meu ABC (1936), As aventuras de Tibicuera (1937), O urso com música na barriga (1938), A vida do Elefante Basílio (1939), Viagem à Europa do mundo (1939), Aventuras do mundo da higiene (1939)..., títulos que foram reunidos no volume Gentes e Bichos (1956) (COELHO, 1995, p. 311-312).

4.2 AS AVENTURAS DE TIBICUERA: QUE SÃO TAMBÉM AS DO BRASIL

Figura 2: *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*



Fonte: Acervo Pessoal do Autor

Esta é a décima obra publicada por Érico Veríssimo. O título foi lançado em 1937 pela Editora Globo, grupo empresarial onde Veríssimo foi Secretário Editorial. Disponho da 16ª edição, datada de 1978. O exemplar que tenho foi adquirido em sebo. Conforme inscrição nas páginas iniciais, pertenceu à Raissa, quando cursava o 6º ano A. Muito provavelmente, o livro tenha servido de atividade paradidática a sua turma. Junto do texto, há uma série de ilustrações assinadas por Oswaldo Storni que não acrescentam elementos de significação à leitura, conforme era hábito nas edições das décadas de 1930-70. Apesar de breve, o autor o classifica no gênero Romance. Por meu turno, classifico a obra como Romance Juvenil de caráter histórico-fictício, uma vez que o protagonista, Tibicuera, por força de um ensinamento do pajé, vive por séculos e narra a sua história e a do Brasil.

O herói nascera à meia noite, sob a luz da lua cheia em uma taba tupinambá. Era fraco, magro e feio, por isso seu pai o levou para abandoná-lo à própria sorte, uma vez que não serviria para a guerra, mas desistiu e o trouxe de volta e o dedicou cuidados. Lá pelos cinco anos, o Pajé examinou-o e o chamou Tibicuera. O nome significa cemitério na língua tupinambá e combinava, já que o menino era calado, triste, magro e feio.

Vencida uma guerra, os tupinambás trouxeram à aldeia prisioneiros e o crânio do chefe inimigo. A caveira ficou exposta e assustou Tibicuera, mas atraído, o menino acabou brincando com a cabeça até dormir ao seu lado. O menino gostava de visitar o feiticeiro da aldeia, que o preparou para o dia em que encontrou com Anhangá, “[...]uma figura esquisita, meio gente, meio bicho, preta como a noite, de olhos chispantes, que pareciam duas fogueiras” (VERÍSSIMO, 1978, p. 7). Do encontro, resultou um chute muito forte no queixo que o desmaiou. Do mesmo modo, Tibicuera ficou mole quando encontrou-se no mato com Curupira.

Na década de 1490, quando adulto, a despeito das previsões de seu pai, já em sua primeira guerra, Tibicuera matou muitos inimigos, inclusive o chefe, provando ser um guerreiro muito bom para seu povo. Anos depois, Tibicuera estava à beira da praia quando os primeiros navios portugueses foram avistados. Preparou-se para mais uma batalha, mas seu chefe não permitiu porque previu diversão. O herói indígena presenciou a primeira missa e a troca de presentes com os portugueses, ficou impactado com a cruz. Narra também, sorridente, a divisão do território em feitorias e depois em capitanias hereditárias que eram atacadas pelos selvagens. Do mesmo modo, conta a resolução da corte portuguesa de criar o Governo Geral, liderado por Tomé de Souza, assim como o admirável trabalho dos padres

jesuítas de educar os selvagens que até então levavam uma vida feia, afastada de Deus e próxima do pecado.

Tibicuera e seu filho homônimo participaram de ataques a aldeias de portugueses, mas foram vencidos e obrigados a refugiarem-se no mato. Ambos eram muito parecidos, de forma que os outros não sabiam quem era o pai e quem era o filho. O pajé havia ensinado que o pai pode continuar no filho, o filho no neto... assim a morte deixaria de existir. A ligação entre pai e filho era tão intensa que eles se liam mutuamente pelos olhos e imediatamente entendiam seus pensamentos um do outro. O filho de Tibicuera também teve um filho chamado Tibicuera. O livro é o resultado da memória de Tibicuera que assume ter dúvidas se foi apenas uma pessoa pelos quatro séculos, ou uma série de pessoas com o mesmo espírito e nome, mas, por fim, admite que é apenas um.

Em 1554, afastado de sua aldeia, repousou sob uma árvore e teve o corpo todo coberto de vaga-lumes. Saiu correndo assustado, mas os insetos não o deixavam. Até que entrou sem perceber em tribo desconhecida. O pajé fez uma reza que espantou os vaga-lumes, mas Tibicuera foi feito prisioneiro. Seria cozido e comido pelos selvagens canibais, mas foi salvo por um homem branco que surgira vestindo uma túnica dotado de um rosto amigo. As palavras do homem desconhecido desarmaram os inimigos. Os selvagens se ajoelharam diante da aparição e Tibicuera sentiu a mesma sensação de quando esteve junto à cruz. Em seguida, desmaiou. Quando acordou, foi recepcionado pelo santo padre jesuíta José de Anchieta, a quem Tibicuera seguiu como um cão fiel e aprendeu coisas úteis e belas a despeito da cabeça dura dos índios.

Anchieta resolvia todos os problemas causados pela selvageria dos índios. Era muito difícil explicar-lhes a religião, mas Anchieta organizava espetáculos nos quais os índios mais inteligentes eram os atores. E assim eram convertidos. Tibicuera passou a entender que Anhangá e Curupira não existem e que Deus está em toda parte. As aparições que viu no mato eram resultado da cegueira de Tibicuera por não conhecer o verdadeiro Deus. A partir de então, Tibicuera enfrentaria todos os maus espíritos da floresta com uma cruz que ganhara de Anchieta. Era, agora, batizado e versado em gramática, catecismo e música. Trajara roupas ao estilo português e sempre carregava sua cruz.

A devoção de Tibicuera por Anchieta o fez ficar contra os corsários franceses e os Tamoios que ameaçavam o reinado português. Com a bênção de Anchieta, foi até Salvador e, de lá, ao Rio de Janeiro lutar contra os franceses. A luta em favor de Portugal não adiantara muito já que na segunda metade do Século XVI, D. Felipe II, Rei da Espanha anexou Portugal

e suas colônias à corte espanhola. Com isso, veio a inimizade inglesa e o Porto de Santos foi atacado em 1583. Em seguida, São Vicente e Recife também passaram por ataques. No início do Século XVII, foi ao Maranhão lutar mais uma vez contra os franceses que fundaram São Luiz.

Em 1624 e 1629, Tibicuera viveu novas aventuras de guerra. Desta vez contra a invasão holandesa na Bahia e no Recife. Apesar de sua devoção por Anchieta, Tibicuera aprendeu a admirar o holandês Maurício de Nassau pela inteligência e a forma como desenvolveu a cidade de Recife durante os cinco anos que dominou o lugar. Um dos dias mais felizes da longa vida de Tibicuera foi quando leu uma bíblia com iluminuras no belíssimo Palácio de Nassau erguido pelo visionário de mesmo nome. Mas Tibicuera não hesitou juntar-se aos revolucionários que expulsaram os holandeses em 1654 e transformaram os nomes de Vidal de Negreiros, Matias de Albuquerque, João Fernandes Vieira, Felipe Camarão e Henrique Dias em heróis da nação. Apesar de sua participação, o nome de Tibicuera não figura hoje junto ao dos demais patriotas.

Cessados os conflitos, começou-se a desenvolver uma consciência de unidade nacional. Até o final do Século XVIII, corajosos e audazes bandeirantes desbravaram o país levando desenvolvimento aos lugares mais ermos, caçando e matando índios que se recusavam a ser escravos da coroa portuguesa. Tibicuera integrou o movimento bandeirante junto de Fernão Dias Pais, não pelo amor ao ouro, ou outras pedras preciosas; foi bandeirante apenas pelo apreço por aventura.

O desenvolvimento planejado para o Brasil necessitava de força de trabalho. Os portugueses viram-se em problemas quando notaram que não podiam contar com os indígenas para trabalhar dada a sua natureza andeja. A questão foi logo solucionada escravizando o povo africano que era sequestrado e vendido como mão de obra em nossas terras. Mas Tibicuera era otimista porque uma vez viu um preto bem vestido em um automóvel. Ficou sabendo que o preto era formado em medicina e concluiu que não há no Brasil ódio de raça já que era possível que um negro atingisse tal posição social.

Certo dia, andando por um povoado, o indígena foi aprisionado por um capitão do mato que caçava negros quilombolas. Alegou que prestara muitos serviços ao país e que era, portanto, livre. Em resposta, recebeu do capitão uma chicotada no rosto. Tibicuera ficou irado, mas lembrou-se do ensinamento do Padre Anchieta e, assim como Jesus, ofereceu a outra face. O indígena quadricentenário passou a trabalhar no canavial junto dos pretos. Fez amizade com muitos, em especial com Rapadura que o fez fugir da fazenda para o quilombo

de Palmares. Tibicuera ficou por alguns anos em Palmares, onde travou muitas batalhas contra as expedições do governo até serem vencidos por Domingos Jorge Velho.

Ao final do Século XVIII, Tibicuera andava por Minas Gerais quando sentiu uma dor muita intensa no dente. Foi orientado a procurar o oficial Joaquim José da Silva Xavier que, nas horas vagas, atuava também como dentista e, por isso, era conhecido como Tiradentes. Como pagamento, Tiradentes não cobrou dinheiro do índio, mas pediu que pensasse em participar de uma revolta contra os abusos da corte portuguesa. Outros países da América já estavam libertos, enquanto o Brasil seguia sendo explorado. A ideia agradou o protagonista que, após pensar, ofereceu a Tiradentes seu trabalho e amizade.

Tibicuera preparou um café para Tiradentes e seus amigos enquanto ouviu a conspiração dos confidentes que pretendiam libertar os escravos e atacar a coroa quando da recolha dos impostos. Tudo isso, embalados pelo lema *Libertas quae será tamen*, que significa Liberdade, ainda que tardia. O indígena estava junto do dentista na hora da emboscada que o levou preso, mas teve a sorte de escapar.

No início do Século XIX, estava no Rio de Janeiro quando a coroa portuguesa transferiu-se para lá fugindo de Napoleão. Umas das primeiras ações de D. João VI foi abrir os portos às nações amigas, a criação da Academia de Belas Artes, a Imprensa Régia, o Jardim Botânico e uma biblioteca pública. A este tempo, Tibicuera aprendeu a amar os livros e começou a frequentar escolas. Tornou-se logo criado da corte acompanhando e fazendo os caprichos da Rainha Carlota e de seu filho, D. Pedro. Quando a corte retornou a Portugal, D. Pedro tornou-se Príncipe Regente do Brasil e fez de Tibicuera Oficial do Regimento de Dragões. O índio, agora militar, tinha muito orgulho de seus alamares, botões dourados, capote e espada. Tibicuera estava junto de D. Pedro no Dia do Fico e no dia da Independência. Por ser fiel, D. Pedro ordenou que Tibicuera fizesse um pedido e ele prontamente quis um professor. Tanto aprendeu que deixou o quartel para assumir um cargo numa repartição pública.

Na década de 1830, Tibicuera deixou o Rio de Janeiro rumo a São Paulo, onde trabalhou mais uma vez como lavrador. Gostava do trabalho com a terra, mas tinha muita pena dos escravos negros, de forma que, certa vez, interviu num castigo de chibatada e precisou fugir. Foi então em direção ao sul do país.

Lá integrou-se ao grupo dos farrapos e lutou na Revolução Farroupilha. Mais uma vez, Tibicuera não tomou partido das lutas que estava travando. Lutou apenas pela aventura e

aprendeu a amar o Rio Grande do Sul. Batalhou ao lado de Bento Gonçalves e de Giuseppe Garibaldi. Numa dessas, foi atingido e socorrido.

Tibicuera passou a morar em Porto Alegre, onde trabalhava em uma loja. Certa noite, na casa de uma família amiga, passou a contar de sua longa vida desde antes do descobrimento do Brasil. Acabou por ser amarrado e levado ao médico porque desconfiavam que estava louco. Assim, ficou internado por dois anos em um hospício. Conseguiu fugir graças a um incêndio provocado sem dolo por outro interno. Quando da sua fuga, havia um chamado do exército e, mais uma vez, ele se alistou. Participou desta vez da invasão que o exército brasileiro fizera às terras uruguaias sob o comando de Oribe.

A intenção de Tibicuera era não participar mais de guerras. Comprou um sítio e passou a viver pacatamente em meio as suas criações e livros. Ouvia pelo rádio os novos conflitos com o Uruguai, mas agora não participou. Entretanto, do conflito com o Uruguai, desencadeou a Guerra da Tríplice Aliança (Brasil, Uruguai e Argentina) contra o Paraguai. Desta vez, a guerra tinha uma dimensão maior e Tibicuera vendeu seu sítio e, mais uma vez, alistou-se ao exército. Cinco anos depois, com a morte de Solano López, ditador paraguaio, e o consequente fim da guerra, o protagonista da história do Brasil conseguiu transferir-se para o regimento do Rio de Janeiro, onde se viu mais uma vez solitário e pobre.

Começavam a soar no Rio de Janeiro rumores de entusiastas da república. A Lei do Ventre Livre iniciava o processo de fim da escravidão e Tibicuera andava animado com os novos tempos que provinham. Chegou a participar de alguns motins em favor da república. Tornou-se amigo de José do Patrocínio que corajosamente escrevia e discursava em favor da libertação dos escravos negros. Até que a Lei da Alforria chegou no dia 13 de maio de 1888. Realmente eram outros tempos, de forma que em 15 de novembro de 1889, foi proclamada a República dos Estados Unidos do Brasil.

A partir daí, há outras reviravoltas políticas e revoltas armadas das quais Tibicuera opta por não participar. Recolhe-se em seu apartamento e escreve esse romance de suas memórias desejando que Anchieta e os demais jesuítas retornem, já que há, ainda, outros selvagens necessitando de catequese.

4.3 THALES CASTANHO DE ANDRADE

Figura 3: Thales Castanho de Andrade



Fonte: <http://biblioteca.piracicaba.sp.gov.br/site/semana-thales-castanho-de-andrade/>

Coelho aponta que o autor é

Nascido em Piracicaba (SP), a 15 de agosto de 1890, e falecido na capital paulista, em 1977. [...] foi figura de destaque no setor educacional no São Paulo dos primeiros anos do século. Começando seu magistério em cidades do interior, Thales de Andrade conheceu bem as carências do sistema escolar da época e, principalmente, a carência de livros para a criança. Desse conhecimento resultaram as acertadas medidas oficiais, tomadas por ele, quando diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo. [...] Professor empenhado no processo de descoberta e valorização da realidade brasileira, Thales de Andrade dedicou-se com afinho a escrever e a incentivar a publicação de livros para a infância e a juventude. Em 1921, organiza para a Editora Melhoramentos (SP) a Coleção “Encanto e Verdade”. [...] Escreveu para os pré-adolescentes a Série “Itaí, o menino das selvas”. [...] Entre as dezenas de títulos publicados por Thales de Andrade, o que teve maior repercussão e exerceu maior influência sobre os leitores e novos escritores foi: Saudade (1919) (COELHO, 1995, p. 50).

4.4 ITAÍ, O MENINO DAS SELVAS

Figura 4: *Itaí, o menino das selvas*



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

O romance juvenil *Itaí: o menino das selvas* foi escrito em oitenta e três capítulos por Thales Castanho de Andrade. Lançado em 1956, o livro traz uma homenagem a políticos, estadistas e ao Prof. Lourenço Filho, com esforço – conforme o autor confessa na apresentação – para que seja agradável, instrutivo e edificante. Somadas à tipografia, estão presentes ilustrações criadas por F. S. Moraes que interpretam os acontecimentos narrados, sem, entretanto, acrescentar elementos novos de significação. Para esta pesquisa, utilizamos a edição de 1956, da Companhia Editora Nacional.

O ambiente da narrativa é a selva amazônica, habitada por povos indígenas, animais e personagens do folclore brasileiro. Tudo isso permeado por elementos fantásticos, fictícios e de aventura.

A narração acontece por meio da onisciência, acrescida de um elemento lúdico criado pelo autor: o vento é quem conta para o livro tudo que aconteceu após ter autorização de Itaí – o protagonista juvenil – e dos índios, bem como dos entes encantados da floresta, dos animais, das árvores, da lagoa e do monte que, nesta narrativa, recebem personificação e interagem com Itaí.

A primeira ação na narrativa se dá quando, em reunião, os animais da floresta intocada anunciam a presença dos Mata Tudo, os humanos. Então, a Tribo Puriê, em viagem, chega ao local e, ao perceber a riqueza e adequação do ambiente, se estabelecem por ali. O local era repleto de coqueiros e, por isso, a aldeia ali montada foi chamada de Coqueiral.

Após a instalação, em ritual sagrado, o Pajé reuniu toda a tribo, queimou galhos bem cheirosos e deu gloriificou Tupã – aquele que faz o bem, em seguida, queimou galhos de árvores fétidas e renegaram Anhangá – aquele que faz o mal. Pegou então uma garça branca empalhada que chamou Asa Branca representando Tupã e um morcego vampiro também empalhado que denominou Asa Negra representando Anhangá. Dada a explicação, a garça foi lançada ao fogo e o morcego pisoteado e moído por todos.

A Deusa Flora acabara de passar por ali, de forma que, no outro dia, o Coqueiral estava todo florido e perfumado quando nasceu Itaí, o primogênito do lugar. Piatã e Meengaba eram seus pais que receberam muitas visitas e presentes de toda aldeia.

Em cerimônia de apresentação, cobriram o bebê de penas brancas e a cabeça de penas vermelhas e azuis. O Pajé notou que era forte como Itá (pedra) e nomeou-o Itaí.

Certo dia, Meengaba sentiu-se asfiziada, notara a presença de Asa Negra e teve uma visão de Itaí adulto tomado por feridas, desgraças e torturas. Clamou então por Asa Branca que espantou o Morcego e prontamente surgiu em forma de Garça. O pássaro alvo aconselhou

Meengaba a proteger Itaí enquanto fosse criança para que aprendesse a se defender do inimigo até tornar-se adulto forte, bonito e feliz.

Conforme a criança crescia, uma marca de nascença ia ficando cada vez mais forte e definida. Era uma estrela no peito que certamente teria algum significado místico relacionado ao seu destino. Em menino, destacava-se bastante por seu bom coração, força e esperteza. Itaí andava muito pelo mato em companhia de muitas aves. Nessas ocasiões, sempre demonstrava suas habilidades.

Os desafios que ia enfrentando e vencendo, certamente, estavam preparando-o para algo maior no futuro. Em um passeio, a Marreca, sua amiga estava sendo caçada por um Gavião, mas Itaí heroicamente acertou uma flechada exatamente na cabeça do gavião, demonstrando sua precisão no uso de armas.

O menino das selvas já aprendera muita coisa com seus pais, mas depois de ter provado sua lealdade aos animais, aprendeu com a Marreca a nadar e mergulhar, com o Mico aprendeu a trepar nas árvores, aprendeu ainda a distinguir e imitar muitos animais e a aguçar os sentidos como os deles. Seu grande sonho, por outro lado, não seria possível aprender com seus amigos animais. Itaí queria voar. Em seus momentos de solidão, alimentava imaginações de que andava por outros lugares e conhecia pessoas diferentes. O desconhecido sempre atraía Itaí. Imaginava pessoas diferentes, mais fortes, que não adoeciam, nem morriam.

Os animais aquáticos também tinham apreço por Itaí. Certa vez, o herói impediu que outros jovens utilizassem uma planta tóxica para desacordar e apanhar peixes. Em resultado, peixes, cobras e outros bichos d'água tornaram-se seus amigos. Em uma ocasião, salvou uma rã do bote de uma cobra. Da mesma forma, as águas também eram gratas a Itaí. O heroizinho repreendeu Pindoba, um colega, quando este estava sujando um olho d'água. Repreendeu também Jacaúna quando maltratava um filhote de passarinho caído do ninho e Arari quando descascava um pé de guabirobeira para que secasse e morresse. Em todas essas ocasiões vozes distantes e desconhecidas bem diziam Itaí por fazer a coisa certa, como quando apagou uma fagulha que estava crescendo e ameaçando incendiar a floresta.

O menino gostava muito de explorar as redondezas da mata com seus amigos – meninos e animais –, mas também tinha vontade de ficar sozinho e conhecer outros lugares, ver o que ninguém viu. Construiu uma oca sobre a copa da árvore mais alta em meio a espinhais onde ninguém mais tinha coragem de andar e lá passava algum tempo. Em uma das vezes em que estava lá, apareceu o vento e o levou a um passeio em segredo por sobre a floresta. Outra vez, a Marreca cresceu de tamanho, o colocou nas costas e sobrevoou o lugar.

Assim também o fez a Minhoca, que o levou ao fundo da terra e a Pirambóia, que mergulhou no rio junto com Itaí. Junto da Marreca, Itaí sobrevoou o Morro Encantado, mas não puderam se aproximar muito. Já a Piramboia mergulhou com o menino até um lago de águas cristalinas onde Itaí encontrou-se com a fantástica Asa Branca. No passeio subterrâneo, por pouco vira comida de aranhas e escorpiões.

As aventuras vividas por Itaí eram segredo para Meengaba e Piatã. Apesar de ser menino apto a todos os afazeres destinados aos homens da aldeia, Itaí ainda não era homem e, portanto, ainda não podia aprender as artes da guerra. Em passeio com seu pai, certo dia, livrou-o do ataque de uma onça por meio de uma flechada, o que fez com que toda aldeia percebesse o quanto adiantado estava. Como prêmio, Itaí ganhou uma garra da onça que ficou pendurada em seu pescoço.

Por ser amigo das árvores, encontrou-se com Curupira em uma de suas andanças. Itaí descobriu que Curupira o espiara há muitos dias e que era desta entidade a voz que o parabenizou quando fez boa ação para com as plantas da floresta.

Ibaê era chamada por todos de Flor do Coqueiral por sua beleza. Meengaba ajudara Jurema, sua mãe em sua criação porque eram muito amigas. Ambas faziam muito gosto que Ibaê e Itaí se desposassem no futuro, mas não somente elas: em um encontro inesperado entre os dois jovens, apareceu-lhes Perudá, o protetor do amor, que profetizou que Itaí daria a Ibaê uma estrela. E assim foi: na mesma noite, Itaí viu cair bem perto uma estrela cadente que apanhou e deu a Ibaê.

As entidades protetoras das florestas eram todas amigas de Itaí. Certo dia, Iara lhe apareceu fascinante. Conversaram muito e a protetora das águas prometeu ao indiozinho que o levaria para ver até onde vai o regato. O menino descobriu que foi Iara que o parabenizou, em voz distante, quando impediu um colega de sujar as águas. Da mesma forma, Irapuru também fez visita à Itaí. Fora esta entidade protetora das aves que parabenizou o pequeno herói quando salvou a Marreca do ataque de um predador. Irapuru apareceu em forma de pássaro, retirou uma pena do próprio corpo e presenteou Itaí para adornar seu cocar. O gesto foi seguido de muitos outros pássaros. Itaí tinha pena suficiente para montar um belo cocar e também sua tanga. Em troca, o menino continuava a lhes oferecer proteção.

Quando da chegada do dia em que Iara levou Itaí para conhecer até onde vai o fim do regato estava em época de chuva. No passeio, Itaí viu a chuva engrossar o regato durante seu leito, até que chegaram à foz do regato no encontro com o rio, onde foi engolido. Itaí logo se

questionou qual era o fim do rio, momento em que veio nova promessa: Iara o levaria para conhecer o encontro dos rios com as Águas de todas as Águas.

Itaí voltava sozinho para casa quando começou a escurecer. De repente, avistou uma cobra gigantesca com olhos de fogo se aproximar. Era Boitatá. Foi este o espírito que parabenizou o pequeno índio quando pôs fim a um incêndio na mata e, por isso, ficaram amigos. O motivo da aparição foi para auxiliar Itaí a caminhar na mata escura iluminando tudo com seus olhos de fogo.

Itaí encontrou toda o Coqueiral preocupado com a sua ausência: a mais demorada até então. Piatã chamou-o para repreendê-lo. O menino quis contar-lhe da proteção que recebe da estrela no peito, Curupira, Perudá, Iara, Irapuru e Boitatá, mas hesitou. Ouviu o sermão do pai e o alerta de canibais, mas confessou depois aos amigos pássaros seu desejo de procurar lugar melhor, com coisas melhores e levar todos os Puriês para desfrutarem juntos.

Em dias subsequentes, porém, o pajé dos Puriês reuniu todos e proferiu um discurso em que evidenciava o quão adiantados são em relação aos demais povos indígenas, já que não são canibais, não se automutilam e têm altas habilidades de artesanato e caça. Por outro lado, mostrou também a inclinação errante de mudar de lugar, a vagar, viver sem parada. Itaí teve então uma conversa com o Pajé que lhe explicou que a estrela que tem no peito é destino de adiantamento, de ser guia, ser luz e que, por isso, as forças das trevas sempre o tentarão apagar. Asa Negra pode fazê-lo chegar à perdição que é ser transformado em pedra, pau ou animal. Por isso, Itaí deveria abandonar a ideia de conhecer outros lugares, já que o Coqueiral é lugar tão bom para se viver.

Em teimosia, Itaí pensou que seu destino era guiar o Povo Puriê para o desenvolvimento. Afastou-se para seu esconderijo e recebeu a visita do vento que contou-lhe sobre a Terra da Imensidão. Itaí entendeu que Coqueiral é apenas um pedacinho da Terra da Imensidão, dividida com Tamoios, Tabajaras, Tupiniquins, Caiapós, Bororós, Aimorés, Tupis e Tapuias. Entendeu também que fora das selvas é lugar de gente diferente porque são mais adiantadas.

A partir de então, Itaí tomou para si a missão de encontrar-se com essa gente adiantada fora das selvas. As nuvens contaram ao indiozinho que as casas dos adiantados são feitas de pedra e -duram mais que a própria vida. Falou-lhe das roças, hortas, criações de animais, pomares, do fácil manejo do fogo, das luzes, de armas, dos transportes, remédios, dinheiro.

Escondido, Itai ouviu uma conversa entre o Cacique e o Pajé. Soube então que já tinham conhecimento do homem branco. O Pajé contou ao Cacique que os brancos já foram inimigos dos povos indígenas, mas que já não são e que alguém surgiria entre os indígenas para buscar alianças com este povo. Itai mais uma vez teve certeza que ele era o herói predestinado a guiar os Puriês até os brancos adiantados, uma vez que tinha a estrela marcada no peito.

Já no dia seguinte, bem cedo fugiu do Coqueiral rumo ao Morro Encantado. O predestinado, imaginava que do alto do monte, poderia avistar o fim das selvas e o lugar onde vivem os homens adiantados. No caminho, sofreu adversidades: invocou a Marreca para dar-lhe uma carona em voos, mas nada; uma árvore saudável e gigante caiu em sua direção, chamou Curupira para ajudar, mas ninguém apareceu; árvores troncudas e espinhentas o encurralaram em barreira, pediu ajuda de Irapuru, e ficou no vácuo; os únicos a ajudar foram besourinhos aos montes que o envolveram e o levaram dali. Itai profanou e maldisse o nome de todas as entidades que o abandonaram neste momento de necessidade, agradeceu aos besourinhos e retomou a caminhada.

Na sequência, novas surpresas: labaredas de fogo o atacaram, Itai invocou Boitatá para fins de proteção, mas como não veio a ajuda, Itai soube que era o próprio Boitatá a atrapalhar-lhe, então as minhocas abriram a terra e levaram-no para dentro, lá encontrou com formigas que lhe juraram estar do mesmo lado, junto de besouros e grilos. Em tentativa de descanso após tudo isso, surgiu um homem com o corpo todo coberto de pelos galopando com um pé em cima de uma anta e outro sobre um gigante porco. Era Caapora/Caipora, cuidador dos grandes animais da floresta. O encontro com Caapora é sinal de infelicidade, mas a entidade veio para ajudar Itai. E assim foi, Caapora o ensinou a domar jacarés e uma cobra que vieram atacar-lhe quando ia atravessar um rio. Após desapareceu.

Itai estava muito angustiado. Não entendia o motivo de seus amigos o atrapalharem na jornada enquanto que os inimigos o ajudavam. Foi quando surgiu-lhe Asa Branca ensinando que Itai tinha um destino natural, mas quando mentiu à família e amigos, optou pelo mal por isso, por intermédio de Asa Branca, Curupira, Iara e Boitatá tentaram impedi-lo, enquanto que Asa Negra enviou besouros, formigas e Caapora em sua ajuda. Magoado, o jovem não acreditou que as amargas palavras provinham de Tupã e flechou a ave alva que desapareceu no ar antes de ser atingida.

Ao notarem a ausência de Itai, os Puriês montaram equipes de busca, já que não sabiam o motivo da sua falta. Quando estavam prestes a encontrar o fugido, apareceu um grilo

que multiplicou-se de tamanho e ajudou-o a falsear sinais de batalha. Em esconderijo, o menino observou os Puriês concluírem erroneamente que havia de ter sido morto naquele local e, após desistirem da busca, Itaí retomou sua jornada rumo ao Morro Encantado. Piatã, Meengaba e Ibaê foram os únicos que nutriram a esperança de vida de Itaí, aos demais, reinou a certeza de que estivesse morto.

As buscas por Itaí não foram exitosas em encontrá-lo, entretanto, por terem ocorrido em muitas direções e por longas distâncias, os Puriês encontraram e mapearam sinais de outras tribos e também de utensílios do homem branco. A notícia causou grande comoção aos Puriês. Por não ser mais segredo a existência de brancos, Ibaê contou a todos o que Itaí lhe dissera. Em assembleia, o Pajé determinou que todos os Puriês seguissem a direção e o destino de Itaí, já que ele era predestinado a mostrar os caminhos, como uma estrela. Assim, desfizeram todo o Coqueiral e puseram-se a andar.

Ainda faltavam muitos dias de andança até Itaí alcançar o Morro Encantado. Surgiu-lhe então o Urutau, uma grande coruja misteriosa. O valente menino assustou-se, mas logo aceitou sua ajuda e ambos voaram em direção ao morro.

Ao pé do morro, Itaí foi encontrado pelo seu fiel amigo Tucano. Por se desentenderem sobre os destinos de Itaí, o tucano foi capturado e amarrado a uma árvore. O menino intencionava ir ao topo, avistar a direção da morada dos homens brancos para, assim, regressar para salvar seu amigo tucano para voltarem ao Coqueiral. E, dessa maneira, pôs-se a subir o Morro Encantado.

Com muito esforço, Itaí chegou ao topo do monte, todavia, no exato momento, suas pernas bambearam, as vistas escureceram, caiu e rolou até parar em uma pedra. Ao acordar, deparou-se com Anhangá. Asa Negra estava ali para reivindicar a vida de Itaí já que na busca pelo sonho Itaí mentiu, aliou-se a inimigos. O espírito maligno, quis então transformar Itaí, para sempre, em pedra como castigo. Durante a metamorfose, houve um facho de luz: era a intervenção de Asa Branca. Graças à garça, o castigo de Itaí seria temporário e manteve-se consciente, mesmo sendo pedra, deste modo, poderia arrepender-se para voltar a ser menino e dedicar-se ao bem.

O povo Puriê vinha seguindo rastros e intuições em busca de Itaí. Tanto perseveraram, que foram capazes de encontrar o Tucano amarrado e resgatá-lo. Ouviram da ave o que houve para que estivesse naquela situação e subiram o morro em busca do herói encrencado. Itaí pode ver e ouvir quando Meengaba, Piatã e Ibaê passaram por ele. A passagem não foi despercebida, já que a pedra em que Itaí fora transformado tinha manchas

de seu sangue. Em meio ao choro das mulheres, o menino pedra pode ver que Ibaê levava no pescoço a estrela que lhe dera e ficou muito emocionado.

Recuperado, o Tucano retornou ao antigo Coqueiral em busca das outras aves. Por imaginar que Itai seguira viagem, os Puriês assim o fizeram e Itai ficou empedrado no morro. Sua mãe, Meengaba, sentiu imensa dor em deixar o morro, mesmo sem saber que Itai ficaria ali por muito tempo empedrado.

A pedra que fez Itai parar a queda, parecia uma mulher. Itai petrificado pareceu também um menino. Os homens que avistaram o monte denominaram-no Itacolumy, que significa Menino de pedra. O morro, erguido do chão em direção ao céu, é a imagem do coração brasileiro.

4.5 JERONYMO BARBOSA MONTEIRO

Figura 5: Jeronymo Barbosa Monteiro



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/01/colecao-recupera-obras-esquecidas-da-ficcao-cientifica-escrita-no-brasil.shtml>

O verbete dedicado a Jeronymo Monteiro no dicionário de Coelho sustenta que o autor é considerado

[...] pioneiro da ficção científica no Brasil e criador do primeiro detetive brasileiro (embora com molde norte-americano), Jerônimo Barbosa Monteiro foi também uma das figuras mais atuantes nos meios radiofônicos e de imprensa na capital paulista, entre os anos 30 e 50. Nasceu em São Paulo, em 11 de dezembro de 1908, e faleceu em 31 de maio de 1970. Autodidata, Jerônimo Monteiro desde menino foi um leitor voraz e “aprendiz” de escritor (às escondidas, devido à intolerância de seu pai, que não admitia livros em casa). Aos vinte anos, tem o seu primeiro conto publicado na Folha da Manhã (SP). A partir de 1928, escreveu regularmente para O Cruzeiro, Diário de S. Paulo, Fon-Fon etc. Em 1930, passa a comentarista do Correio

Paulistano, inicia-se como redator de publicidade. É nessa ocasião que começa a escrever livros para crianças. Estreia com *No Reino das Fadas*, cujo sucesso o anima a prosseguir nesse caminho, chegando a publicar nove títulos. Mas é como radialista que encontra caminho para sua verdadeira vocação: a de escritor. Em 1937, como redator da agência de propaganda Standard, Jerônimo Monteiro criou (para publicidade do Café Jardim) a série policial *Dick Peter*, de autoria de Ronnie Wells (pseudônimo escolhido por Jerônimo Monteiro, sem dúvida para dar mais “prestígio” à sua criação). Sucesso absoluto. A Série “*Aventuras de Dick Peter*” manteve-se no ar por três anos consecutivos. Ainda em 1937, a Série “*As aventuras de Dick Peter*” começam a ser publicadas em livro. [...] A literatura infantil de Jerônimo Monteiro: *No Reino das Fadas* (1930), *O homem da perna só* (1943), *O tesouro do Perneta* (1943), *A Ilha do Mistério* (1943), *Os Nazis na Ilha dos Mistérios* (1943), *O palácio subterrâneo das Antilhas* (1943), *Traição e castigo do gato espichado* (1943), *Viagem ao País do Sonho* (1943), *Bumba, o boneco que quis virar gente* (1955) e *Corumi, o menino selvagem* (1956). Essencialmente sintonizado com as linhas de força que predominavam na criação literária para crianças, nos anos 30/50, Jerônimo Monteiro escreveu contos de fada, contos maravilhosos onde o real e a fantasia se misturam através do sonho ou de viagens a mundos encantados, travessuras ou peraltices das crianças no dia a dia, a humanização de bonecos, estórias de animais falantes, estórias de fundo folclórico, aventuras com piratas, tesouros enterrados, aventuras de mistério onde se faz presente a Segunda Grande Guerra (1939-1945) que então grassava a Europa. Na linha de preocupação com os problemas nacionais, Jerônimo Monteiro escreveu: *Corumi, o menino selvagem* (1956). (COELHO, 1995, p. 467).

4.6 CORUMI, O MENINO SELVAGEM

Figura 6: *Corumi, o menino selvagem*



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

A narrativa inicia com uma nota alertando que há na narrativa uma mistura de ficção e fatos. A novela juvenil conta com ilustrações de Rogério Borges. Foi publicada em 1956 e, como revela o autor, é fruto de uma viagem de cinco meses pelo Rio Amazonas. Na apresentação da edição de 1992, da Editora Santuário (que utilizamos), fica evidente o desejo de Monteiro de tematizar a selva amazônica nas narrativas juvenis de aventura, em detrimento da África como único exemplo de exotismo. Na ânsia pelo rompimento ufanista, Monteiro acaba por reproduzir a tática utilizada por Burroughs – autor da personagem Tarzan – de utilizar alguém com origem “civilizada” para tornar-se uma espécie de herói selvagem.

Assim como neste início do Século XXI, ainda permanece o extermínio de povos indígenas por meio de conflitos nas demarcações de terra para atender as demandas do agronegócio, à época dos escritos de Monteiro, havia conflitos entre os Caiapó e seringueiros que degradavam a Região Norte em nome do desenvolvimento econômico do país ao final do ciclo da borracha.

Essa relação ficção-realidade permeia a novela juvenil de forma tão marcante que a narração é feita pela personagem Rodolfo, que reflete o próprio autor. A narrativa é construída de modo a parecer um relato de viagem, como se o leitor estivesse entrando em contato com um diário de bordo, não uma novela literária.

O livro é dividido em duas partes, de forma que a primeira narra detalhadamente a viagem realizada e a segunda em que se desenrolam o conflito e o clímax da narrativa. O primeiro capítulo inicia contando o deslocamento inicial do Sudeste para o Pará via avião e uma primeira viagem de uma semana de barco de Belém até Altamira. Inicia-se exaltando Belém, seu povo e modo de vida “sem pressa”, lugar onde a viagem de barco rumo à mata densa. É destacado veementemente os riscos de uma viagem como esta, realizada por um barco hipertripulado por trechos perigosos, em meio às picadas doloridas de mosquitos e ao calor escaldante do ponto de vista do narrador vindo do sudeste do país.

Há também uma dedicada descrição dos barracos à beira rio e de seus moradores viciados em pinga, seus causos e maldições, temporais, gigantescas serpentes e outros animais silvestres. Descreve também crianças nuas nadando nos rios imensos, assim como o contraste com a imagem de Brasil que o narrador/personagem tinha pautada pelos arranha-céus de São Paulo e Rio de Janeiro. Assim, já é possível captar o tom que é reservado aos personagens indígenas uma vez que as primeiras citações tratam o povo Caiapó como furioso, diferente do tratamento dado aos chefes dos seringais, a quem não é atribuído qualquer juízo de valor.

O segundo capítulo expõe o motivo da viagem realizada pelo narrador: sendo ele jornalista, a intenção é documentar e contar como vivem os seringueiros, brutalmente assassinados pelos terríveis índios, responsáveis, na voz dos seringueiros, pela decadência na produção da borracha.

Neste momento, são apresentados personagens importantes na narrativa que realizam a viagem e vivem diversas aventuras juntamente do narrador: Tobias, índio Chipaia; Cícero, funcionário do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), visto como inimigo dos seringueiros por defender a liberdade dos povos indígenas, mas amigo do narrador viajante e conhecedor da Língua Caiapó; e Coriolano, seringalista que nutre especial ódio aos indígenas, justificado na narrativa pelos históricos conflitos sanguíneos.

São apresentados também desentendimentos entre os povos Caiapó e Assurini e suas características, que cito dada a relevância para a posterior análise:

Os Assurinis são terríveis inimigos dos Caiapós. São muito valentes, mas não salteadores, como os outros. Eles ficam quietos em suas terras, que ocupam à margem direita do Xingu, mais ou menos desde São Félix, acima do Rio Fresco, até perto de Altamira. Seus costumes não se conhecem bem, porque eles não toleram nenhuma intromissão sem suas terras. Sabe-se que pertencem ao grupo Tupi, ao passo que os Caiapós pertencem ao grupo Gê. Os Assurinis são bons artistas. Fabricam cerâmica, ornamentam seus objetos de uso e suas armas com bom gosto artístico. Tecem redes e dormem nelas. Os caiapós, ao contrário, são rudes, não tecem redes, dormem no chão, não fazem nada de cerâmica e seus objetos de uso são muito rústicos. Mas os Assurinis não toleram de modo algum a visita de brancos às suas terras. Matam-nos impiedosamente e têm este estranho costume: não pegam em coisa alguma que pertença ao branco, tudo o que é dele fica no chão com o cadáver. Também a arma Assurini que matou o branco fica largada no chão ao lado do morto, como se fosse maldita. Não querem nada com os brancos. São tão valentes que nem mesmo os Caiapós (que dizimaram totalmente os Chipaias, Curuaias e outras tribos da região) podem com eles. Nas vezes em que os combateram, foram totalmente derrotados e nunca mais, desde muitos anos, tentaram se aproximar deles (MONTEIRO, 1992, p. 44-45).

Caminhando para o fim do segundo capítulo, durante uma caminhada pela mata para fins de caça, Coriolano externaliza sua intenção de exterminar qualquer índio que cruze o caminho, momento em que avistam uma onça e procedem para o bote. Após o tiro no animal, ficam surpresos ao notarem que o que de fato matara o felino foi uma flecha disparada por Corumi, um garoto branco, mas vindo da aldeia Caiapó Cubencronóti, ruivo de doze ou treze anos, muito valente, falante de português. Maior ainda foi a surpresa quando notaram que outros Caiapós vinham em sua direção, quando empreenderam fuga.

No terceiro capítulo, o leitor descobre que o braço de Coriolano havia sido atingido por um tiro e que Corumi acompanhara Rafael, Cícero e Coriolano na fuga. De volta ao barco,

durante a subida pelo rio, os viajantes notaram que a caixa de remédios estava inundada, momento em que Corumi decide buscar ervas medicinais utilizadas pelos Caiapós para tratar o braço de Coriolano.

Durante a espera de mais de oito horas pelo remédio trazido por Corumi, Coriolano sentenciou que todos deveriam seguir viagem, uma vez que, caso Corumi retornasse, seria com os outros Caiapós para matá-los e saquearem seus bens e armas. Para a surpresa deles, Corumi retornou com as ervas, após ter pego escondido dos Caiapós e também se machucar depois de perigosa fuga.

A viagem seguiu por alguns dias até que Corumi contou a Cícero que era muito bem tratado pelos Caiapós, mas que fugiu com eles para procurar o pai. Contou que, em viagem pela região deavião, houve um desastre que resultou na morte de sua mãe e que o pai andou com Corumi ainda bebê por dias até serem presos pelos Caiapós. Quando Corumi já estava grande, o pai saiu para buscar resgate e deixou Corumi sendo cuidado pelos Caiapós.

Junto de Corumi, estava sua certidão de nascimento e uma carta escrita por seu pai, Tenente Lísias, em que contava a intenção de ir até os Assurinis para obter informações sobre a Casa Antiga, uma construção de pedra dedicada a cultos religiosos com grande quantidade de ouro e pedras preciosas.

Neste momento, a ânsia de Corumi por reencontrar o pai somado à ganância dos viajantes fez com que a viagem mudasse de rumo. Agora a meta de todos era encontrar Tenente Lísias na Aldeia Assurini para que ele lhes guie até a Casa Antiga, mesmo com todo o perigo que a ideia representava. Pelo novo caminho, a embarcação passou por um trecho pedregoso, onde os Caiapós aproveitaram para armar uma emboscada que resultou num tiro no braço de Corumi, ao final do terceiro capítulo.

No meio da narrativa, início do quarto capítulo, Coriolano extrai a bala do braço de Corumi. A esta altura, Coriolano já não chamava mais Corumi de Renegado, mas de Pixote.

Na nova rota, fazem uma parada na casa à beira rio de Pernambuco, homem que foi casado com uma Assurini, para descansar. Conseguem convencê-lo a ir junto deles rumo ao ouro e pedras preciosas na esperança de que Pernambuco consiga ajudar caso precisem dialogar com os furiosos Assurinis e também a guiá-los pela mata até encontrarem Tenente Lísias.

Em meio à caminhada, sofreram uma emboscada que resultou na morte por flechadas de Pernambuco e outro companheiro, Baiano. Numa outra emboscada, foram presos e levados a um acampamento dos Assurinis, onde foram amarrados enquanto os nativos do lugar

deliberavam sobre seu destino. Assim ficaram por quatro dias, até que lhes trouxeram Tenente Lísias e os levaram de volta pelo caminho da vinda. Dessa maneira, encerra o quarto capítulo e, com ele, a primeira parte do livro.

Após o luto pela morte de Pernambuco e Baiano, no quinto capítulo, os viajantes concordam novamente em seguir buscando o tesouro. Deixaram então o Rio Xingu e rumaram pelo Rio Curuá, com natureza mais exuberante e intocada, onde já houvera morada de outras tribos e seringais, ambos extintos pelos Caiapós.

Depois de muito navegar, chegaram ao Igarapé do Baú, cidade abandonada, em ruínas. Este era o último ponto onde havia pisado o homem branco e, por isso comemoraram antes de seguirem a viagem que continua no capítulo seguinte.

O capítulo seis apresenta a ilha em que fica a Casa Antiga. Havia muitas ilhas que foram desbravadas por todos. À noite, enquanto descansavam ouviram próximo a uma ilha, um barulho e perceberam que Corumi desaparecera. As buscas por Corumi resultaram em um ataque a Cícero que ficou gravemente ferido na cabeça.

No dia seguinte, andando pela mata em busca de Corumi, encontraram uma pirâmide ao estilo Maia/Asteca cujo centro tinha uma caverna. No interior, se depararam com uma grande abertura onde repousavam ruínas do que foram estátuas em altares e, atrás, outra descida que levava a uma câmara onde encontraram Corumi amarrado numa mesa em forma de cruz pelos Caiapós. Logo concluíram que tratava-se de uma sala de sacrifícios construída por povos mais antigos que os Caiapós ou Assurinis, uma vez que, para eles, os indígenas brasileiros são selvagens e a sofisticação da edificação remete a uma grande civilização.

Voltaram para o barco e buscaram preparativos para acamparem na caverna que foi explorada. Nas buscas, encontraram uma grande estátua de uma mulher sentada num trono. Mais tarde, durante uma pausa, os invasores receberam uma saraivada de flechadas que feriram Tobias e Lísias.

Após combate e perseguições, Coriolano conseguiu agarrar um Caiapó que conversou com Cícero na língua nativa, momento em que todos descobriram que se tratava da Pirâmide de N'Kaping, uma divindade a quem os Caiapó eram fiéis, inclusive com sacrifícios no solstício de verão. O fim da narrativa se desenrola no capítulo seguinte.

Feito prisioneiro, o Caiapó explorou novamente a caverna com os demais. Explicou o ritual que os Caiapós faziam lá dentro e mostrou-lhes uma abertura onde eram jogados os restos das oferendas à Deusa.

Após muita insistência e pancadaria, Coriolano convenceu o prisioneiro Caiapó a guiá-los até a caverna, lotada de ossos de centenas de anos de sacrifícios de animais e invasores. O indígena estava apavorado e explicava que todos morreriam em virtude de terem violado o santuário.

No dia seguinte, acordaram em meio a mais uma emboscada que, para a sorte dos invasores, falhou. Em novas buscas, encontraram mais uma passagem que levava a outra direção, onde Rodolfo localizou outra câmara com restos mortais ornados em coroas, braceletes e pulseiras de ouro. Este, entretanto, ainda não era o tesouro. A grande fortuna só foi encontrada mais tarde por Corumi ao acaso, no interior de uma das esferas que enfeitavam a caverna. Havia diamantes, pedras, brilhantes, ouro...

O tesouro foi dividido entre os sobreviventes que logo rumaram novamente à Altamira com a promessa de guardar segredo sobre tudo o que acontecera no interior do “vasto e maravilhoso Brasil”.

4.7 DANIEL MUNDURUKU

Figura 7: Daniel Munduruku



Fonte: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>

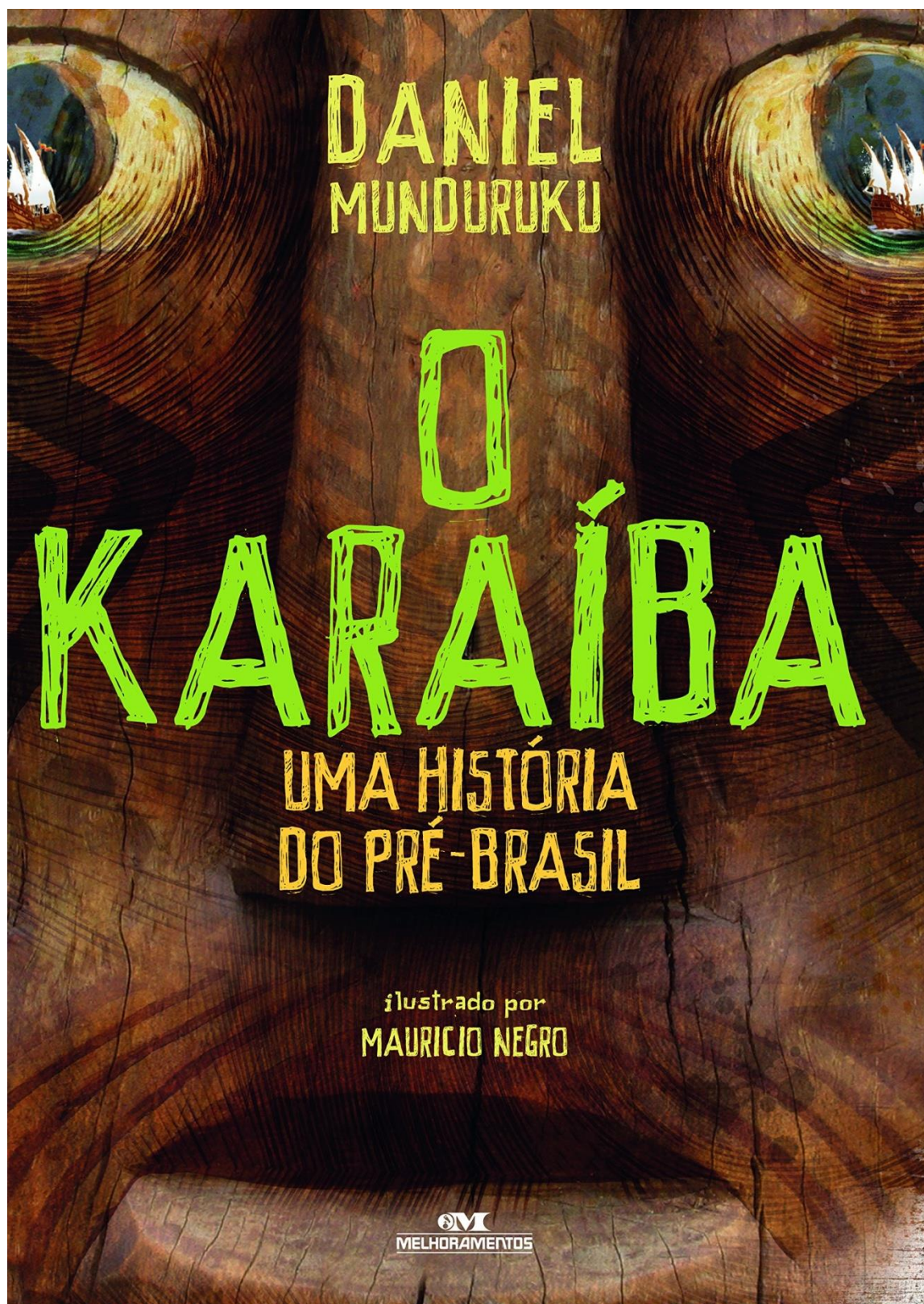
As edições mais recentes das obras de Munduruku têm apresentado o autor como

Escritor indígena, graduado em Filosofia, tem licenciatura em História e Psicologia. É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Diretor-presidente do Instituto Casa dos Saberes Ancestrais (UKA), é autor de 50 livros para crianças, jovens e educadores. É Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República desde 2008. Em 2013, recebeu a mesma honraria na categoria da Grã-Cruz, a mais importante honraria oficial a um cidadão brasileiro na área da cultura. Membro fundador da Academia de Letras de Lorena (SP), recebeu diversos prêmios no Brasil e no exterior, entre eles o Prêmio Jabuti, Prêmio da Academia Brasileira de Letras, o Prêmio Érico Vannucci Mendes (outorgado pelo CNPq) e o Prêmio Tolerância (outorgado pela Unesco). Muitos de seus livros receberam o selo Altamente Recomendável, outorgado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Reside em Lorena, interior do Estado de São Paulo (MUNDURUKU, 2018, p. 127).

Daniel Munduruku é nascido em Belém (PA), em 1964, pertencente à etnia Munduruku. Suas publicações literárias priorizam a cosmologia dos povos indígenas do Brasil.

4.8 O KARAÍBA, UMA HISTÓRIA DO PRÉ-BRASIL

Figura 8: *O Karaíba: uma história do pré-Brasil*



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2021.

Do mesmo modo que em *Corumi, o menino selvagem*, trata-se de uma novela juvenil de dezenove capítulos, em que o autor indígena conta uma história que precede a colonização portuguesa às nossas terras. Igualmente como em tantas outras obras do autor paraense Munduruku, O Karaíba é ilustrado por Maurício Negro. Lançado em 2010 pela Editora Amarilys, mas neste estudo, utilizamos a edição de 2018, da Editora Melhoramentos.

Karaíba é uma espécie de sábio nômade que visita as aldeias dizendo-lhes profecias. São amigos íntimos do criador, fonte da sabedoria que ecoa em suas palavras.

O protagonista desta novela é Perna Solta, um jovem indígena cujas pernas eram muito finas para servir à tribo como soldado e que, por isso, atuava como mensageiro entre diferentes lugares, já que conseguia correr muito rápido. Durante seu percurso até tornar-se o herói da narrativa, Perna Solta tentou em vão provar-se como guerreiro, entretanto a limitação nas pernas nunca o permitiu avançar nos desafios para guerra. O herói juvenil somente aceitou seu destino quando, foi cortejado por Maraí, jovem que admirava muito a missão de mensageiro. Maraí vivia com o povo Tupinambá até ser sequestrada pela tribo de Perna Solta.

A narrativa inicia com um clima de terror que se instalara na comunidade de Perna Solta depois da visita de um velho karaíba. Até mesmo os guerreiros mais corajosos temiam as palavras ditas pelo viajante. O profeta previu que o mundo que conheciam seria totalmente destruído devido à passagem de um monstro vindo de um outro lugar. As visões mostravam terríveis sinais de monstros devoradores de almas.

Após uma reunião dos sábios anciões, Perna Solta foi designado a noticiar a todas as aldeias dos parentes sobre a profecia do velho karaíba. O jovem mensageiro estava cheio de dúvidas e medos, momento em que seu avô, um dos sábios, chamou-o para contar-lhe uma história com vistas a fazer-lhe entender a necessidade de que todos deveriam saber da terrível notícia.

Contou o avô que, há muito tempo atrás, houve um dilúvio de muitos meses que dizimou quase todas as pessoas da terra. Às poucas pessoas que restaram ficou a tarefa de repovoamento. Dividiram-se então em dois grupos que rumaram em caminhos opostos – um ao Norte, outro ao Sul – e nunca mais se viram. Com o tempo, esses grupos foram se fixando nos lugares e subdividindo-se de modo a ocupar novamente toda a terra.

A tribo de Perna Solta é pertencente ao povo que, ouvindo os chamados de Tupã, o pai primeiro, dirigiu-se ao Sul em busca da terra sem males. Diferentemente dos povos do Norte que foram distanciando-se do espírito dos antepassados e inventando instrumentos de conquista da natureza e de escravização de pessoas.

Mesmo sem compreender plenamente o que seu avô havia contado, perna solta preparou-se para ir ao encontro das tribos parentes para espalhar a notícia da necessidade de unidade antes da chegada do grande mal. Antes da partida, foi chamado pelo Cacique Kaiuby à sua casa. Recebeu um colar com dentes de guerreiros mortos para utilizar durante a missão.

Paralela à viagem de Perna Solta, a novela conta que a aldeia liderada por Anhangá bateu em retirada após esta personagem sonhar com invasores monstruosos devoradores de almas. Esses seres horríveis vinham de muito longe, falavam línguas que Anhangá não conhecia e tinham pelo em todo o corpo. A retirada era necessária para conhecerem o inimigo, uma vez que uma solução havia de aparecer: o sonho profético de Anhangá mostrava uma jovem vinda de outro povo que seria a mãe de um grande guerreiro que seria capaz de juntar todos os povos contra um demônio vindo de longe.

Enquanto isso Potyra, uma jovem tupiniquim que nutria um forte desejo e preparo para tornar-se guerreira, mas que era impedida por seu pai, uma vez que a arte da guerra era destinada apenas aos homens. O pai da aspirante a guerreira só mudou de ideia e aceitou sua vontade após conversar com espíritos da floresta, como Yara e Matinta, que reafirmaram que Potyra deveria tornar-se guerreira para cumprir a profecia de casar-se com um guerreiro inimigo e gerar o salvador profético.

Quando estava quase chegando à Aldeia Turiaçu, chefiada por seu tio Anhangá, Perna Solta, foi encontrando corpos de crianças e anciões que não resistiram à fuga e morreram pelo caminho. Percebeu que os parentes retiraram em fuga tão rápida e despreparada que deixaram para trás os pertences. Na chegada à aldeia, encontrou tudo vazio e desabitado, a não ser por uma doce anciã que preferira não fugir juntos aos demais, já que sabia que não aguentaria a travessia. Em breve conversa, a anciã ratificou mais uma vez a Perna Solta o presságio de um inimigo devastador e a salvação vinda do filho de uma jovem guerreira.

Perna Solta retornou então para casa com vistas a contar a o que houvera com a tribo de seu tio Anhangá, mas teve uma horrível surpresa ao saber que Anhangá ordenara que Periantã e os outros guerreiros sequestrassem Maraí, sua amada.

Na tentativa de entender o motivo do sequestro de Maraí, em reunião do conselho de idosos, cogitou-se a possibilidade de Maraí ser a jovem estrangeira da profecia que daria à luz um grande guerreiro que salvaria os povos Tupis dos devoradores de alma, entretanto, só lhes restavam especulações.

Com vistas a cumprir a profecia de que Potyra seria a mãe do messias, os Tupiniquins prepararam um ataque à aldeia de Anhangá, contudo, foram surpreendidos ao encontrar o local abandonado. Avistaram apenas a doce senhora muito fragilizada que, após ver Potyra, disse: – “É você, é você, é você”!

Ao retornarem pra casa, Potyra encontrou uma caverna e surpreendeu-se quando percebeu-se desenhada nas paredes de um lugar onde nunca estivera antes. Os desenhos contavam uma história que narrava desde o nascimento de Potyra, sua preparação para a guerra, a batalha com o forte guerreiro, o casamento entre os valentes e o nascimento do messias.

Quando da saída da caverna, encontraram o velho karaíba. O sábio explicou que Anhangá e os Turiaçu miraram errado em Maraí, já que Potyra é a jovem da profecia. O mensageiro ordenou então que fosse rapidamente evitar a guerra desnecessária entre os Turiaçu e a tribo de Perna Solta

Em meio à movimentação urgente, os três povos se encontraram numa clareira, momento em que o jovem mensageiro tomou coragem e se arriscou, sugerindo uma conversa entre os três líderes para evitar uma carnificina. Durante as acaloradas discussões, o velho karaíba lembrou que coisas ruins iriam acontecer em breve com a chegada dos devoradores de almas.

Em meio às muitas considerações que se fizeram, lembraram, mais uma vez que o guerreiro salvador nasceria de uma mulher guerreira de outros povos e que, por isso, Maraí fora sequestrada para casar-se com o Periantã. O velho karaíba sentenciou então que Maraí, de fato, não é a jovem da profecia e que, por isso, deveria se casar com Perna Solta. O casal da profecia era, enfim Potyra e Periantã.

Após o mágico desaparecimento do ancião mensageiro, os três líderes decidiram por uma trégua com a guerra até resolverem que rumos tomar. Perna Solta estava muito aflito porque Maraí ainda era prisioneira de Anhangá e só poderia ser liberta se fosse dada de presente, ou tomada pela guerra.

Após muita confabulação entre os líderes e seus guerreiros, todos se juntaram ao centro da clareira, os líderes trocaram fumo e pregaram a paz entre as três tribos, incentivando a união dos dois casais e unindo-os assim contra o inimigo em comum, os devoradores de almas.

Trinta dias depois, após muita preparação, aconteceu a festa de casamento dos dois casais. Além do amor entre os quatro jovens, todos comemoraram também a nova aliança entre os parentes Tupis.

Durante a cerimônia, mais uma vez apareceu o velho karaíba. O ancião abençoou os casais e profetizou que a união deles frutificaria em fortes guerreiros e um novo karaíba. Anunciou também que via

[...] fantasmas se aproximando de nossas casas. Eles são malvados, peludos como macacos, mas têm o corpo coberto como se fossem pássaros cheios de penas. Chegam mansos, pelo grande paranã através de igaras gigantes empurradas pelo vento. Ainda vão demorar para chegar em nosso lugar, mas não na terra dos papagaios. Nossos parentes de lá serão enganados e os receberão com alegria até descobrirem que vão virar escravos. Será o fim deles (MUNDURUKU, 2018, p. 121).

Todos ficaram muito horrorizados com a descrição dos devoradores de almas, mas logo entenderam que aquele era tempo de comemoração pela união de casais. Perna Solta e Maraí tiveram quatro filhos, um deles se tornou karaíba. Anos mais tarde, Perna Solta tornou-se líder de seu povo.

Potyra e Periantã foram viver na aldeia de Perna Solta e tiveram seis filhos. Cunhambebe era o primogênito, o guerreiro da profecia que, num dia de trabalho frente ao mar avistou a chegada dos devoradores de alma.

5 DISCURSO LITERÁRIO: CENOGRAFIA E *ETHOS* NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA

— *Pai, me ensina a fazer chover!*
— *Fazer chover, Lua, é uma arte. Precisa treinar muito, aprender muito. É coisa de gente grande.*
— *Mas pai, o que preciso fazer para aprender a fazer chover?*
— *Insistiu Lua.*
— *Precisa aprender a falar com o Espírito da Chuva que mora muito longe daqui.*
— *Eu posso ir até lá?*
— *Todo mundo pode, mas para isso é preciso ser corajoso, passar por muitos perigos...*
— *Eu posso ir até lá?*
— *Talvez, quando você crescer...*
— *O que eu preciso fazer?*
— *Primeiro você precisa crescer.*
(MUNDURUKU, 2005, p. 6).

A epígrafe que abre este capítulo ilustra pontos importantes da Literatura Infantil e Juvenil que tematiza o cenário indígena brasileiro. São as palavras iniciais da obra *O segredo da chuva*, de Daniel Munduruku, em que se estampa a relação com uma cosmologia divergente da que foi imposta pelo etnocentrismo europeu. Assim como em muitos outros textos da literatura infantil indígena, na epígrafe em tela, o jovem Lua está em movimento para aprender junto a um adulto – detentor do saber – os mistérios de seu mundo que são o sustentáculo de seu modo de ser.

No caso específico da obra, Lua aprende o que é necessário para fazer chover. Entende que precisa conectar-se com o espírito da chuva e que, para isso, precisa de muita coragem para enfrentar todos os perigos que envolvem ir a seu encontro, sobretudo porque é criança e esta é tarefa para adultos. Em meio aos riscos envolvidos, os jovens indígenas mostram-se valentes o suficiente para deixar a segurança de sua aldeia para arriscar-se a ir em busca de desafios que são colocados quase como que por força do destino e, assim, tornam-se os heróis das narrativas.

Esse mote está presente em duas das obras que estamos analisando – *As aventuras de Tibicuera* e *Itaí*. Nas demais, o heroísmo é construído a outras maneiras.

Este capítulo é dedicado à análise das obras:

- *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil*, de Érico Veríssimo;
- *Corumi, o menino selvagem*, de Jeronymo Monteiro;

- *Itaí, o menino das selvas*, de Thales de Andrade; e,
- *O Karaíba, uma história do pré-Brasil*, de Daniel Munduruku.

Na análise, evidencio a cenografia e o *ethos* que são inscritos na enunciação dessas obras, bem como as ideologias e discursos que professam.

Conforme Maingueneau (2008, 2010, 2015, 2018) e Charaudeau e Maingueneau (2012) o texto é uma encenação, analisada em três níveis.

O primeiro deles é a Cena Englobante.

Nos quatro textos que tomamos para análise, a Cena Englobante é a própria Cena Literária, da mesma maneira como a notícia, a reportagem e a entrevista fazem parte de uma Cena Englobante Jornalística.

Maingueneau ressalta que é a Cena Literária que permite que a natureza das coisas tratadas em uma obra seja fictícia, assim como outras propriedades específicas da Literatura.

Importa aqui ressaltar que as quatro obras têm em comum um leitor pretendido enquadrado como criança ou jovem, o que os caracteriza não em qualquer cena literária, mas no âmbito da Literatura Infantil e Juvenil, que tem também as suas singularidades, para o bem e para o mal.

A despeito de todo o preconceito que já foi – ou ainda é – dirigido a esse tipo de discurso, Coelho sustenta que a “[...] literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra” (COELHO, 2010, p. 27).

Como a própria autora afirma em outras publicações, há obras que são inevitavelmente datadas: fruto de um contexto que se mostra no texto. Assim, durante seu amadurecimento no Brasil, as obras destinadas às crianças passaram por muitos momentos – conforme apontamos no Capítulo II – nos quais, algumas vezes, evidenciou-se o aspecto pedagógico em detrimento do artístico. Arroyo, por seu turno, alerta que em todos os países onde deu à luz, a Literatura Infantil enfrentou problemas (ARROYO, 1990, p. 25).

O preconceito gerador da desconfiança de que de a literatura infantil corresponde a algo de menor valor, a meu ver, corresponde em aspecto geral ao preconceito direcionado à própria criança num mundo orientado pelo adultocentrismo que percebe a infância como um período de carências e falhas, já que “as relações da literatura infantil com a não-infantil são

tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 11).

Coelho (2010) alerta que jamais conseguimos definir a vida de modo cabal e definitivo. O mesmo não poderia ocorrer com a Literatura Infantil e Juvenil. Nesse viés, até mesmo a definição mais comum de Literatura como arte da palavra já foi questionada uma vez que pode servir a um propósito meramente estético e despolitizado da arte. Parece, portanto, que a definição sempre depende sobremaneira do propósito.

Há, talvez, um certo consenso já aqui mencionado: o de que a definição de Literatura Infantil esteja em seu público destinado. Hunt relativiza também esse conceito, sem, entretanto, implodi-lo. As inquietações lançadas pelo teórico britânico lançam luz para o fato de que a Literatura Infantil “[...] pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96).

Certamente, quando Thales de Andrade escreveu *Itaí, o menino das selvas* (1956), tinha em mente um leitor em formação. Por outra via, quem será o leitor dessa obra hoje (2021): uma criança, ou um pesquisador/crítico literário? Da mesma forma, Raissa leu *As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil* quando cursava o sexto ano, mas o que uma criança no sexto ano lê hoje? Essas inquietações provenientes das mudanças históricas que passaram nossa compreensão de Arte, Literatura, criança... não são suficientes para descaracterizar essas obras do universo da Cena Englobante da Literatura Infantil e Juvenil, sobretudo porque a própria crítica especializada pontua momento a momento a maneira como esse conjunto de obras destinadas às crianças e jovens vai se constituindo. Assim como na tradição moderna as reconfigurações da noção de criança e adulto interferiram na compreensão de Literatura, com a pós-modernidade, o rompimento das tecnologias digitais com as analógicas tem gerado novos problemas aos teóricos que vem tendo dificuldades de impor limites entre o que é da ordem da literatura e do jogo online.

Pensar a Literatura no âmbito da Análise do Discurso implica mexer em um outro vespeiro: a crítica literária habituou-se a denominar a Literatura Infantil e Juvenil como um gênero da Literatura, um gênero em formação. A Análise de Discurso, apesar das separações que fez, apresenta forte ligação com os estudos linguísticos, principalmente com o Círculo Bakhtiniano: o próprio conceito de Cena Genérica é prova disso, já que trata-se de analisar o gênero de discurso em que a obra se inscreve. Se pensarmos, pois, que Gêneros de Discurso

para Bakhtin são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (2010, p. 262), entenderemos que os gêneros literários são: romance, novela, conto, crônica, poema, quadra, parlenda, história em quadrinhos, cordel..., não literatura adulta, infantil, negra, indígena, feminina.

Coelho lançou esse questionamento: “Como situar a literatura infantil no quadro conceitual dos gêneros literários? Ela seria um gênero, um subgênero, uma forma, ou uma categoria?” (2010, p. 163). Parece-me que ainda há pontos nebulosos que carecem de esclarecimentos. Dou-me ao luxo de esquivar-me do problema que lancei porque optei por analisar a Cena Genérica ao modo de Maingueneau, mas deixo a questão para os filiados à Teoria da Literatura responderem.

Surgem então os seguintes apontamentos:

Quadro 6: Enquadramento genérico das obras

OBRA	GÊNERO
<i>As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil</i>	Romance
<i>Itaí, o menino das selvas</i>	Romance
<i>Corumi, o menino selvagem</i>	Novela
<i>O Karaíba, uma história do pré-Brasil</i>	Romance?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Há então três romances e uma novela.

Pautei-me no próprio Veríssimo para classificar *As aventuras de Tibicuera* como romance. Na apresentação da obra, o autor diz:

Aqui estão as aventuras de Tibicuera, contadas por ele próprio. O herói narra sua fabulosa viagem através do tempo, que começou numa taba tupinambá, antes de 1500, e terminou num arranha-céu de Copacabana em 1942. Não hesito em passar às mãos de vocês este romance, porque no fundo ele conta também um pouco das aventuras do nosso Brasil (VERÍSSIMO, 1978, s/p., negrito meu).

O mesmo ocorre com a obra *Itaí, o menino das selvas*. Na capa e na contracapa há a indicação de tratar-se de um “Romance Juvenil”.

A classificação da cena genérica de *Corumi, o menino selvagem* veio por meio do Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, onde consta que a obra é uma “novela de fundo histórico [...]”. Foi das primeiras a utilizar como matéria de ficção para o jovem leitor a dramática situação do indígena brasileiro [...]” (COELHO, 1995, p. 467).

No Quadro 6, fui categórico ao afirmar o gênero discursivo das três primeiras obras mencionadas. O mesmo não ocorreu com *O Karaíba*. Fiz lá uma questão: Romance?

A dúvida ocorreu porque, dada a estrutura da obra, fui levado a caracterizá-la como novela, afinal tem muitas proximidades com Corumi. Tive, porém de rever meu posicionamento. Primeiramente, a obra não traz consigo uma classificação prévia, como ocorreu em *As aventuras de Tibicuera* e em *Itaí*. Outro “problema” é que não há no *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira* um verbete dedicado a Munduruku e suas obras já que o compêndio deixou de ser revisto e ampliado com a aposentadoria da Prof.^a Nelly N. Coelho. Fui convencido a classificar *O Karaíba* como romance pelo artigo que trata da mesma obra escrito por Suene Honorato, Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Aproveito a questão que se levanta para trazer considerações a respeito desses dois gêneros que servem não somente à obra *O Karaíba*, mas também às demais.

Antes de qualquer coisa, é necessário levar em consideração que os gêneros romance e novela chegam à Literatura Infantil e Juvenil Brasileira por meio da tradição europeia – principalmente a portuguesa – da literatura não infantil. Suas origens remontam ao fortalecimento da burguesia enquanto classe na Europa do Século XIX.

O romance, no sentido moderno de prosa de ficção, surgiu ao mesmo tempo que o Romantismo. Substituindo a epopeia dos antigos, acabou sendo a epopeia dos tempos modernos: o romance identificou-se, no dizer de Hegel, com o ideal burguês de vida que presidiu à instalação e ao desenvolvimento da estética romântica, de tal modo que o romance e a classe burguesa parecem ter destinos indissolivelmente comuns. E, como o próprio Romantismo, o romance é de origem inglesa [...]. Da Inglaterra, o romance espalhou-se por toda a parte, no rastro da revolução romântica. [...] Em mais de um país, encontrou uma tradição novelística às vezes datada de séculos. Em Portugal, o século áureo da novela tinha sido o XVI [...], antes do qual se cultivara a novela de cavalaria da França, e depois do qual se processará um longo hiato de aproximadamente duzentos anos. Embora não constitua um passado glorioso, a novela como que impediu a implantação e o domínio do romance, graças a uma conjuntura histórica e cultural que ainda explica o caráter *sui-generis* do Romantismo Português. Por isso, até o aparecimento dum Júlio Diniz ou, mais propriamente, dum Eça de Queiroz, não é fácil distinguir a novela do romance em Portugal. Na verdade, trata-se não raras vezes de obras híbridas, o que justifica a dificuldade de rotulá-las devidamente: ora partindo de critérios quantitativos, ora de qualitativos, os críticos divergem quanto à sua classificação (MOISÉS, 2007, p. 125).

Como o destaque da citação aponta, há uma série de dificuldades na delimitação entre o romance e a novela. Há ainda obras híbridas, pertencentes aos dois gêneros a um só tempo. Quando do desuso da narrativa pelo gênero épico, a tradição ocidental demarcou muito bem novas formas de narrar, sendo elas a fábula, a crônica, o conto, a novela e o romance.

Em termos bakhtinianos, a fábula apresenta conteúdo temático e construção composicional muito bem delimitados. O mesmo pode-se dizer da crônica. Já o conto, a novela e o romance compartilham semelhanças muito próximas. Assim, os três gêneros apresentam personagem, espaço, foco narrativo, tempo e enredo. Dentre esses elementos em comum, a crítica marcou muito bem as diferenças, sobretudo em relação ao tamanho da obra (Massaud Moisés falou em termos quantitativos na citação), entre o conto e o romance. Conforme aponta Oliveira (2010), parece haver, entretanto, um negligenciamento em relação aos estudos da novela enquanto gênero literário: se o conto é uma narrativa curta e o romance uma narrativa longa, a novela parece ser um gênero que não é curto o suficiente para ser um conto, nem extenso o suficiente para ser um romance.

Quadro 7: Extensão das obras

Obra	Classificação	Número de páginas
<i>As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil</i>	Romance	158
<i>Itaí, o menino das selvas</i>	Romance	234
<i>Corumi, o menino selvagem</i>	Novela	143
<i>O Karaíba: uma história do pré-Brasil</i>	Romance	125

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dadas as classificações das obras e o número de páginas ilustrado no quadro, nota-se a pequeníssima diferença entre o número de páginas que a obra classificada como novela apresenta em relação ao romance mais curto, no caso, O Karaíba.

Uma característica atribuída ao gênero novela é a linearidade sequencial do tempo. Esse quesito está presente, porém, nas quatro obras. Oliveira assevera ainda que

[...] o ponto fundamental na definição da novela é a ênfase na ação, expressa por meio de uma pluralidade dramática. A novela focaliza diversos conflitos, por meio de um conjunto de células dramáticas, sem que se conceda a nenhuma delas a prerrogativa de ser a principal. Diferentemente do conto, que possui a princípio uma célula dramática, ou do romance que, apesar de possuir várias células dramáticas, destaca apenas uma delas – a do protagonista (OLIVEIRA, 2010, p. 145).

Moisés (2000) mostra também que, vinda da Europa, a novela chega com problemas de tradução, ora quando vem da Inglaterra, ou da França, da Itália, da Alemanha, ou Espanha. De cada lugar, a novela nos chega traduzida, ou como conto, ou como romance.

No caso da dificuldade em delimitar o gênero de O Karaíba há ainda uma questão que se traduz na máxima de que a pós-modernidade é o tempo da fluidez, época de

desestabilização das instituições da modernidade. Assim, até mesmo os gêneros literários não se apresentam com a rigidez de forma que se esperava na tradição da modernidade.

Em relação ao recente movimento da literatura de autoria indígena, a crítica tem apontado não mais uma “pureza” de gênero de discurso, mas um diálogo interétnico, em que um povo subalternizado se apropria das formas escritas consagradas no ocidente para dar visibilidade a uma cultura não ocidental fortemente marcada pela oralidade (HONORATO, 2020, p. 243).

Devido à objetividade atribuída à novela, muitas vezes é considerada um gênero de menor qualidade, já que nela não há espaço para explorar detalhadamente aspectos relacionados à natureza e à complexidade psicológica dos personagens. O mesmo poderia ser atribuído ao conto, mas este ganhou status elevadíssimo durante o período do Realismo, tanto em Portugal como no Brasil. Já a novela, ficou sem grande representatividade.

As obras da Época Moderna que estou me propondo a analisar, mesmo que sejam romances ou novelas, carregam muito da tradição que se estabeleceu no Romantismo brasileiro, quais sejam o romance histórico e o romance de mistérios (CANDIDO; CASTELLO, 1992, p. 165). A obra de Monteiro é o puro exemplo dessas duas tendências já que, pertencendo aos motivos do realismo mágico (COELHO, 1995), usa um fundo histórico – os conflitos entre seringueiros e indígenas – para tematizar um grande mistério de um riquíssimo tesouro perdido proveniente de uma civilização deveras antiga.

Assim como a tenuidade dos limites estabelecidos entre conto, novela e romance e os decorrentes problemas de definição causados, não poderia me furtar de comentar – mesmo que sem dar conta de definir – o também muitíssimo estreito espaço que ocupa a Literatura Juvenil. Da forma como está assentada hoje, há um limite muito bem estabelecido entre a infância e a fase adulta. Por outro lado, não é tão tranquila a delimitação entre infância e juventude e, tão pouco, entre juventude e fase adulta. Assim, ora se fala em Literatura Infantojuvenil, ora em Literatura Infantil, ora em Literatura Infantil e Juvenil. São a mesma coisa?

A título de definição, certamente serve também o consenso a que chegamos de que o público-alvo é o que define tratar-se de literatura adulta, juvenil ou infantil. Outro consenso é que todas são, antes de qualquer coisa, LITERATURA. A maior dificuldade talvez esteja em tentar classificar as pessoas de acordo com sua idade já que, como sustenta Jung “tudo que é humano é relativo” (2007, p. 67). Tendo isso por base, é ilógico definir os gostos, ou ainda a

necessidade de leitura de uma criança ou jovem de acordo apenas com sua idade cronológica, por isso a adequação do termo Literatura Infantil e Juvenil que tenho utilizado neste estudo.

Como mostra Maingueneau, Cena Englobante e Cena Genérica, constroem-se anteriormente à própria obra, já a Cenografia se institui no interior do próprio texto. Trato então da Cenografia juntamente com os *ethe* tornados possíveis nas quatro obras, expandindo-os.

Em suma, analisar o *ethos* discursivo é ir ao encontro de imagens geradas pelo discurso, ou ainda ir em busca de estereótipos sociais e representações coletivas que fazem sentido em uma dada cultura.

Das quatro obras que analisamos nesta pesquisa, três pertencem à Época Moderna, conforme classificação de Coelho (1995): As aventuras de Tibicuera, Itaí e Corumi. A última obra, O Karaíba, é referente a Época Pós-Moderna, na classificação da mesma autora. O posicionamento das obras em suas respectivas épocas é o ponto de partida para a análise do *ethos*, já que serve também como um agrupador discursivo.

Em todas as obras, há um *ethos* recorrente, o do selvagem, que surge sempre em oposição ao *ethos* do civilizado, em extremos opostos. Há ainda um *ethos* intermediário, o do bom selvagem. Desse modo, nas três obras classificadas por Coelho (1995) como pertencentes à Era Moderna, o *ethos* do selvagem aparece nos indígenas que atrapalham as missões colonizadoras/desenvolvimentistas dos brancos. São empecilhos ao almejado desenvolvimento da nação. Já o bom selvagem é o indígena que deixa de ser selvagem e inicia um processo de domesticação, passando a atuar como aliado dos colonizadores ou desbravadores brancos e agindo a favor dos seus interesses.

Essas três categorias – civilizado, bom selvagem e selvagem – ficam muito evidentes em As aventuras de Tibicuera, que são também as do Brasil. No decorrer da narrativa, a personagem Tibicuera transita entre os *ethe* de selvagem, bom selvagem até chegar ao *ethos* de civilizado. Desse modo, nasce selvagem, sob o luar em uma taba tupinambá e, por muito

pouco, escapa de ser abandonado para morrer por ser feio e fraco, não servindo assim para a guerra.

O caráter civilizatório do europeu em detrimento da selvageria do indígena surge na obra não apenas no que tange ao domínio de aparatos tecnológicos apresentados como superiores, como armas de fogo e embarcações transoceânicas, mas também em relação aos costumes religiosos. Assim a religiosidade cristã é posta na obra quase como sinônimo de civilização, associada ao divino, enquanto que as nativas são tidas como feitiçaria, associada ao demoníaco. Desde criança, Tibicuera brinca com o crânio de oponentes mortos em batalhas sangrentas entre os povos indígenas que – selvagens que são – praticam o esquartejamento e o canibalismo.

Figura 9: Tibicuera com *ethos* de selvagem



Fonte: Ilustração de Oswaldo Storni na 16ª edição do livro

Quando adulto, ao contrário das previsões de seu pai, torna-se guerreiro valente e mata muitos inimigos. Por ser selvagem, luta contra os postos das capitanias hereditárias, as primeiras divisões territoriais e administrativas da coroa portuguesa que visavam a colonização e exploração do nosso território para a riqueza e o desenvolvimento de Portugal. É em uma dessas batalhas que é feito prisioneiro e inicia o processo de catequização feito pelos jesuítas.

A partir desse ponto, Tibicuera deixa o *ethos* de selvagem para atuar no *ethos* intermediário de bom selvagem. O protagonista abandona a “vida feia” afastada de Deus e próxima ao pecado e passa a seguir o Padre Anchieta. A catequização é o fio norteador para a

docilização de Tibicuera que percebe os indígenas que não passam pelo mesmo processo como cabeças duras. A personalidade do protagonista transforma-se: devido à conversão ao Deus cristão, Tibicuera passa a desacreditar nos espíritos das florestas com quem convivia até então; habitua-se aos trajes à moda portuguesa; apesar de catequizado, continua a matar, mas agora em batalhas a favor dos interesses coloniais e, por isso, não é mais um selvagem bárbaro e desumano, mas agora um selvagem doméstico e útil.

Figura 10: Tibicuera com *ethos* de bom selvagem



Fonte: Ilustração de Oswaldo Storni na 16ª edição do livro

A utilidade de Tibicuera segue durante a narrativa. O *ethos* de bom selvagem é tão presente e marcante que o herói se alia às expedições de desbravamento e colonização dos bandeirantes e passa agora a caçar e a matar os indígenas encarnados no *ethos* de selvagem, opostos ao desenvolvimento. Os *ethes* relacionados aos bandeirantes correspondem à coragem e à audácia, mas não são atribuídos também a Tibicuera, apesar de estar junto deles no desbravamento e nas batalhas, ou seja, Tibicuera é um aliado dos interesses do colonizador, mas não é um deles, permanece sendo índio aos seus olhos.

O *ethos* de selvagem é ainda relacionado à preguiça. Poucos são os índios que, assim como Tibicuera, se assujeitam ao modo de vida europeu, o que, mais uma vez, é um empecilho aos objetivos do colonizador, que são atendidos na narrativa por meio da importação de escravos africanos. O negro assume, assim, um *ethos* de trabalhador, negado ao índio.

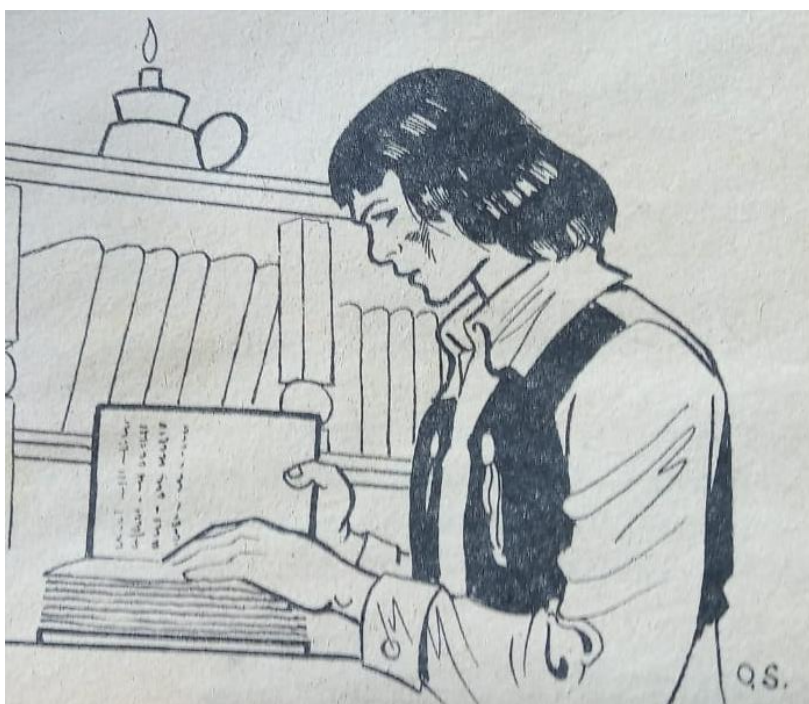
A história de Tibicuera é também a história do Brasil, conforme sugere o título da obra. Assim na Era Colonial, a utilidade do indígena era atendida nas lutas contra os nativos

mais selvagens e revoltosos. Quando o imperialismo não atendia mais aos interesses nacionais, Tibicuera transferiu seu utilitarismo às batalhas em prol da república. Direcionou, assim, toda sua devoção a Tiradentes e aos inconfidentes. Aliou-se também a eles, participou das reuniões secretas, mas sem impor sua voz e os interesses dos povos indígenas. Sua participação foi de servidão mais uma vez. Ouviu e aderiu aos ideais de liberdade da nação em relação à coroa portuguesa, inclusive em relação à abolição da escravidão dos africanos.

Uma vez que o *ethos* da preguiça é direcionado aos índios selvagens, o mesmo não cabe mais à Tibicuera, já que ele não é mais o mau selvagem, mas o bom selvagem. Nessa posição, enquanto o herói não estava lutando em guerras a favor do Brasil, trabalhava para se manter. Assim chegou a trabalhar junto dos escravos negros em lavouras antes de fugir com eles ao Quilombo de Palmares.

O protagonista ganha mais uma gradação em seu *ethos*, quando sai do quilombo e alista-se mais uma vez ao exército. Neste ponto, ou está lutando novamente pelos interesses do desenvolvimento da nação, ou estudando. Letrado, Tibicuera passa a representar um *ethos* de civilizado ao final da narrativa. Atua agora como burocrata em uma repartição pública. Junto da personagem, fica a analogia de que o país é também civilizado, já que se seu povo, representado por Tibicuera, assim o é.

Figura 11: Tibicuera com *ethos* de civilizado



Fonte: Ilustração de Oswaldo Storni na 16ª edição do livro

Os objetivos de desenvolvimento da nação seguem orientando a trajetória do herói que encerra a narração de sua história escrevendo o romance em um apartamento no Rio de Janeiro desejando a volta de Anchieta para catequizar os índios que insistem em representar o *ethos* de selvagem.

Na obra *Itaí, o menino das selvas* também há uma gradação de *ethos* que vai de selvagem, bom selvagem até o civilizado. Apesar de o subtítulo predizer que Itaí é o menino das selvas, classifico-o na categoria de bom selvagem. Itaí pertence ao povo Puriê, tido como mais adiantado que os outros povos da floresta. Há povos bárbaros, canibais, com muitos maus modos, selvagens enfim, mas não os Puriês. Estes não são canibais, não se mutilam, têm altas habilidades em artesanato e caça.

O único problema conferido aos Puriês é seu costume andejo, de vaguear pela floresta, de viver sem parada. Mas encontraram Coqueiral, um perfeito paraíso de beleza, fartura e segurança, tanto que decidiram estabelecer-se definitivamente ali. É em meio a este povo indígena um pouco mais adiantado em cultura que nasce Itaí, uma espécie de messias – marcado em seu nascimento com uma estrela no peito – que guiará o povo Puriê a um modo de vida muito mais adiantado, ou seja, guiando-os à civilização.

O *ethos* de civilizado é, então, direcionado não aos Puriês, mas aos brancos, quase nunca mencionados no enredo. Os povos adiantados possuem casas de pedra que duram mais que a vida, têm roças, hortas e criações de animais, pomares, fácil manejo ao fogo, das luzes, das armas, dos transportes, dos remédios, do dinheiro... Não dependem da sorte da caça, como os Puriês, são detentores de tecnologias avançadas e conforto.

Apesar de ser o protagonista da narrativa, Itaí, assim como nas demais obras de temática indígena da Era Moderna, não é o centro da narrativa. Todos os melhoramentos e degradações porque passa durante sua jornada servem para cumprir um único destino que é guiar o povo Puriê ao desenvolvimento vivido pelos não indígenas. A missão de Itaí é abandonar os vizinhos selvagens e levar seu povo – tido como bons selvagens – até os desenvolvidos/civilizados.

Em *Corumi, o menino selvagem*, há uma relação comum às demais obras no que tange aos *ethos* de selvagem e civilizado. Assim como nas Aventuras de Tibicuera e em Itaí, a selvageria está relacionada à resistência ao desenvolvimento imposto pelos civilizados. Em Corumi, isso se dá em três eixos:

- a relação entre as regiões do Brasil;
- no conflito entre seringueiros e Caiapós; e
- no conflito entre Caiapós e Assurinis.

Na relação entre as regiões do Brasil, o Sudeste recebe *ethos* de civilizado, enquanto que o Norte recebe *ethos* de selvagem. A primeira parte da novela é escrita como se fosse um relato de viagem documental de um jornalista que sai do Sudeste e se dirige ao Norte para compreender e relatar as atrocidades que ocorrem em meio à selva amazônica. A selva ganha local de destaque e interesse do restante do país porque servira em outrora como *locus* basilar da economia escorada na exploração do látex da seringueira na década anterior à publicação do livro, mas em intenso declínio a partir do conflito entre seringueiros e indígenas, que é, afinal, o objeto de investigação do jornalista.

Têm-se assim, na obra, a tríade Sudeste como lugar desenvolvido, a selva amazônica como selvagem/exótica e as cidades de Belém e Altamira como intermediárias. As descrições e comparações feitas, revelam implícito um desejo de transformar o Norte no Sudeste, em transformar a selva de animais e plantas em selva de pedras e prédios ao melhor estilo São Paulo e Rio de Janeiro.

Belém e Altamira são, assim, um entremeio entre o desenvolvimento e o exótico. Desde o itinerário, até nas representações. Lugares onde convivem o comércio e a riqueza, de um lado, e, do outro, um estilo de vida mais calmo com espaço para causos e banhos de rio, calor extremo, mosquitos, serpentes e animais silvestres. A mata, ilustrada como virgem, ou quase virgem, é o lugar da aventura, do inesperado, do perigo de qualquer sorte. É local onde um homem civilizado jamais deveria estar, entretanto, é onde está o ouro escondido, seja em forma de recursos naturais, seja em forma de metal precioso, que o homem civilizado tanto preza e tanto se desumaniza na ânsia pela sua posse.

O conflito entre os seringueiros e os indígenas Caiapós segue a mesma ordem. Os seringueiros assumem um *ethos* de trabalhadores no espaço ermo que é a floresta. São os responsáveis pelo desenvolvimento econômico do país, enquanto que os Caiapós são o exato oposto. Aos Caiapós, é dado o *ethos* de terríveis assassinos dos seringueiros. A

narrativa se pretende neutra, documental, mas é na seleção de palavras e na descrição que o eu lírico denota o lado que apoia no conflito.

Há também o conflito entre os Caiapós e os Assurinis, em que os caiapós encarnam o *ethos* de maus selvagens e os Assurinis o *ethos* de bons selvagens. Isso porque, apesar de não tolerarem invasões em seu território, os Assurinis não interrompem a extração do látex, enquanto que os Caiapós sim. Aos Assurinis, é dedicado um *ethos* de mistério, dado o seu isolamento, mas a obra ressalta suas habilidades no artesanato, enquanto que os Caiapós são tidos como rústicos em seus costumes, já que dormem no chão, têm objetos mais rudes. Por fim, são os Caiapós que tentam impedir o acesso ao grande tesouro dedicado à Deusa N'Kaping, escondido na pirâmide.

Mais uma vez, é construída uma gradação hierárquica que subalterniza os indígenas. A sofisticação da pirâmide, da estátua dedicada à Deusa, do enorme tesouro... tudo isso seria um indicativo de que não poderia ter sido construído pelos indígenas brasileiros, mas por uma grande civilização antiga com “adiantado grau de cultura”.

Na narrativa de Munduruku, os *ethe* aparecem invertidos em relação às demais obras. A selvageria, monstruosidade e desumanidade não são direcionadas aos povos indígenas, mas ao homem branco. A obra O Karaíba não inscreve aos povos indígenas o *ethos* de civilizado no lugar do selvagem. O que Munduruku faz, é construir no lugar do *ethos* de selvagem um *ethos* de humano, até então negado ao indígena, com toda a diversidade que a humanidade comporta.

A profecia Karaíba anuncia que tudo será destruído a partir da chegada dos devoradores de alma. O modo de vida construído por muitas luas deixará de existir. Apesar da violência profética que praticarão os homens brancos, a obra os inscreve como irmãos dos povos indígenas. Têm, afinal, origem comum, humana também. A narrativa conta que eram um povo só antes do dilúvio e que se dividiu em dois e nunca mais se viram. O povo indígena é resultante do grupo que ouviu chamados divinos e rumou para o Sul, os devoradores de alma, por outro lado, são os irmãos que foram para o norte.

O *ethos* selvagem com sentidos de destruição é atribuído aos Irmãos do Norte pela profecia anunciada pelo Karaíba e explicada pelo distanciamento da natureza que tiveram,

bem como do desligamento com os espíritos dos antepassados, e invenção de instrumentos de dominação e escravização.

O *ethos* humano construído por Munduruku está intimamente ligado à memória ancestral e à pré-colonização. Assim, o indígena não está hierarquicamente subalternizado, mas retratado em sua plenitude, já que o homem branco ainda não existe para eles. Os povos indígenas pré-cabralinos vivem seus próprios conflitos e glórias, independente dos lugares que a colonização os atribuiu. Existe também uma indissociabilidade entre a humanidade indígena e a natureza. A forte ligação com a ancestralidade e a natureza garante um estado de bem viver ao indígena humanizado na narrativa. Inclusive, vale ressaltar, é a falta dessa ligação que promove a degradação dos devoradores de alma.

O Karaíba, revela ainda o *ethos* de sociedades indígenas com alto grau de complexidade cultural, também negado nas demais obras. As comunidades apresentam lideranças políticas, religiosas, administrativas, conselhos... Os personagens indígenas são cognoscentes, têm vontades, emoções, intuição, saberes, crenças, governo...

Existe nas tribos criadas na narrativa uma valorização do coletivo sobre a individualidade. Da mesma forma, há respeito pela diversidade relacionada à mulher, à criança, ao homem e, sobretudo, ao ancião. Tudo isso reforça o *ethos* de humanidade. O homem pintado na obra tem ainda uma relação muito próxima com o divino. Não é qualquer forma de humanidade, mas uma humanidade sublime e glorificada dada a valorização que a tribo de Perna Solta, os Tupinambás, Kayubis e Tupiniquins atribuem às divindades, aos sonhos e à intuição. O Karaíba é a expressão máxima da ligação desses povos com o divino, já que são amigos íntimos e as suas palavras ecoam as palavras do próprio criador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo [...].
(Álvaro de Campos - Fernando Pessoa)*

O poema Tabacaria, de Fernando Pessoa, não me sai da cabeça. Sempre nutri com ele uma relação muito profunda que me faz interrogar minha incompletude, tanto como professor, quanto como pesquisador. Literatura que me lembra de meus fracassos, mas também dos meus sonhos, que me fazem perseverar, insistir. **Sonho com democracia racial no Brasil**, com educação gratuita e de qualidade para todos, com a descolonização do pensamento na ciência e na arte, com a multiplicidade de histórias sobre os povos indígenas – não somente aquelas que os colocam em posição de subalternidade e sofrimento –, com a voz dos Guarani/Kaiowá – povo indígena do sul do Mato Grosso do Sul – presente na Literatura Brasileira.

Esta pesquisa, foi parte desse sonho que ainda existe. Dadas as condições políticas vividas no Brasil neste início da década de 2020, é difícil sonhar com democracia, já que ainda é hegemônico o discurso do colonizador que subalterniza as formas de ser do indígena, do negro e demais etnias minorizadas, mas a análise da obra de Munduruku me permite reafirmar a tese de que os estereótipos direcionados aos indígenas na Era Moderna estão começando a ser reconstruídos e que a diversidade que nos constitui humanos está presente nas obras Pós-Modernas.

Do ponto de vista qualitativo, noto então um enorme avanço na temática indígena presente na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Os *ethe* direcionados aos nativos brasileiros não estão mais condicionados a projetos de desenvolvimento econômico do país, mas à própria cosmologia indígena. Os autores das obras não são mais homens brancos tematizando o indígena conforme seus interesses, mas os próprios indígenas, que trazem aos textos sua cultura sem a ótica do preconceito.

É preciso reconhecer que há ainda pontos em aberto na pesquisa, entretanto, minha própria formação como professor-pesquisador está aberta, ou seja, não encerro aqui os estudos sobre a temática indígena e discurso na Literatura. Espero assim poder contribuir com a promoção da Literatura como materialidade discursiva capaz de contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade como fonte democrática de aprendizagem na perspectiva da justiça social, na medida em que vai se construindo a percepção coletiva da

necessidade da tomada da responsabilidade dos professores pelo cumprimento da Lei 11.645/2008 e lançamento de mais luz ao debate de sala de aula a produtos diversos e que valorizem a riqueza cultural dos povos indígenas.

Neste sentido, as obras que estão sendo produzidas por autores indígenas estão abandonando cada vez mais as ideologias coloniais que os colocaram em posição de subalternidade e reafirmando os discursos do próprio movimento indígena pautados em uma ideologia anticolonial.

Tanto Bakhtin quanto Candido – citados nesta pesquisa – evidenciaram a questão da continuidade e tradição como elementos essenciais para a formação de um sistema literário como fenômeno de uma civilização. Tentei aqui demonstrar que os mitos indígenas de origem dos mais distintos grupos étnicos formam um acervo literário milenar e que merecem registro e sistematização científica. Neste quesito, é de extrema importância os registros que Daniel Munduruku e outros autores vêm realizando na transição entre a cultura ágrafa e grafocêntrica, por meio dos recontos literários desses mitos.

Assim, a retomada do panorama histórico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira de temática indígena me leva ressaltar a necessidade de preenchimento das lacunas teóricas ainda existentes sobre a questão. É isto que intenciono fazer nas pesquisas futuras: garimpar nos sebos especializados as obras da Era Moderna de temática indígena que ainda não tive acesso e continuar a busca por publicações contemporâneas de temática indígena de modo a acompanhar o desenvolvimento do anticolonialismo e cosmologia indígena.

Finalizo reafirmando mais uma vez meu *lôcus* enunciativo como um aliado da luta por igualdade étnico-racial e compromisso por didatizar com cada vez mais responsabilidade a temática indígena junto aos meus alunos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995, pp. 119-138. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.
- ALMEIDA, J. L. de. **Histórias da nossa terra**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925. *apud* ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- ALVES, R. **A educação dos sentidos e mais...** Campinas-SP: Verus, 2005.
- ALVES, T. M. **A indianidade sul-mato-grossense**: análise da construção da identidade em três dissertações de mestres indígenas produzidas em programas de mestrado da UFGD. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados, MS. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-LETRAS/THIAGO%20MOESSA%20ALVES.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- AMARAL, L. M. do. **Educação para a diversidade**: acervos complementares do PNLD/2010. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul – UCS. Caxias do Sul-RS. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/823>>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- ANDRADE, T. C. **Itaí: o menino das selvas**. Ilustrações de F. S. Moraes. São Paulo-SP: Nacional, 1956.
- ARAÚJO, M. de F. **A Fogueira do conhecimento**: religação de saberes e formação. 2005. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14212>>. Acesso em: 08 jul. 2019.
- ARROYO, L. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BAKHTIN, M. M; VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BARBALHO, J. I. S. **Discurso como prática de transformação social**: o político e o pedagógico na educação intercultural Pankará. 2012. 445 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife – PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13006/1/Jos%c3%a9Ivamilson_Tese.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.
- BENITES, E. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue**. 2014. 165 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande – MS. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13832-eleil-benites.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

BIGELI, M. C. F. **Ensino de história e cultura indígena: os discursos do Currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de História.** 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília – SP. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bigeli_mcf_do_mar.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BITTENCOURT, D. B. **O que se ensina sobre sujeitos marcados como outros na Revista National Geographic Brasil.** 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Canoas – RS. Disponível em: <<https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM180.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2019.

BOUFLEUR, E. M. **Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na fronteira Brasil Paraguai.** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados – MS. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/EMNE%20MOURAD%20BOUFLEUR.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645/2008.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 15 fev. 2018.

BRUM, A. L. C. **Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a busca de um diálogo.** 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre – RS. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/193309/001091641.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 jul. 2019.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.** in. MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos.** 6. ed. Belo Horizonte-MG: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, A. **O direito à Literatura e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro-RJ: Ouro sobre azul, 2011.

CANDIDO, A; CASTELLO, J. A. **Presença da Literatura Brasileira: história e antologia.** 5. ed. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 1992

CARVALHO, M. R. **Memórias de Erico Verissimo: primeiras leituras ao Solo de Clarineta (1912-1922).** 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://152.92.4.120:8080/handle/1/10692>>. Acesso em 03 jul. 2020.

CERNICCHIARO, A. C. **Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil.** Crítica Cultural – Crític, Palhoça, SC, v. 12, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2017.

CHAMORRO, G. Povos indígenas Guarani falantes no atual Estado de Mato Grosso do Sul (Séculos XVI-XXI). in CHAMORRO, G; BOMBÈ, I. (Orgs.) **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados-MS: UFGD, 2015.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise de Discurso**. 3. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2012.

COELHO, N. N. **Dicionário crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Séculos XIX e XX**. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 1995.

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

COELHO, N. N. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. Das origens europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Barueri-SP: Manole, 2010.

COPPETE, M. C. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. 593 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100793/308902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 21 jul. 2019.

CORREA, D. A. **Leitura e escrita: uma questão linguística, pedagógica ou social**. in. CORREA, D. A; SALEH, P. B. de O (Org). Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

CRUZ, E. M. R. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos – SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2459/2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 21 jul. 2019.

CRUZ, S. F. da. **A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na Aldeia Buriti**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande – MS. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8079-a-crianca-terena-o-dialogo-entre-a-educacao-indigena-e-a-educacao-escolar-na-aldeia-buriti.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

DAMIANI, M. F. *et al*. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**. Pelotas, 45, p. 57-67, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/289>. Acesso em: 02 dez. 2017.

DIAS, P. **Educação intercultural e colonialidade: uma análise do currículo da Aldeia-Escola Zarup Wej da terra indígena Zoró**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá – MT. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/fd1baa90fa3d834d9bc9d1effc21a76b.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

DORNELLES, K. M. S. **Representações indígenas no PNBE 2014**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados – MS.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas-SP: Pontes, 1987.

DUVIDOVICH, M. L. S. **Quando a sabedoria das danças circulares sagradas toca a educação**. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ. Disponível em: <http://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2018/05/DUVIDOVICH_dissertac%CC%A7a%CC%83o-.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

EBLE, T. A. **A literatura marginal/periférica e o sarau como práticas de educação intercultural no Sarau Dos Mesquiteiros: um estudo de caso em São Paulo 2012/2013**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau – SC. Disponível em: <https://bu.furb.br/docs/DS/2013/355754_1_1.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. ed. Queluz de baixo: Presença, 2007.

FALCÃO, A. M. P. **Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá – MT. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/79215413b71c3c75e7227af3c372b75e.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

FONTENELE, C. F. **Histórias de vida de professores que desenvolvem práticas docentes multiculturais**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos – SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2482/2444.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 jul. 2019.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FRASER, NANCY. **A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002: 7-20.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GAKRAN, N. **Nota de repúdio de um professor indígena**. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/apartheid-social-campanhas-racistas-reeditam-brasil-exterminador-de-indigenas/>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. de. **Estratégias de Leitura: para ensinar alunos para compreender o que leem**. in. SOUZA, R. J. de (Org). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, L. B. **Legitimando saberes indígenas na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS,

2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/36386>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

GOMES, N. L. **Raça e Educação Infantil**: à procura de justiça. e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 05. nov. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2011.

HANNA, P. C. M. **Educação intercultural**: limites e possibilidades no enfrentamento das violências nas escolas de educação básica. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC. Curitiba – PR. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1975>. Acesso em: 21 jul. 2019.

HONORATO, S. **Estratégias narrativas em O Karaíba, de Daniel Munduruku**: recusa da perspectiva histórica genocida. Contexto. n. 37. p. 1-22, jan/jun. 2020.

HUNT, P. **Crítica, teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2012**. Características da população e dos domicílios: resultados do universo brasileiro. 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/default.shtm>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2016**. Panorama da população de Mato Grosso do Sul. 2016. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

JUNG, C. G. **Psicologia do inconsciente**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

KATO, A. A. G. **Diversidade sociocultural**: concepções de professores de uma escola pública do Estado De Mato Grosso. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT. Cáceres – MT. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/oldfiles/educacao/docs/dissertacao/2015/Ademilde_Aparecida_Gabriel_Kato.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon, 1982. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 1998.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil brasileira: história e histórias**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LIMBERTI, R. de C. P. **A imagem do índio: discursos e representações**. Dourados-MS: UFGD, 2012.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. São Paulo-SP: Parábola, 2018.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo-SP: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. 2. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2018.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo-SP: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte-MG: UFMG, 1998.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre *ethos***. São Paulo-SP: Parábola, 2020.

MARCILINO, O. T. **Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_e6357f9259b64a428e151b23a7c91ca1>. Acesso em 21 jul. 2019.

MARKUS, C. **As contribuições da concepção indígena do Bem Viver para a Educação intercultural e descolonial**. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre – RS. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183167/001078399.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 jul. 2019.

MARTINS, A. C. **A temática indígena na Literatura Infantil e Juvenil: um percurso**. LiterArtes, n. 5, p. 11-35, 2016.

MATOS, C. N. de. Textualidades indígenas no Brasil. in. FIGUEIREDO, E. (Org). **Conceitos de Literatura e cultura**. 2. ed. Niterói-RJ: EdUFF; Juiz de Fora-MG: EdUFJF, 2010.

MENDES, P. E. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial**. 2017. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - – Universidade La Salle – UNILASALLE. Canoas – RS. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/818/1/MENDES.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

MOISÉS, M. **A criação literária**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

MOISÉS, M. **A Literatura Portuguesa**. 32. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

MONTEIRO, J. B. **Corumi: o menino selvagem**. Ilustrações de Rogério Borges. Aparecida-SP: Santuário, 1992.

MORAIS, R. T. P. **Representações da docência em romances de Erico Verissimo: a personagem Clarissa**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pelotas – RS. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=189113>. Acesso em 03 dez. 2020.

MOREIRA, M. **Diversidade cultural e educação escolar: perspectiva comunicativo-dialógica para o trabalho pedagógico**. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. São Carlos – SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2539/2954.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 jul. 2019.

MUNDURUKU, D. **O Karaíba: uma história do pré-Brasil**. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo-SP: Melhoramentos, 2018.

MUNDURUKU, D. **O segredo da chuva**. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Ática, 2005.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. in. MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. São Paulo-SP: Cortez, 2001.

NAGATA, A. A. **Esse jogo daria um ótimo livro: uma análise da literatura gamer e da constituição de práticas de leitura em narrativas transmidiáticas**. 2016. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP. São Paulo – SP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082016-161232/publico/ALINE_AKEMI_NAGATA_CORRIGIDA.pdf>. Acesso em 28 set. 2019.

NAVIRAÍ. **Resolução N.º 64/GEMED/GAB, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: <<http://www.diariomunicipal.com.br/assomasul/pesquisar>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

NOVAES, N. **Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental I**. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte – MG. Disponível em: <http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2019/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Natalia_Novaes_-revisada.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, C. L. **O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de Uruará, Pará, Brasil**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau – SC. Disponível em: <https://bu.furb.br/docs/DS/2018/364507_1_1.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

OLIVEIRA, P. J. de. **Novela: um gênero polêmico**. Albuquerque: revista de História, Campo Grande-MS, v. 2. n. 3, p. 135-153, jan/jun. 2010

ORÇO, C. L. **Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis – SC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/101037/313852.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 jul. 2019.

PAULA, A. W. de. **Escola Apyãwa: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Cuiabá – MT. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/7ec31c6bcc462ee471ada8631103cd62.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

PEREIRA, D. K. “**Falaram que aqui era um deserto, mas estamos vivos e estamos aqui**”: Caminhos para o ensino da história e cultura indígena na escola. 2018. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2018>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. Legados de Michel Pêcheux e paradoxos da Análise de Discurso no Brasil. in. PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V (Orgs). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise de Discurso. São Paulo-SP: Contexto, 2011.

PRETO, F. F. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena**: contribuições descoloniais no espaço da escola regular. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle – UNILASALLE. Canoas – RS. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/815/1/ffpreto.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1984.

RABELO, J. O. **A construção da subjetividade feminina**: uma reflexão a partir dos contos de fadas dos Irmãos Grimm. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracajú – SE. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3632294>. Acesso em 25 de ago. de 2019.

RADECK, E. **Interculturalidade**: um desafio para a educação indígena. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau – SC. Disponível em: <https://bu.furb.br/docs/DS/2011/347661_1_1.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

RAMOS, A. H. **Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos**. 2010. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/teses/edh/tese_ramos_significacao_ddc_edh.pdf>. Acesso em 21 jul. 2019.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Piseta e de Lenita Maria Rímoli Esteves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

RAWLS, John. **Justiça como equidade**: uma reformulação. Organizado por Erin Kelly; Tradução Claudia Berliner; Revisão técnica e tradução Álvaro De Vita. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

RESENDE, V de M; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SANTOS, A. L. P dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica:** por uma pedagogia decolonial e intercultural. 2018. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém – PA. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/parlandin.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de setembro de 1995. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *in.* SANTOS, B de S.; MENESES, M. P. (Org.s). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.s). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, S. S. B. Pêcheux. *in.* OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, V. S. dos. **Expressões identitárias no espaço escolar:** um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Cuiabá – MT. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/bitstream/1/319/1/DISS_2014_Vanubia%20Sampaio%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SCARAMUZZA, G. F. **“Pesquisando com Zacarias Kapiaar”:** concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. 2015. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande – MS. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/18411-genivaldo-frois-scaramuzza.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros e tipos de discurso:** considerações psicológicas e ontogenéticas. *in.* ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. M. da. **Literatura Inglesa para brasileiros:** curso completo de Literatura e Cultura Inglesa para estudantes brasileiros. 2. ed. Rio de Janeiro-RJ: Moderna, 2006.

SILVA, R. **Linguagem e ideologia:** embates teóricos. *Linguagem em (Dis)curso.* v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009.

SOARES, T. S. **História e cultura dos povos indígenas na formação de professores em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe.** 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe – UFSE, São Cristóvão – SE. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6363779>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, G. K. B. **“Os esquecidos da história” e a lei 11.645/08:** continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana – BA. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/244/2/Trabalho%20Final%20impress%202.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, J. S. **Temática indígena na escola:** saberes experienciais de docentes em História na rede pública municipal de Fortaleza-CE. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza-CE. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Joilson_Silva_PPG_E-UECE.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

SOUZA, R. J. *et al.* **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

STANISLAVSKI, C. de F. S. **Saudade (1919-2002):** a contribuição de Thales Castanho de Andrade para o campo da leitura escolar. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília-SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96369/stanislavski_cfs_me_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em 12 out. 2019.

TRAVERSINI, N. P. **Ação comunicativa & educação indígena intercultural e emancipatória:** encontro entre dois mundos possíveis? 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre – RS. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28812/000772964.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 jul. 2019.

VEAS, M. R. L. B. **Histórias indígenas e suas potencialidades para a educação intercultural:** um estudo na Aldeia Muã Mimatxi. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, Belo Horizonte – MG. Disponível em: <<http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD2018012592984.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2019.

VERÍSSIMO, E. **As aventuras de Tibicuera:** que são também as do Brasil. 16. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.