



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

DANILLO MACEDO LIMA BATISTA

Histórias serradas:
Discursos indigenistas histórico-modernos

Serrated stories:
Historical-modern indigenous discourses

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Danillo Macedo Lima Batista

3. Título do trabalho

HISTÓRIAS SERRADAS: DISCURSOS INDIGENISTAS HISTÓRICO-MODERNOS

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Danillo Macedo Lima Batista, Discente**, em 16/05/2023, às 12:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sinval Martins De Sousa Filho, Professor do Magistério Superior**, em 16/05/2023, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3752482** e o código CRC **5CFBA880**.

Referência: Processo nº 23070.010019/2023-31

SEI nº 3752482

DANILLO MACEDO LIMA BATISTA¹

**Histórias serradas:
Discursos indigenistas histórico-modernos**

*Serrated stories:
Historical-modern indigenous discourses*

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Naturais com Ênfase em Língua Portuguesa, Línguas Indígenas e Língua de Sinais.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho²

GOIÂNIA

2023

¹ Concluiu as licenciaturas em Língua Espanhola e Portuguesa no ano de 2011 pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Educação como professor de todos os níveis de ensino, na qual atualmente atua, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Concluiu o Mestrado em Letras e Linguística no ano de 2015 pela mesma universidade. Título da dissertação: *A recepção do projeto épico de Goyania*. Área de Concentração: Estudos Literários. Concluiu o curso superior de Licenciatura em Pedagogia, nível de Graduação, pelo Centro Universitário Uninter, na unidade localizada em Aparecida de Goiânia, no mês de outubro de 2020. Concluiu o Doutorado em Letras e Linguística no ano de 2023, também pela Universidade Federal de Goiás, cuja pesquisa pertence à Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Título da tese: *Histórias Serradas: Discursos Indigenistas Histórico-Modernos*. Estuda os processos de formação de ideologias no âmbito político, histórico e literário à luz das propostas metodológicas de *Estudos Decoloniais* e de processos epistemológicos sobre a *Ressignificação da História*. Também se dedica a produções literárias: poesia lírica, política, filosófica e outros gêneros textuais discursivos.

Blog pessoal: <https://danillomacedo.blogspot.com>

² Professor Associado (DE) na Faculdade de Letras/UFG, onde atua na Graduação e na Pós-graduação.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Batista, Danillo Macedo Lima
HISTÓRIAS SERRADAS [manuscrito] : DISCURSOS
INDIGENISTAS HISTÓRICO-MODERNOS / Danillo Macedo Lima
Batista. - 2023.
CCLXXIV, 274 f.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2023.
Bibliografia. Anexos.

1. Estudos Decoloniais. 2. História. 3. Literatura Indigenista. 4.
Ideologias Linguísticas. 5. Análise do Discurso. I. Sousa Filho, Sinval
Martins de, orient. II. Título.

CDU 82

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho (PPGLL/UFG) - Presidente

Prof^a. Dr^a. Gláucia Vieira Cândido (PPGLL/UFG)

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (PPGLL/UFG)

Prof^a. Dr^a. Luana Alves Luterman (POSLLI/UEG)

Prof^a. Dr^a. Mabel Pettersen Prudente (IFG)

SUPLENTES

Prof^a. Dr^a. Edna Silva Faria (PPGLL/UFG)

Prof^a. Dr^a. Cássia Rodrigues dos Santos. (UniGOYAZES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 12 da sessão de Defesa de Tese de Danillo Macedo Lima Batista que confere o título de Doutor em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos trinta e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas, Via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “ Histórias serradas: discursos indigenistas histórico-modernos”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (PPLL-FL-UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Glaucia Vieira Cândido (PPGLL/FL-UFG), membro titular interno; Professor Doutor Leosmar Aparecido da Silva (PPGLL-FL-UFG), membro titular interno; Professora Doutora Mabel Pettersen Prudente (IFG), membro titular externo; Professora Doutora Luana Alves Luterman (POSLLI/UEG), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho . A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos trinta e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Glaucia Vieira Cândido, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2023, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2023, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luana Alves Luterman, Usuário Externo**, em 31/03/2023, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sinval Martins De Sousa Filho, Professor do Magistério Superior**, em 31/03/2023, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MABEL PETERSEN PRUDENTE, Usuário Externo**, em 11/04/2023, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3612145** e o código CRC **19968053**.

Referência: Processo nº 23070.010019/2023-31

SEI nº 3612145

Ao professor Sinval Martins de Sousa Filho por ter acreditado no projeto e por sua orientação
inestimável.

Aos meus pais que sempre apoiaram meus propósitos acadêmicos.

A todos os nossos ancestrais de quem sou mais um grito silente.

A todos meus familiares pela compreensão de momentos especiais em que estive ausente.

RESUMO

Nesta tese que, em muitos momentos, chamamos de “texto de pesquisa”, tivemos o objetivo de fundamentar alguns fenômenos históricos que repercutem na modernidade e influenciam em diversos aspectos de nossa vida social: fenômenos políticos, filosóficos, acadêmicos etc., a fim de propormos algumas mudanças práticas no modo de se fazer História e Literatura em sala de aula, além de despertarmos a formação de novos leitores. Fundamentos tais que buscamos em leituras históricas e literárias embasadas em *Estudos Decoloniais* (de autores latino-americanos e outros que chamamos de “anticoloniais”). Todos os pressupostos teóricos que buscamos conhecer e desenvolver foram para que nos dessem subsídios conceituais e argumentativos que nos ajudassem na leitura e análise de nosso *corpus* literário a fim de que pudéssemos observar as nuances histórico-sociais presentes nas narrativas literárias em confronto com outros discursos que incluem aqueles presentes em alguns livros didáticos. Utilizamos, como método de leitura e análise das narrativas que compõem o *corpus*, a pesquisa bibliográfica/documental, uma vez que nosso trabalho não foi *in loco*, mas teórico. É um trabalho, portanto, essencialmente linguístico, literário e histórico. Todos os outros aspectos epistêmicos que ele assume (político, filosófico, geográfico, cultural etc.) é porque é da sua natureza interdisciplinar, congruente com o que ele próprio propõe quando alguns questionamentos pedagógicos são levantados ao longo da sua tessitura composicional. Não conseguimos esgotar o assunto principal desta tese, ao qual ela se dirige e onde estaciona seus últimos questionamentos: é possível literaturas indígenas/indigenistas? Esta pergunta não está isolada de outras indagações importantes: o poder criativo e denunciatório de uma literatura, ao mesmo tempo, histórica, política e ficcional/metafórica pode proporcionar ao estudante do Ensino Básico um aprendizado mais “descentralizado”, que o aproximaria de uma formação intelectual mais crítica? Após todas as explanações teóricas que fizemos, leituras e análises dos livros literários, discussões sobre livros didáticos e, por fim, as reflexões introdutórias sobre literaturas indígenas/indigenistas, chegamos a algumas conclusões pertinentes ao papel indispensável das literaturas “descentralizadoras” no ambiente escolar. Estas últimas reflexões podem ser encontradas no último capítulo deste trabalho. Se o assunto fulcral não foi esgotado, tanto ele quanto várias outras discussões importantes foram, ao menos, trazidas novamente à luz, uma vez que, como discutimos ao longo da tese, o conhecimento é também uma forma de “poder”.

Palavras-chave: *Estudos Decoloniais*; História; Literatura Indigenista; Ideologias Linguísticas; Análise do Discurso.

ABSTRACT

In this thesis, which we often call a “research text”, we had the objective of substantiating some historical phenomena that have repercussions on modernity and influence various aspects of our social life: political, philosophical, academic phenomena, etc., in order to propose some practical changes in the way of doing History and Literature in the classroom, in addition to awakening the formation of new readers. Such fundamentals that we seek in historical and literary readings based on *Decolonial Studies* (by Latin American authors and others that we call “anticolonial”). All the theoretical assumptions that we sought to know and develop were to give us conceptual and argumentative subsidies that would help us in the reading and analysis of our literary *corpus* so that we could observe the historical-social nuances present in literary narratives in confrontation with other discourses that include those found in some didactic books. We used, as a method of reading and analyzing the narratives that build the *corpus*, bibliographical research, since our work was not *in loco*, but theoretical. It is a work, therefore, essentially linguistic, literary and historical. All other epistemic aspects that it assumes (political, philosophical, geographical, cultural, etc.) are because of its interdisciplinary nature, congruent with what it itself proposes when some pedagogical questions are raised throughout its compositional fabric. We were unable to exhaust the main subject of this thesis, which it addresses and where it parks its last questions: is indigenous/indigenist literature possible? This question is not isolated from other important questions: the creative and denouncing power of a literature that is at the same time historical, political and fictional/metaphorical can provide Basic Education students with a more “decentralized” learning experience, which would bring them closer to a formation more critical intellectual? After all the theoretical explanations we made, readings and analyzes of literary books, discussions about didactic books and, finally, introductory reflections on indigenous/indigenist literature, we arrived at some conclusions pertinent to the indispensable role of “decentralizing” literature in the school environment. These last reflections can be found in the last chapter of this work. If the core issue was not exhausted, both it and several other important discussions were, at least, brought to light again, since, as we discuss throughout the thesis, knowledge is also a way of “power”.

Keywords: *Decolonial Studies*; History; Indigenous Literature; Linguistic Ideologies; Discourse Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
------------------	----

CAPÍTULO 1

A LEGISLAÇÃO E NOVOS MODOS DE COLONIZAÇÃO

1. A luta por leis de proteção aos direitos indígenas	30
2. Novos modos de “aculturação”: entre a colonização epistêmica, a colonização do ser, a colonização do poder e a invenção do racismo	
2.1. <i>Novos modos de “aculturação”</i>	33
2.2. <i>As formações ideológicas: a alienação capitalista como um dos mecanismos de colonização do ser/saber/poder</i>	37
2.3. <i>A invenção do racismo: outro modo de colonização do ser/saber</i>	43
3. O lado sombrio e o drama social da nova aculturação: a colonização do ser/saber indígena	55
4. Os Caiapó como exemplo de resistência indígena à nova aculturação colonizadora	62

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÕES PARA A ANÁLISE DOS TEXTOS

1. Conhecimento é poder?.....	67
2. As ideologias linguísticas.....	74
3. O fundamento da interação verbal: o dialogismo.....	79
4. A Análise do Discurso de linha franco-russa: Foucault e Pêcheux.....	82

CAPÍTULO 3

DAS METODOLOGIAS DE ANÁLISE DO TEXTO-DISCURSO LITERÁRIO

.....86

1. A Análise do Discurso como método de interpretação de textos literários

2. A “ferida colonial” como repertório teórico para a análise discursiva do *corpus*

..... 88

3. Reflexões para uma nova epistemologia: como a educação pode se tornar mera reprodução e instrumento de novos modos de colonização do ser/saber/poder

..... 93

3.1. Walter Mignolo e a Geopolítica do Conhecimento..... 94

3.2. Pensamentos decoloniais e anticoloniais: as colonizações epistêmica e do ser (pensadores decoloniais) e a reprodução do saber/poder (Bourdieu)

..... 95

3.3. Reprodução: muita rotina, pouca oportunidade..... 97

3.4. Das práticas reprodutivas escolares 101

3.5. Do perfil retrógrado da educação reprodutora 103

3.6. Escola para a vida ou escola para a subserviência?..... 108

CAPÍTULO 4

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO/SUGESTÃO DE POSTURA DECOLONIAL

NA/PARA A ESCOLA 112

1. Bordieu: mobilização dos intelectuais (menos rotina, mais oportunidades) 112

2. Teses centrais: autores descentralizadores e *decoloniais*: a Literatura poderia proporcionar aos estudantes do Ensino Básico brasileiro uma visão mais descentralizada da sua posição social?..... 115

CAPÍTULO 5

VISÃO GERAL DO INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA CONSIDERANDO-SE OS ÚLTIMOS ANOS 118

CAPÍTULO 6

LEITURA E ANÁLISE DO *CORPUS* LITERÁRIO 129

1. Guerra no coração do cerrado

1.1. Leitura 132

1.2. Análise 151

2. Histórias indígenas dos tempos antigos

2.1. Leitura 162

2.2. Análise 170

3. Matalauê está me chamando

3.1. Leitura 175

3.2. Análise 187

CAPÍTULO 7

É POSSÍVEL LITERATURAS INDÍGENAS/INDIGENISTAS?

1. Reflexões iniciais 218

2. Eliane Potiguara e Ailton Krenak 231

CONSIDERAÇÕES FINAIS 243

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 253

ANEXOS

INTRODUÇÃO

Como veremos ao longo da tessitura deste texto de pesquisa, nós possuímos três matrizes genéticas e culturais principais: portuguesa (europeia), africana e indígena, cujas misturas estudamos nos livros de História. Não é rara a discussão sobre o quanto nós somos um povo diversificado e o quanto esta diversidade precisa, ao mesmo tempo, ser “vívda” e também “respeitada”. Esta é a gênese da nossa inquietação: se somos um povo cuja unidade está, justamente, na “diferença”, atrelada às nossas “várias origens”, por que não deveríamos respeitar os povos indígenas como parte da nossa própria formação como *sujeito-social*? Estes povos também se misturaram em muitos aspectos, mesmo os nativos mais isolados; misturados ou não, precisam ser respeitados como povos originários desta terra e também como parte de nossos ancestrais.

O Brasil, vário e complexo, nos permite vislumbrar várias regionalidades: temos as particularidades dos paulistas, dos nordestinos, dos sulistas, dos goianos, dos mineiros e, desta forma, por que temos tanta dificuldade em entender e respeitar quem são os povos indígenas na sua diversidade? O que as pessoas pensam que são os povos nativos? Bichos? Assim se pensava ou se dissimulava pensar para a sustentação de atrocidades como se fazia com os negros africanos escravizados. Feitas estas primeiras elucubrações, o germe da nossa pesquisa, é que fomos teorizando uma série de práticas discursivas sobre “ideologias linguísticas” para que pudéssemos ler e destrinchar alguns livros literários no intuito de perceber, ou não, nestas narrativas, um discurso mais “descentralizado” sobre nossa própria cultura; a partir da imersão que fizemos na cultura indígena.

Por conseguinte, propomos uma análise de narrativas indígenas presentes em obras literárias contemporâneas de autoria diversificada. E, para tanto, apoiamo-nos em um diálogo entre a *Ressignificação da História* (uma proposta de leitura e análise de textos que se ampara, em partes, na Análise do Discurso, mas que, sobretudo, vai adquirindo forma ao longo de toda a leitura deste texto de pesquisa) e *Estudos Decoloniais* (descentralizadores). Para esse fim, escolhemos obras para a composição do *corpus* que contemplem autores não indígenas, entre homens e mulheres, mas que tenham feito uma imersão teórica e *in loco* em culturas indígenas brasileiras para a composição de suas obras. Muita leitura e muita pesquisa foram feitas. Parte de um espírito inquietante foi convertido nas poucas palavras que compõem este trabalho. Nossa pesquisa, por sua vez, diferente do que seria uma pesquisa baseada em “dados empíricos”, se estrutura

tendo como base uma pesquisa “bibliográfica/documental” e, deste modo, trabalha para tecer algumas teorias a fim de que, com elas, seja possível a análise do *corpus* selecionado, sempre nos atendendo para o confronto com livros didáticos em geral.

Nossa pesquisa também se fundamenta, como já mencionamos, pelo menos em algumas proporções, na Análise do Discurso, uma vez que usa um método de leitura que não deve, necessariamente, partir de conceitos prontos, mesmo que importantes e que possam ou não ser aplicados; por outro lado, é importante que os textos selecionados sejam analisados levando-se em conta a necessidade de que um diálogo entre épocas, lugares e culturas se estabeleça. Nossa expectativa é que este diálogo nos esclareça questionamentos e nos mostre caminhos sobre ensino de língua, História e culturas, além de que nos proporcione uma visão ampliada sobre o modo de vida do indígena moderno. Este posicionamento dialógico nos remete a BRAIT (2007) quando afirma:

(...) o maior ensinamento de Bakhtin é a atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um corpus imobilizado pelas lupas do analista, mas numa atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do corpus, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecida. (BRAIT, 2007, p. 28)

Fundamentamos nossa pesquisa tanto em propostas epistemológicas de *Ressignificação da História* quanto em *Estudos Decoloniais*. Buscamos, ainda, reflexões na Análise do Discurso que se amparem no estudo do enunciado como a menor unidade de sentido de um discurso que sempre reivindica para si novos sentidos e, concomitantemente, buscamos reflexões em estudos culturais descentralizadores para enriquecer nossas análises discursivas. Portanto, revisitamos a História, estudamos escritores canônicos da chamada “Análise de Discurso Francesa” e também autores de uma epistemologia evocada no Brasil e na América Latina conhecida como *decolonial*.

Interessa-nos o “funcionamento do discurso literário” e, para tanto, propomo-nos a analisar o texto literário para que seja possível apreender o que nele há em matéria de “discursos” e como esses se constituem para gerar efeitos de sentido situados espaço-temporalmente.

Logo, nosso trabalho foca o texto, mas também a força e a natureza do discurso, que vai além do texto e estabelece conexões com outras formas de produzir conhecimento e cultura, a qual é formada por uma série de valores, mitos, conhecimentos diversos, etc.

A cultura emerge da interação entre indivíduos cuja existência psíquica se projeta e se molda, num fluxo ininterrupto, de troca de experiências através da interação verbal, formada por signos ideológicos.

O estudo acentua-se também na perspectiva do processo que se convencionou chamar “aculturação indígena”, mas, que hoje também se entende como sendo atividades de perpetuação da colonização do ser/saber. Nosso campo de análise abrange discursos materializados em textos literários e considera produções de sentido de base socioeconômica produzidas e recebidas sob/sobre ideologias das várias esferas de interação/comunicação sociais.

O valor dado ao discurso, numa tessitura complexa e profunda de quantidade incalculável de signos, é determinado na luta de classes. Sem o poder da palavra, dos seus meios de produção, veiculação, exposição etc., um indivíduo social pode ser reduzido a um objeto orgânico sem vida, silenciado, sem participação na vida social. O signo (ideológico, por natureza, amparado pelo produto *sociohistórico*, segundo propõe Bakhtin ao longo do seu clássico *Marxismo e filosofia da linguagem*) pode promover uma cultura (e determinar hábitos), assim como anulá-la ou enfraquecê-la. Assim aponta Bakhtin/Volochínov (1995, p. 47):

Mas aquilo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.

O presente trabalho, quanto à sua tipologia, classifica-se como pesquisa bibliográfica/documental, pois, com o objetivo de obter amplo conhecimento, bem como bases teóricas para as ideias centrais deste, foram feitas várias pesquisas de diferentes autores. De acordo com KÖCHE:

A pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento

indispensável para qualquer tipo de pesquisa (KÖCHE, 2011, p. 123, grifo do autor).

No decorrer da pesquisa, os autores foram sendo selecionados conforme a relevância de suas teorias em relação às temáticas. Este procedimento usado é chamado de *revisão da literatura*. Conforme assinala KÖCHE:

A revisão da literatura é feita buscando-se nas fontes primárias e na bibliografia secundária, que registram os relatos e resultados das pesquisas efetuadas, as informações relevantes que foram produzidas e que têm relação com o problema investigado. Essas fontes de consulta podem ser obras publicadas, livros, monografias, periódicos especializados e documentos e registros existentes em institutos de pesquisa (KÖCHE, 2011, p. 133).

O *corpus* da pesquisa é de cunho literário, embora a análise seja essencialmente linguístico-discursiva a partir das propostas teóricas que já comentamos. Partimos da tese de que a Literatura³, sobretudo de cunho narrativo-realista, pode proporcionar uma visão menos fragmentada dos dramas sociais e mostrar, com profundidade, as necessidades reais das pessoas e, no caso desta pesquisa, do indígena histórico e do indígena de “hoje” que é, na verdade, o indígena de sempre. Segundo BAKHTIN (1988, p. 82-83):

Enquanto as variantes básicas dos gêneros poéticos desenvolvem-se na corrente das forças centrípetas da vida verbo-ideológica que unifica e centraliza, o romance e os gêneros literários e prosaicos que ele atrai para si constituíram-se historicamente na corrente das forças descentralizadoras e centrífugas.

Fizemos uma seleção baseada em: publicações atuais (entre 2006 e 2019), autorias oriundas de gêneros diferentes (masculino e feminino) e, por fim, obras literárias que fossem o resultado de pesquisas indigenistas (no capítulo sete nós retomamos e, logo abaixo, nós comentados as diferenciações pedagógicas dos termos *indianista*, *indigenista* e *indígena*), ou seja, pessoas consideradas “não indígenas”, mas que se imergiram na cultura indígena, seja por meio de pesquisas teóricas, ou por experiências *in loco*.

³ Sempre que utilizamos um termo com letra maiúscula, ainda que o fazemos, em outras ocasiões, com letra minúscula, é porque, nesta ocorrência, em específico, queremos enfatizar seu aspecto “universal” e “atemporal”; quando o fazemos com letra minúscula, não estamos dando ênfase a este aspecto, mas tão somente à sua natureza comum ou mais específica: a “literatura indígena”, por exemplo.

Acreditamos que dramas indígenas de cunho político, existencial, cultural, paradigmático, ou seja, todas as questões que envolveriam o drama do “índigena moderno”, tentando encontrar o seu lugar em uma sociedade globalizada, digitalizada, cheia de paradoxos sobre crenças, valores éticos, etc., podem ser amplamente *experienciados* em textos da literatura contemporânea, produzida depois da década de 1970. Década que foi marcada por grandes transformações culturais em termos de superação de paradigmas – como o do indígena incapaz de se inserir no meio acadêmico – e por publicações dos primeiros autores indígenas (de forma preponderante), como é o caso de Ailton Krenak e Eliane Potiguara (SILVA, *et al*, 2021).

A abertura a um debate mais desprendido de paradigmas como os encontrados na maioria dos livros didáticos daria ao estudante de hoje uma visão menos retrógrada da identidade indígena, a qual tem sido reduzida a atividades ritualísticas consideradas não civilizadas. O que já é, em si, uma abordagem cheia de preconceitos e que ainda não foi superada para algo além das tradições seculares que são projetadas ao público geral com ar de ficção romântica e esoterismo mal discriminado. O indígena de hoje é, no entanto, ao mesmo tempo, ligado ao mundo presente, preserva sua língua e cultura e precisa ser desassociado destes estereótipos amparados por conceitos muito mal fundados assim como na falta, generalizada, de conhecimento *in loco*.

O recorte do nosso *corpus* literário segue o critério de publicações realizadas por autores indigenistas atuais. Entendemos que a literatura histórica, política e de pesquisa, escrita por autores que fizeram uma imersão na literatura e na cultura indígenas, *in loco*, é eficaz para amparar, de maneira significativa, nossas discussões teóricas no que tange a mecanismos que monopolizam, por um lado e, na direção contrária, mecanismos que descentralizam os meios de produção e consumo de informações que nos orientam sobre nossa história e também sobre nosso *modus vivendi*.

Sobre as especificidades dos conceitos empregados aos termos *indianista*, *indigenista* e *índigena*, como retomaremos no sétimo capítulo, THIÉL (2013, p. 1778) nos esclarece o seguinte:

(...) *indianista*, refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional (...) escritas por autores não índios (...) as obras *indigenistas* são produzidas também por não índios e tratam de temas ou reproduzem narrativas indígenas (...) a produção *índigena*

é realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares.

Nossa proposta, portanto, é a de fazer tanto uma leitura quanto uma discussão teórica das seguintes obras: *Guerra no coração do cerrado*, da escritora goiana Maria José Silveira, cuja primeira publicação data de 2006; *Histórias indígenas dos tempos antigos*, de Pedro Cesarino, livro lançado em 2015 e, por último, *Matalauê está me chamando*, de Vera Moll, primeira publicação no ano de 2019.

Consoante SANTOS (2017), o termo “leitura” pode ter vários sentidos e abranger vários níveis de processo cognitivo para atingir, igualmente, várias finalidades práticas. A leitura de um texto escrito, convencional, por exemplo, pode ter um aspecto predominantemente recreativo, assim como reflexivo ou funcional. A leitura recreativa possui, em sua natureza, o ideal de proporcionar algum tipo de prazer; a leitura reflexiva é uma leitura bastante minuciosa e que faz suscitar tantas perguntas quanto a necessidade de pesquisar, estudar, investigar para encontrá-las. Uma leitura funcional pode ser uma leitura no nível mais “linguístico”, a fim de que se encontre seu padrão de criação e de organização. Nosso intuito, com este trabalho, é proporcionar tantos quantos forem os tipos de leitura; trabalho que, por sua vez, é o produto da nossa própria leitura: reflexiva, analítica, crítica, etc., conscientes de que “(...) o ato de ler é bem mais que a definição da palavra propriamente dita, é entender, interpretar, debater, comparar. É também por meio da leitura que podemos conhecer nosso próprio contexto e as especificidades do lugar que habitamos” (SANTOS, 2017, p. 75).

Em *Guerra no coração do cerrado*, o indígena recebe algum tipo de autonomia narrativa, principalmente por meio da figura mítica de Damiana da Cunha: indígena caiapó, guerreira, canonizada e *heroicizada* como mártir cristã, a qual mediará as duas culturas. Em *Histórias indígenas dos tempos antigos*, narrativas da cultura considerada “mito” são reproduzidas pelo crivo de um antropólogo paulistano. Em *Matalauê está me chamando*, somos convidados a pensar e a sentir os dramas indígenas desde o descobrimento do Brasil, o que inclui a “pedagogia da violência⁴” que se perpetua independente da época na qual se situariam os fatos narrados sobre a história do Brasil.

⁴ Baseados em um longo histórico de violência sobre o qual foi construída a história do Brasil e até mesmo a história da própria humanidade, conforme vamos discutindo sobre os projetos colonizadores, antigos e modernos, de imposição da vontade de grupos *elitizantes* e de segmentos oligárquicos, damos-nos conta de que, ao invés de serem utilizados métodos de “formação” (intelectual, profissional etc.) para a recuperação de pessoas que seriam consideradas “violadoras” de algum preceito social, de alguma “regra” de

Como esta pesquisa se fundamenta, em partes, na Análise do Discurso, dialogamos, ainda, com conceitos sobre ideologias linguísticas, tendo em vista que discursos também são formados por ideologias, na mesma medida em que as formam. Entendemos que discursos são instâncias linguísticas que produzem e mediam dialogicamente, em um acontecimento linguístico, os mais diversos tipos de ideologias, as quais são inseparáveis das atribuições mais fundamentais da linguagem; esta, de natureza dialógica, pressupõe convergências, mas também conflitos em cuja tensão as ideologias se estabelecem, o que está em conformidade com o que afirmam Bakhtin/Volochínov (1995, p. 47, grifos dos autores): “*em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*”.

Estas ideologias podem ser chamadas de “linguísticas” porque são materializadas na língua. No entanto, o discurso produzido em um acontecimento linguístico pode ter efeitos de sentido que, por um lado, vão além de ideologias

convivência e que estariam, portanto, deturpando uma determinada ordem social pré-estabelecida; estas pessoas, ao contrário, são submetidas (falando dos tempos atuais) aos métodos mais degradantes de humilhação e submissão ao ócio em sistemas prisionais precários que fabricam delinquentes ainda mais perigosos ao invés de devolverem a dignidade a estas pessoas, fazendo-as reconhecer seus delitos para que pudessem se recuperar e se reintegrar à sociedade. Para citar mais um exemplo do quanto a “pedagogia da violência” dá muito errado, ao invés de outras pedagogias como a da “formação intelectual”, foi por se sentirem ultrajados que criminosos do Rio de Janeiro e São Paulo, nas décadas de 80 e 90, respectivamente, se uniram em seus confinamentos precários (o Brasil é o único lugar, no mundo, em que o crime organizado germinou dentro de uma instituição do Estado, no caso, o sistema penitenciário), em presídios degradantes, e se organizaram, se armaram e surgiram grupos como o CV e PCC cujos princípios eram o de combater as opressões infligidas pelo braço repressivo do Estado. Um dos lemas do PCC, inclusive, é: “vida se paga com vida, sangue se paga com sangue” ou, ainda, “paz entre nós, guerra ao sistema”. Claro que a coisa degringolou e estes grupos cometem crimes que por nada se justificam, mas a coisa é muito mais antiga do que se imagina. Acreditamos que grupos do crime organizado, como estes, hoje atrelados a carteis e traficantes de drogas, têm uma certa ligação com eventos de origens históricas de opressão nisto que denominamos, aqui, de “pedagogia da violência”, desde a época da escravidão de negros africanos e também de indígenas. À época da escravidão, negros e indígenas eram tratados pior do que bichos, mas como “coisas”: sem direitos, espoliados de todos os tipos, espancados, violentados, mortos, torturados, “queimados vivos”, obrigados a trabalhar para o enriquecimento dos ricos e poderosos etc. E, quando eram “presos”, isto acontecia como se fossem verdadeiros “demônios” que haviam sido capturados por um “mago” e que agora os aprisionava das formas mais cruéis, execráveis possíveis, e não como “pessoas”, “seres humanos”, que haviam sido capturadas por outros seres humanos e que deveriam, tão somente, ser submetidas à justiça formal; desta forma, nós começamos a perceber que a coisa foi se “naturalizando” ao longo das épocas e, hoje, algumas dezenas de anos após a abolição da escravatura, ainda parece “normal” para essas pessoas jogarem infratores de todos os tipos numa jaula, confiná-los ao ócio e submetê-los a todo tipo de tratamento ultrajante como se fossem “seres demoníacos”, “bichos” e não “pessoas”, como começou a ser naturalizado lá na época da escravidão, da exploração, que era alentada pelas ideologias distorcidas de caráter religioso e racista. Para nós, esta é, portanto, a origem histórica do que chamamos de “pedagogia da violência”, que se iniciou com os portugueses e europeus exploradores e que se perpetuou no perfil, na personalidade, das pessoas totalitaristas, fascistas, dos dias de hoje.

Assistir ao documentário **GUERRAS DO BRASIL**. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Netflix. Local: Brasil, 2018.

estritamente linguísticas, por outro, pode fazer ecoar muito mais do que ideologias, linguísticas ou não. Segundo KROSKRITY (2004, p. 497, tradução nossa):

As ideologias linguísticas não são meramente aquelas ideias que partem da “cultura oficial” da classe dominante, mas muito mais presentes como um conjunto de crenças diversas, independentemente de serem implícitas ou explícitas, usadas pelos falantes de todos os tipos como modelos para a construção de avaliações linguísticas e para o engajamento em atividades comunicativas⁵.

Conceitos sintetizados em termos como *ideologia*, *formação ideológica*, *enunciação*, *condições de produção*, etc. podem fazer parte da Análise do Discurso que se convencionou dizer iniciada na França, mas que também se vincula a obras do círculo do filósofo russo Bakhtin/Volochínov (1995), autor muito lido pelos franceses. Outros autores precursores da Análise do Discurso, estes sim franceses, são: Pêcheux (1997), Foucault (2011), Benveniste (2005) e Maingueneau (2007). A partir de conceitos trabalhados por estes autores e congêneres, estabelecemos um diálogo com autores *decoloniais* e descentralizadores (anticoloniais): Bourdieu (1975), Quijano (2005), Fanon (2008), Mignolo (2008), Walsh (2009) e Martín e Madroñal (2016) a fim de que possa haver uma interação/intersecção das teorias canônicas com as reflexões sobre novos modos de dominação do ser pensante/ator social. Esta dominação se utilizaria, dentre outros mecanismos, de discursos de todos os tipos na dinâmica social. Para maior apreensão e compreensão destes discursos não nos limitados a um único domínio do conhecimento, mas partimos de vários autores que articulem os conhecimentos sobre linguagem e que também alcem uma visão menos paradigmática do mundo. Nesta perspectiva, afirma MAINGUENEAU (2007, p. 4):

Para nós, a análise do discurso não veio simplesmente preencher um vazio na linguística do sistema, como se a Saussure tivéssemos adicionado Bakhtin, ou ainda como se a uma linguística da «língua» acrescentássemos uma linguística da «fala». É verdade que ela mantém um elo privilegiado com as ciências da linguagem, domínio ao qual pertence – pelo menos na concepção que prevalece em geral, e particularmente na França; todavia, seu desenvolvimento implica não apenas uma extensão da linguística, mas também uma reconfiguração

⁵ “Certainly language ideologies are not merely those ideas which stem from the “official culture” of the ruling class, but much more present as a set of diverse beliefs, regardless of whether they are implicit or explicit, used by speakers of all types as models for constructing linguistic assessments and for engaging in communicative activities”.

do conjunto dos saberes. Podemos observar, aliás, que apenas uma parte daqueles que foram seus grandes inspiradores nos anos 60 é constituída por linguistas, estando presentes ainda antropólogos (Hymes), sociólogos (Garfinkel, Sacks) e também filósofos preocupados com a linguística (Pêcheux) ou não (Foucault).

Desse modo, ligamo-nos às teorias do discurso, conforme Bakhtin/Volochínov (1995), com os conceitos de signo, enunciado e dialogismo; conforme PÊCHEUX (1997), com os conceitos de condições de produção, efeitos de sentido, discurso e interdiscurso e conforme FOUCAULT (2011), retomando ideários amplamente usados na Análise do Discurso feita no Brasil.

No entanto, apesar de termos nos utilizado de teorizações inerentes à Análise do Discurso, a ênfase do nosso trabalho está no exercício intelectual que fizemos com as pesquisas bibliográficas/documentais que culminaram nisto que tomamos a liberdade de denominar como sendo propostas de “*Ressignificação da História*”, cujos conceitos abrangem a *decolonialidade* epistêmica do ser, do saber e do poder, tendo em vista que discursos podem servir de meio para este novo padrão de *colonialidade*.

Quando nos remetemos à Análise do Discurso, voltamos aos estudos discursivos dos anos de 1960, na França, que depois se ramificou para outras partes do mundo, sobretudo a partir da década de 1980, o que inclui o Brasil. Desde então, os estudos discursivos passaram por algumas transformações. A princípio, discursos eram estudados dentro de um campo específico do conhecimento, com recortes temporais e espaciais, vistos como acabados e homogêneos e, ao *sujeito-emissor*, eram atribuídas a fonte e intenção única e definitiva da informação/mensagem/discurso.

No início da década de 1980, essas noções da produção discursiva como estável, definitiva e homogênea começaram a ser questionadas. Michel Pêcheux é um dos principais autores que dará novas direções à Análise do Discurso tal como a entendemos hoje no Brasil. Segundo PÊCHEUX (1990b, p. 314): “começa a fazer explodir a noção de maquinaria estrutural fechada uma vez que o dispositivo da formação discursiva está em relação paradoxal com seu exterior”. Desta maneira, algumas noções como interdiscurso, enunciação, discurso-outro, sujeito-empírico e indivíduo-social começam a ser revisitadas nos estudos discursivos.

Desde a morte de Michel Pêcheux, no ano de 1983, a Análise do Discurso segue sendo revisada e aprimorada nas instituições de Ensino Superior, de modo particular no Brasil. Conforme nos reforça FERNANDES (2005):

De um lado, alguns historiadores haviam se interessado pelo estudo dos discursos – os denominados historiadores do discurso – e voltaram-se para a problematização da língua em seus estudos; de outro, entre os linguistas analistas do discurso, ocorreu o que, *grosso modo*, denomina-se gramaticalização do discurso. No Brasil, os estudos nesse campo disciplinar ganharam abrangência a partir dos anos 1980, promovendo um embate teórico no interior da Linguística (C.f. Gregolin, 2004). Todavia, do projeto teórico de Pêcheux à atualidade, há, na Análise do Discurso, uma incessante problematização das bases teóricas, o que provoca movência, deslocamentos constantes.

Como nossa ênfase está no processo de *Ressignificação da História*, amparamo-nos apenas em partes, em conceitos que sustentam métodos de análise discursiva, sobretudo a partir de Pêcheux; podemos recriar discursos a partir da análise da língua, da qual se efetiva um conjunto de dizeres que percorrem o meio *sociohistórico* e estão sempre em movimento, ou seja, acompanham a evolução dos acontecimentos e das práticas *sociodiscursivas*. Todo discurso é um acontecimento social, uma realização na vida prática, que envolve elementos linguísticos e não linguísticos de onde se originou. Este mesmo discurso, quando represado na superfície de um texto, é ininterruptamente capaz de provocar novos sentidos ou novos discursos quando o texto é reinterpretado, revivido por um número incontável de pessoas, em contextos igualmente ilimitados.

No que diz respeito ao nosso *corpus*, discursos foram recriados pela constante interpretação que se utilizou de recursos linguísticos, mas também de dados que transcenderam a epiderme do texto. Para este exercício epistemológico, foi feita uma organização sistemática do texto da tese, organizada em sete capítulos, além das considerações finais.

No primeiro capítulo, introduzimos os pressupostos teóricos fundamentais que explicam como é possível colonizar a “subjetividade” e, concomitantemente, mostramos como leis foram tomando espaço na história das resistências indígenas, incluindo a luta pela autonomia desta “subjetividade” que estava e continua sendo vilipendiada. Neste capítulo, discutimos algumas mudanças na legislação pós-ditadura militar, que impulsionaram as publicações individuais de autores indígenas além das publicações de

vários autores indigenistas como aqueles que compõem nosso *corpus*. É neste capítulo que também desenvolvemos teoricamente como são formadas as “ideologias”, as quais são parte das ferramentas utilizadas nos novos mecanismos de colonização do ser/saber/poder. Estas teorias estão presentes nas nossas análises, dos livros selecionados, e também nas discussões finais sobre Literatura Indigenista. Na terceira parte deste primeiro capítulo, discutimos como os novos meios de “aculturação” podem servir aos novos meios de “colonização” e, por fim, damos um exemplo, dentre centenas deles, de resistência indígena a estes meios de controle epistêmico da subjetividade: os indígenas da etnia dos Caiapó.

No segundo capítulo, desdobramos nossas reflexões sobre as teorias abordadas como fundamento de nossas análises. Muito embora, durante estas análises, novos conceitos, e novas ideias, sobre os temas abordados, foram sendo desenvolvidos, uma vez que as teorias também nascem das análises a que nos propomos. Damos continuidade a nossa fundamentação teórica, iniciada no primeiro capítulo, quando articulamos a nova legislação com novos modos de aculturação. Neste segundo capítulo, ampliamos os conceitos sobre formação ideológica para o que se propõe como a formação de “ideologias linguísticas”. E, desta forma, nos amparamos em todas essas teorias que deverão sustentar nossas leituras e nossas análises; assim, desenvolvemos teoricamente como o conhecimento pode ser um tipo de poder; como o dialogismo articula as ideologias linguísticas e os discursos de modo geral, de modo que em nossas leituras precisamos identificar e analisar as diversas vozes/posições sociais que estão na trama dialógica de todo e qualquer discurso; e, deste modo, com este recurso metodológico, parte da Análise do Discurso, nós relacionamos as teorias de fundamentação *decolonial* com as leituras e as análises do *corpus* selecionado e também dos textos complementares que dão a última sustentação teórica para o texto de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, demonstramos as metodologias de leitura e análise empregadas, além da natureza da tese em si, que se pauta na pesquisa bibliográfica/documental. Quisemos, com esta parte da tese, desenvolver, com mais detalhes, de que modo a Análise do Discurso pode contribuir para a leitura e análise de textos de natureza literária em diálogo com outros gêneros discursivos do âmbito de outros campos do conhecimento como a História, a Antropologia, a Filosofia etc. Além do mais, quisemos mostrar como é possível estabelecer um diálogo entre a Análise do Discurso e *Estudos Decoloniais*, de modo a permitir que um sirva de repertório de estudo

para o outro. De certo modo, também propomos, como parte da síntese deste diálogo de teorias, a princípio divergentes, aquilo que poderíamos chamar de “nova epistemologia”, que estará com consonância com a *Ressignificação da História*, quer dizer: como poderíamos dar mais autonomia para o pensamento desprendido da sublimação do polo europeu? Este terceiro capítulo foi dividido em três tópicos, sendo o terceiro tópico desmembrado em outros seis *subtópicos* para que pudéssemos desenvolver, da forma mais didática possível, os primeiros questionamentos adotados por nós a respeito de uma educação que tem se limitado a aspectos “reprodutores” *elitizantes*, questionamentos que fazem parte da nossa leitura, reflexão e análise dos textos literários em questão.

E, assim, desenvolvemos melhor nossa proposta apresentada no capítulo 3, após termos feito reflexões iniciais sobre o que seria uma dinâmica menos reprodutora em sala de aula. Mas, não nos detivemos nesse assunto, já que nosso objetivo foi apenas provocar um pouco as bases da nossa estrutura educacional, uma vez que daremos ênfase, nas partes seguintes deste texto de pesquisa, a literaturas de natureza indigenista, o que irá, contudo, reforçar a necessidade de uma dinâmica em sala de aula que se utilize de materiais pedagógicos “descentralizados”, como é o caso de literaturas africanas e da literatura a qual nos dedicamos a estudar, ainda que um estudo inicial: a literatura, essencialmente, “indigenista”.

Assim foram desenvolvidos os seis *subtópicos* do terceiro capítulo: no tópico 3.1., apresentamos os conceitos que sustentam o método de leitura e análise, parte integrante de uma análise discursiva, desenvolvido nesta parte da pesquisa: a *pluriversalidade* de QUIJANO (2005), que MIGNOLO (2020) chamou de *diversalidade* ou *geopolítica do conhecimento*. O que significa compreender que não existe “pensamento universal”, mas “pequenos universos” com os quais devemos dialogar. No tópico seguinte, apresentamos os pensamentos com os quais nos propusemos interagir: a *colonialidade* do ser/saber e os mecanismos de perpetuação no poder, sob a lógica da reprodução epistêmica de BOURDIEU (1975). No tópico subsequente, damos continuidade ao debate teórico que desenvolve o tema da reprodução do conhecimento formal que pode ser apenas um instrumento de estagnação social. No tópico 3.4., ampliamos a discussão anterior dando ênfase ao modo como este tipo de reprodução pode ser institucionalizado no ambiente escolar. No tópico 3.5., enfatizamos o aspecto retrógrado da reprodução escolar, mas nada inofensivo. No tópico 3.6., tentamos mostrar que a escola deveria educar para a vida e jamais se limitar a servir interesses de grupos hegemônicos.

No quarto capítulo, dedicamo-nos a dar sequência a esta provocação inicial às estruturas escolares brasileiras de viés *reprodutivo/monopolizante*, para apresentar sete princípios desenvolvidos por BORDIEU (1975), (um autor “anticolonial”), os quais, se aplicados nas escolas, nas aulas de Literatura, Língua Portuguesa, História, Geografia e congêneres, essas se tornariam menos infrutíferas para a formação do intelectual crítico e autônomo. Esta provocação inicial, como afirmamos, serve para dar suporte às provocações/reflexões que faremos no âmbito da Literatura Indigenista, tema que é o cerne desta pesquisa.

Dividimos o quarto capítulo, portanto, em duas partes e, antes do tópico no qual amarramos as teses dos autores centrais (*decoloniais* e anticoloniais), apresentamos sete princípios, como já comentamos, para uma educação menos reprodutora de interesses *elitizantes*. Estes sete princípios são o produto de uma síntese que fizemos de um trabalho de BOURDIEU (1975) na elaboração de diretrizes para o sistema de ensino francês, mas que, ao nosso ver, podem ser aplicados a qualquer sistema de ensino, público ou privado.

Na segunda parte do quarto capítulo, abrimos uma discussão sobre como o ensino de literatura, de modo geral, poderia contribuir para uma educação menos reprodutora e centralizada para que pudéssemos, em seguida, trabalhar o tema da Literatura Indigenista.

No terceiro e no quarto capítulo, portanto, demos ênfase ao diálogo proposto entre dois tipos de leitura, que podemos considerar “separadas” pelo Atlântico, a fim de que fosse possível:

1) uma analogia reflexiva entre o que discutem os autores abordados sobre seus ambientes sociais, sobretudo em termos de ensino formal, e o que poderíamos aplicar ao nosso próprio contexto de educação;

2) abertura a novas discussões que possam culminar em pesquisas de campo que nos deem exemplificações práticas de como o ensino formal pode ser mera “reprodução” de posições socialmente estabelecidas que fortalecem justamente este processo *sisífico* de reprodução/colonização do ser/saber/poder.

Quisemos, no quinto capítulo, para que o diálogo proposto nesta tese ficasse “completo”, analisar alguns artigos que versassem sobre o tratamento dado a “culturas indígenas” (o que abrangeria também as literaturas indigenistas) em livros didáticos, de modo geral e nos últimos anos; uma vez que nos propusemos a confrontar discursos literários com os discursos pertinentes de alguns livros didáticos. Como apresentaremos, não seria possível delimitar um *corpus* de livros didáticos já que nos debruçamos sobre

um *corpus* literário/indigenista. De modo que, assim como outras leituras complementares deste texto de pesquisa, o quinto capítulo é uma leitura “adjacente” (muito embora não menos importante), amparada em artigos cujos autores já leram e analisaram certa quantidade de livros didáticos, com seus critérios de seleção, que não nos dão todo o contexto que envolve a produção e utilização de livros didáticos, mas exerce o mesmo papel do nosso *corpus* literário: nos dar “exemplos” (como veremos, a este processo de partirmos da parte para a compreensão do todo, ou de eventos particulares para a compreensão de princípios gerais, também chamamos de “indução”), a partir de determinados livros e contextos de como os livros didáticos, de “modo geral”, não têm dado conta de cumprir com as expectativas legais sobre como estes materiais deveriam abranger as culturas africanas e indígenas em detrimento da Literatura, sobretudo a de repertório “indígena/indigenista”, a qual tem se mostrado muito mais eficaz em “descentralizar” o conhecimento, independentemente de qualquer legislação; e, também, concomitante a este efeito, reiteramos que esta Literatura Indigenista (em paralelo com a Literatura Indígena) tem se mostrado, sim, muito mais eficiente em cumprir com as novas exigências legais que estudaremos.

No sexto capítulo, apresentamos nossa leitura e também uma análise do *corpus* supracitado a fim de mostrar como textos de gêneros discursivos que não são padronizados – ou que não são produzidos em contextos por meio dos quais são ponderados por terceiros para que sejam enquadrados em perspectivas formais e sirvam a interesses específicos de segmentos sociais – podem nos direcionar para experiências cognitivas menos presas a paradigmas e versões dos fatos *imanentemente* fabris, enviesados por interesses políticos ou por aspectos meramente subjetivos, parcializados, na estruturação da História. Esta perspectiva da literatura provoca os textos didáticos encomendados e se situa em um escopo teórico que citamos como sendo de vertente “centrífuga”, BAKHTIN (1988, p. 82-83).

No sétimo e último capítulo, que intitulamos “É possível literaturas indígenas/indigenistas?”, como o próprio título já sugere, a partir deste questionamento central, abordamos e revisamos estas questões que giram em torno da possibilidade de haver uma *literatura indigenista*, atrelada a uma *literatura indígena*, nos mesmos termos dos textos convencionais, canonizados ou não; e, espera-se que estes textos deem conta das expectativas criadas pelas leis educacionais sobre se ter, nas salas de aula, um contato do cidadão crítico, do leitor autônomo em formação, com a cultura de parte da sua própria

origem; mesmo que este cidadão em formação tenha, por motivos vários, aprendido o contrário: que os indígenas não fazem parte nem da sua genética, nem da sua história.

Espera-se com este trabalho, portanto, que sejamos capazes de realizar uma análise discursivo-histórica de textos literários de modo que percebamos o quanto ideologias *decoloniais* influenciaram, ou não, para uma leitura de mundo mais “centrífuga”, como propõe FIORIN (2018, p. 61) ao passo que parafraseia algumas assertivas de Bakhtin.

A análise dialógica de livros literários, com um recorte temático específico, por sua vez, nos permitiu confrontar algumas versões ideológicas da História à luz das propostas pedagógicas *decoloniais* e descentralizadoras. Consoante OLIVEIRA (2018), a História oficial brasileira considera que o Período Colonial do país como nação se encerrou em 1822 com o grito da independência por D. Pedro I. Entretanto, se observarmos numa perspectiva indígena, o Período Colonial continua até o séc. XXI, se levarmos em conta a forma como as populações indígenas de nosso território são tratadas.

Nosso passado foi e é marcado por sangue, mas não se trata aqui de julgar os inocentes e culpados e sim de respeitar a voz e vez daquele que seria o lado mais vulnerável, ou, o lado antes não ouvido, *invisibilizado*, colonizado. Assim como não existe “cultura superior” ou “cultura inferior”, há várias e diferentes culturas, assim como há várias e diferentes “histórias”: a história de vida de uma pessoa, a história contada por um português, por um francês e, também, por que não, por um negro, por um indígena e que podem também ser lidas, conhecidas.

Vários foram os instrumentos de segregação e contenção da estirpe indígena, tais como o apagamento da língua, o uso das terras, a discriminação de capacidades de trabalho, a *política de aldeamento*, a lei de Terras de 1850, os planos de civilidade com os agentes da civilização, as mobilizações religiosas para evangelizar os nativos com os missionários capuchinos, dominicanos, salesianos e evangélicos. Segundo OLIVEIRA (2018), desde o século XVI, no Brasil, os indígenas são protegidos por alguma lei. Porém, analisando o artigo publicado por OLIVEIRA (2018), é possível constatar que apenas a partir do século XX leis protecionistas foram criadas de maneira mais significativa a favor dos indígenas. Estas leis foram sendo reformuladas e repercutem, na prática, até os dias de hoje. Elas representam também a conquista do “direito à fala”.

Em 1910, foi criado o SPI (Serviço de Proteção ao Índio⁶). No ano de 1952, o marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, idealizador do SPI, que pressupunha uma política de “paz”, criou o projeto que resultou, posteriormente, no Parque Nacional do Xingu, localizado no Mato Grosso. Em 1967, foi criada a FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Em 1979, foi criada a União das Nações Indígenas. Em 1989, um ano após a Constituição Federal de 1988, foi efetivada a Convenção n° 169 da OIT (a Organização Internacional do Trabalho) sobre os povos indígenas e tribais. Em 2007, foi deliberada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. No ano de 2016, foi feita a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas e também surgiu o Conselho Nacional de Política Indígena (CNPI), decreto n° 8.593.

O século XX foi o tempo de mitigar algumas feridas, pois foi um momento de profícuas mobilizações a favor dos indígenas (cf. OLIVEIRA, 2018). É quase impossível não reconhecer contemporaneamente o indígena, mesmo esforçando-se para não pesar um lado mais do que o outro, para fazer dos desbravadores facínoras sanguinários e dos indígenas heróis ultrarromânticos. O indígena moderno tem reconquistado sua voz, como veremos em MOLL (2019) cuja obra literária analisada é justamente consequência de uma inquietação da autora diante de um indígena pataxó, Matalauê, que reivindica os direitos do seu povo numa festa pelos 500 anos do “descobrimento⁷” do Brasil. Deste modo, possui seus dramas, como veremos com mais detalhes, mas também seus louros: vemos indígenas como escritores, líderes políticos e professores acadêmicos.

Após muitas leituras sobre a história da formação do estado de Goiás, incluindo estudos de historiadores como do goiano Paulo Bertran Wirth Chaibub (2011), podemos nos arriscar sobre algumas datas: o estado de Goiás, em meados dos séculos XVIII e XIX, foi chamado Capitania de Goiás, a qual, em seu estágio embrionário, era uma administração da então Capitania de São Paulo. Capitania que depois se tornaria o estado

⁶ Usamos a palavra “índio” quando esta estiver em referências ou documentos mais antigos. No geral, referimo-nos aos nativos brasileiros usando o termo *indígena*. Segundo declaração da ativista Valquíria Kyalonã, do povo Xukuru (PE), para o site *almapreta.com*: “o uso recorrente do termo ‘índio’ representa um processo de não reconhecimento dos povos que existiam antes mesmo do que chamamos de ‘Brasil’”. Segundo Ferreira e Lacerda (2021): “já há alguns anos, termos como ‘índio’ e ‘tribo’ vêm sendo questionados pelos povos originários, que compreendem que tais categorias foram criadas pelos colonizadores como forma de reduzir a pluralidade de cerca de 1.000 etnias indígenas que existiam no país na época do “descobrimento””.

⁷ O lugar hoje denominado “Brasil” já existia pelo conhecimento que dele tinham os povos nativos, este termo “descobrimento” é enviesado por versões parcializadas da História, uma vez que o posicionamento dos “desbravadores” foi de, predominantemente, “explorar” e não o de “interagir”. É isto que nos conduz a uma percepção “*decolonial*” dos fatos, a uma postura de “*Ressignificação da História*”.

de São Paulo, onde começou o processo de modernização que influenciaria no país inteiro. Bartolomeu Bueno da Silva (filho) fundou, em 1727, o Arraial de Santana, reconhecido formalmente, administrativamente. O arraial se transformara em uma vila, em 1737, a chamada “Vila Boa de Goiás”. A vila se tornaria capitania, a mais nova capitania do Brasil Colônia, a “Capitania de Goiás”, no ano de 1748. Em 15 de novembro de 1889, nasce o estado de Goiás, resultado da nova República que se instauraria. Através de várias leituras, vamos montando o quebra-cabeças da história tradicional para que possamos confrontá-la com outras narrativas e *epistemes*.

Existem inúmeras versões sobre os eventos históricos que envolveram a participação dos indígenas durante as primeiras ocupações do atual território goiano até a formação do estado de Goiás. Esse é um período que se estende de meados do século XVII até meados do século XIX (estamos falando do Brasil dividido em capitanias, o Brasil do século XVII, quando Goiás começou a ser desbravado pelos bandeirantes paulistas, subsidiados ou não pela Coroa Portuguesa).

As versões destas narrativas estariam determinadas por ideologias específicas, o que é uma atribuição do desenvolvimento de toda e qualquer língua quando esta serve de aparato para a produção de sentidos na comunicação efetiva (Bakhtin/Volochínov, 1995). Além de analisar estas narrativas à luz de um aspecto da Análise do Discurso, aquele que se utiliza de outras *epistemes* e teorizações para efetivar suas análises, como fizemos quando abordamos a História sob o escopo da Literatura, acreditamos que o contexto do “indígena moderno” também precisa ser revisitado, justamente para que possamos confrontar com análises históricas e discursivas. Nesta perspectiva, é que selecionamos nosso *corpus* de cunho literário, cujas teorias de análise estejam pautadas nos estudos linguísticos, mas que dialoguem com estudos culturais. Um texto escrito pode ser provocado e dele “ouvirmos” várias “vozes”, algumas delas se impõem para que seus emissores perpetuem a manutenção do poder. Como diz Fanon (2008, p.33): “falar é existir”.

CAPÍTULO 1

A LEGISLAÇÃO E NOVOS MODOS DE COLONIZAÇÃO

1. A luta por leis de proteção aos direitos indígenas

Mesmo antes da Constituição Federal de 1988, na Constituição de 1967, uma lei assegurava aos “silvícolas” (termo pejorativo atribuído aos nativos indígenas) posse permanente das terras por eles ocupadas. Herdada, portanto, da Constituição Federal de 1967, a Lei nº 6.001 é a mais antiga sobre o mérito do ensino de história e cultura de etnias que fizeram parte da nossa formação enquanto nação. Esta lei é de 19 de dezembro de 1973, é a mais geral e é, também, a que cria o Estatuto do Índio:

Desta forma, fez-se necessário instituir o Estatuto do Índio estabelecendo conceitos, princípios e regulamentando os direitos e deveres dos indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à sociedade (ALMEIDA, 2021).

Não obstante, ainda está presa a velhos paradigmas no que se refere à premissa de garantir ao indígena o direito à velha “aculturação”. É por isso possível ver, em pleno século XXI, o ilustre advogado Ivan Almeida (2021) se utilizar da expressão linguística “integrá-los (...) à sociedade”, o que já deixa clara uma marca semântica que exclui os “selvagens” da “sociedade”, a qual eles, agora, terão o “privilegio” de poder pertencer. Na prática, isto significou uma tentativa de preservação de sua cultura, mas de modo “unilateral”. Ou seja, o “não indígena” ainda determinava o quê, como, quando e a quem deveria ser realizado algum tipo de ensino sobre os indígenas. Além do mais, ao nativo, dentre outras dezenas de direitos, pelo menos na teoria, foi assegurada educação formal, a qual seria adotada pelo país inteiro, mas que foi pouco asseverada, dadas todas as suas dificuldades de execução e também suas contradições.

A lei 11.645/08 (de 2008) trouxe uma abordagem mais incisiva para que a cultura e a história não só dos negros, mas, agora, também dos povos indígenas fossem tratadas, efetivamente, nos livros didáticos e nas salas de aula. Ambas as leis nos fazem entender que tanto negros quanto indígenas contribuíram para a formação econômica, política, religiosa e cultural deste país de forma substancial. Estas leis dão sustentação política à ideia de que é preciso levar ao aluno do Ensino Básico o conhecimento sobre

as culturas indígenas. A legislação não só exige a abordagem dos temas indígenas, mas também do efetivo ensino-aprendizado de sua cultura, sua história, seus saberes e seus valores. Assim diz o segundo parágrafo desta última lei citada:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento que sintetiza, em termos práticos, o que é previsto na legislação geral e na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB é um documento mais geral sobre o que deve ser tomado como “padrão” nas escolas, seja em termos de como ensinar, seja em termos do que ensinar, ou seja, o conteúdo “geral”. Não obstante, ela dá direcionamentos claros no teor de seus textos sobre a necessidade de haver o reconhecimento das demandas locais no sentido de se trabalhar a história, cultura, economia, geografia (etc.) locais com alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio de todo Brasil. Mas, o que é, enfim, a BNCC? Entendemos que se trata de uma “atualização” constante da LDB na proposição de conteúdos “práticos”.

Desde a LDB do ano de 1996 (Lei nº 9394), segundo parte do que é proposto neste tipo de lei voltada para a dinâmica escolar, as escolas deveriam integrar em seus currículos conteúdos e práticas didáticas distribuídos em: 60%, com base na BNCC (lembrando, mais uma vez, que a BNCC é uma projeção da LDB que coloca em termos práticos o que deve ser feito em sala de aula), 40%, à Parte Diversificada (um planejamento amparado pelo contexto local de cada instituição de ensino).

Em síntese, temos: as leis determinando que culturas outrora relegadas ao folclore sejam integradas à história de todo o povo brasileiro, admitindo-se que negros e indígenas são parte impreterível da formação da nossa identidade enquanto povo e nação; depois disto, em termos bem gerais, temos a adaptação da LDB à lei 11.645/08 (de 2008); sendo a LDB uma lei que discute “princípios” da educação com base nas leis constitucionais, irrevogáveis e, por fim, a BNCC (para citar aqui os documentos preponderantes), que se vale enquanto diretrizes “práticas”, ou seja, o que, de forma clara e objetiva, deve ser feito e como deve ser feito nas salas de aula em função daquilo sobre o qual “todos” devem aprender.

(...) o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. (BRASIL, 1996).

Até o fim da década de 1980, momento de mudanças substanciais na Constituição Federal, a qual é atualizada em 1988 com a participação de movimentos indígenas, incluindo aqueles sob a liderança de Ailton Krenak (2019), o ensino que se presava pela integralização da cultura e história indígenas nos currículos do Ensino Médio e Fundamental, no Brasil, era um ensino ancorado em padrões culturais que não consideravam os indígenas como “parte” nem da cultura tampouco da história do país (cf. NASCIMENTO, 2013).

Mais recentemente, sobretudo no ano de 2017, a BNCC reforça a necessidade de perspectivas de ensino que valorizem a *multiculturalidade/interculturalidade* brasileira. A perspectiva passa de uma ideia centrada na “aculturação” (displicente) do indígena a uma tentativa de “inclusão” sob uma visão pautada na “educação intercultural”, a partir da qual culturas deveriam “conviver” e assumir suas posições na história e na dinâmica social, sem que uma cultura fosse, necessariamente, “mais importante” que a outra.

No entanto, entendemos que este esforço não tem sido suficiente em âmbito escolar, pois muitos livros didáticos ainda apresentam às nossas crianças e jovens uma imagem do indígena muito antiquada. A imagem que predomina nesses materiais didáticos ainda é a do indígena “selvagem”, “estereotipado”; como se o objetivo fosse relegar a um passado, desraigado do aqui e agora, um indígena que não passasse de uma página indefinida da história, preso a lendas, a mitos e incapaz de produzir ciência e de se qualificar para o mercado de trabalho.

O drama social, portanto, é o que aqui nos importa. Entendemos que o drama indígena de natureza social e histórica é abordado de forma mais madura, melhor

elaborada, pela Literatura e por trabalhos antropológicos, que dirimem o viés de carácter especulativo.

Ao mesmo tempo em que fomos descobrindo o que o texto nos propõe a dizer, verificamos a presença de todos os conceitos que nos propusemos a estudar, cotejando os livros literários do *corpus* com leituras gerais de materiais didáticos.

É nesta perspectiva, de cotejar narrativas e observar os discursos sobre etnias indígenas, que o objetivo desta pesquisa foi construído. A fim de que pudéssemos provocar questionamentos que nos levaram a pensar de que maneira poderíamos trabalhar o texto literário, do ponto de vista tanto da sua estrutura linguística, como suporte para criação de sentidos, quanto do ponto de vista de todos os elementos textuais e extratextuais na formação de discursos que provoquem nas pessoas o pensamento crítico, filosófico, poético, reflexivo, político etc. Assim, pretendemos abordar obras literárias, em termos de objeto de análise para recuperação de um conteúdo (descentralizador) que nem sempre está presente nos livros didáticos tradicionais. Para estabelecer um contraste inicial, buscamos subsídios em análises gerais de alguns livros didáticos que abrangem o tema de nossa pesquisa: a temática das representações indígenas e sobre os indígenas; análises que já foram realizadas por alguns autores tais como MAYRINK (2016), REIS (2012), NEVES (2020) etc.

2. Novos modos de “aculturação”: entre a colonização epistêmica, a colonização do ser, a colonização do poder e a invenção do racismo

2.1. Novos modos de “aculturação”

A *colonialidade* epistêmica é um “novo” modelo de controle das massas, sobretudo na América Latina. Segundo estudiosos como Quijano (2005), Mignolo (2008; 2017), Walsh (2009), primeiro a colonização utilizou-se da escravidão física, mantendo-lhes o corpo, destruindo-lhes a alma, para que com o corpo funcionando pudessem trabalhar/produzir a serviço do enriquecimento de terceiros. Esvaziar de alma justificaria a sordidez da escravidão, fazendo com que trabalhassem mais e mais, sem direito a reivindicações, cada vez mais mutilados de voz. Para MIGNOLO:

(...) nós anthropos, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes. A opção epistêmica pela desobediência é o caminho de desprendimento que conduz à perspectiva decolonial. (MIGNOLO, 2017, p. 20)

MIGNOLO (2017) considera que a perspectiva *decolonial* denuncia a colonização epistêmica. E mais, essa perspectiva considera que os escravizados, uma vez transformados em bichos, perderiam a alma humana e a voz; não teriam direitos civis e seriam, permanentemente, estigmatizados pelos outros que seriam os “humanos”, os seres “superiores”, os “não animais”, os “não bichos”, os “filhos de Deus”, “perfeitos de corpo e alma”. Deste modo, era enfraquecido qualquer poder de reação por parte dos escravizados ou por parte de outras pessoas que se convenceriam, finalmente, de que “bichos” não precisavam de nenhum tipo de empatia ou de intervenção de quem quer que fosse. De acordo com SILVA (2020), a perspectiva *decolonial* denuncia que

Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados como espécie não humana (...) apenas os europeus eram considerados homens e mulheres, os povos colonizados eram despidos de sua humanidade e subjetividade. (SILVA, 2020, p. 4)

Sendo não humanos, conforme SILVA (2020), indígenas e negros foram escravizados, à exaustão, durante todo o processo de colonização. Seguindo as ideias de Gonçalves, Furtado, Moura (2019), pode-se pensar estarecido que a escravização era “legal”; a monarquia portuguesa, por volta de 1570, já criara condições jurídicas que dariam legitimação aos processos de escravização, no Brasil. Além de inúmeras outras teorias distorcidas de cunho religioso e racista, outro argumento muito utilizado – e que era muito eficaz – era o argumento da “guerra justa”, praticado por muitos líderes historicamente importantes, como veremos no caso de Dom João VI, no início do século XIX: “os selvagens, os animais sem alma, que não quiserem se converter aos nossos costumes, à nossa religião e, por fim, à nossa concepção de civilidade, devem ser *desterritorializados*, mortos ou escravizados para que, inclusive, destruindo-lhes o corpo, possamos lhes salvar a alma como forma de expiação por seus “pecados” ” (paráfrase nossa). É claro que todas estas ideologias, no fim políticas, e distorcidas do ponto de vista dos direitos humanos, era perfeitamente conveniente aos monarcas, aos colonizadores.

De acordo com Gonçalves, Furtado, Moura (2019), após mudanças nas leis (consequências de lutas político-intelectuais incessantes que acarretavam e acompanhavam transformações no modo de pensar), como foi o caso da abolição da escravatura, ao longo dos anos finais do século XIX, no Brasil, já não era possível, pelo menos não amparados por lei, seguir acorrentando os corpos dos “bichos” escravizados.

Dada a situação pós-abolição e os emergentes sistemas governamentais do novo mundo, considera QUIJANO (2005), era preciso um novo modo de acorrentar e subjugar as pessoas para continuarem produzindo (e produzindo para terceiros). Começaram, pois, a desenvolver novos meios de controle de mão de obra. Desta maneira, diversas modalidades de escravização para sustentar uma nova colonização foram se autodesenvolvendo nas sociedades de sistema financeiro, especialmente, capitalista. Começa a se formar no mundo a predominância de um novo modo de escravizar/colonizar sem correntes explícitas, o que se habituou chamar de “colonização do ser” articulada com a “colonização epistêmica”.

Aníbal Quijano (2005), em seu texto intitulado *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*, nos orienta sobre a ocidentalização da consciência, por meio do controle da Cultura, da Ciência, da Economia etc. O conhecimento pode se transformar em um tipo de poder, por isso é fundamental, para otimizar o controle de terceiros (principalmente o controle econômico), determinar o que se deve e como se deve conhecer/saber.

A primeira ênfase dada por QUIJANO (2005) nesta construção epistêmica que propõe o controle dos meios de produzir conhecimento é que, através de mecanismos discursivos e práticos, difundiu-se o “dualismo”: postura ideológica, de viés imperativo, que separa o negro do branco, o branco do indígena, o homem da mulher, no sentido de que uns são capazes e outros não são e, desta forma, “homens brancos são capazes”, “homens negros não são”, “mulheres brancas são capazes mais do que mulheres negras, mas nenhuma delas são mais capazes que homens brancos” etc. E, ainda, existiria o mais capaz de ter alma ou inteligência em detrimento do menos capaz ou do incapaz (o bestial, o bárbaro, o sem alma, o não humano); separava-se ainda o passado do presente, a cultura ou economia desenvolvidas das consideradas subdesenvolvidas (ou subculturas: das *subpessoas*).

Tudo o que é passado é mais fácil de reduzir a “mito”; logo, relegado ao passado, tem-se um presente através do qual se queira que o passado se torne apenas um “mito”: é

o caso do que aconteceu, e ainda acontece, com tradições indígenas. Alguns costumes são constantemente varridos para um passado que se quer negar (ou é preciso negar) como parte do nosso presente autêntico, científico, “moderno”. Este dualismo serve a vários interesses, inclusive tem um mote econômico muito forte naquilo que Peter Fry (1996) chamou de “mercado das cores”:

As desigualdades entre os *mais claros* e os *mais escuros* (...) são o resultado de um “mercado de cores”, livre em princípio (a “democracia racial”), mas restrito na prática pela contraideologia da hierarquização das “raças” (o “racismo”). (FRY, 1996, p. 126)

Recuperando as ideias de Quijano (2005), Mignolo (2008; 2017) e Walsh (2009), percebemos que modos de agir são também modos de pensar. Nós somos o que sabemos. O que aprendemos nos ajuda a pensar e nosso modo de pensar nos ajuda a saber o que é preciso para continuar sendo o que somos ou deixá-lo de ser. O Capitalismo é parte desta “educação” para a produção (para os ricos) e consumo exacerbado, com ou sem poder econômico efetivo. É no Capitalismo que se criam novas formas de colonizar ou as novas formas de colonização criam o Capitalismo. Colonizou-se o corpo para “capitalizar” riquezas e, para tanto, foi necessário colonizar o comportamento. Pensaram esvaziar de alma os escravizados de corpo, mas, esvaziaram-se a si mesmos: de valores morais, éticos, espirituais, criando, com isso, pessoas egoístas e *autodestrutivamente* consumistas.

Segundo Gonçalves, Furtado, Moura (2019), o final do século XVIII e início do século XIX, na Europa, e também no Brasil, é marcado pelos ideários do Liberalismo e pelo surgimento (de maneira significativa) da Democracia, das repúblicas e do Capitalismo. Liberalismo no sentido de que as pessoas precisam ter liberdade para poder trabalhar, consumir, produzir, comercializar, abrir seu próprio negócio etc. Esta liberdade tem a ver com a Revolução Industrial do final do século XVIII que tem a ver com as mudanças políticas e de organização da sociedade. Esta época marca a mudança do Feudalismo para o Capitalismo, o que é também o surgimento da figura do “burguês”, o sujeito de classe média que não aceitava mais o trabalho extenuante nos feudos. Para o senso comum, “liberalismo” significa “fazer o que quer, o que se bem entende”; no entanto, tecnicamente, o termo é usado para se referir, em tese, ao “poder de escolha” e não a “fazer o que se bem entende”.

Considerando, a partir das ponderações de Thomas Hobbes e John Locke (citados por Gonçalves, Furtado, Moura, 2019), que a natureza humana é egoísta e individualista porque é da natureza humana os instintos de defesa, de reprodução, de sobrevivência etc., o Capitalismo, por sua vez, é um exemplo daquilo que, na convivência social, pode amplificar nosso egoísmo em termos da busca infrene por dinheiro, posses etc. Sendo assim, conforme ideias de Thomas Hobbes e John Locke (Gonçalves, Furtado, Moura, 2019), o homem é um egoísta inato e precisa desenvolver a capacidade de compartilhar, de ser solícito, solidário etc. Esta capacidade de escolha, de percepção de bom ou ruim, de adequado ou inadequado é que supera, segundo Hobbes e Locke, a condição humana presa aos seus instintos e erige este mesmo ser a uma “liberdade” conquistada no ambiente socializado que deu a ele maior poder de decisão.

2.2. As formações ideológicas: a alienação capitalista como um dos mecanismos de colonização do ser/saber/poder

Conforme leituras de QUIJANO (2005) acerca dos sistemas e dos sujeitos hodiernos somos provocados a pensar em como o(s) capitalismo(s) se reveste(m) de mecanismos de colonização. A premissa de que o Capitalismo forma as pessoas para disputar os empregos existentes ou conquistar um lugar ao sol é a base ideológica que sustenta o êxito do sistema (QUIJANO, 2005). A partir do momento em que o Capitalismo surgiu, em decorrência da doutrina liberal, o gatilho para mudanças culturais, religiosas, políticas e também econômicas foi disparado, pondera QUIJANO (2005). Ainda, se no Feudalismo a maioria das pessoas era subserviente, pois tinha que devolver para “Deus” (o Clero, a Aristocracia etc.) o resultado do seu trabalho, agora, no Capitalismo, cada pessoa é, pretensamente, um pouquinho deste “Deus”, ou seja, agora cada um tem a “chance” de usufruir de forma quase integral do fruto do seu trabalho, acumular riquezas, comprar terras, ascender socialmente, coisa que não era possível no regime anterior.

Pensar no sujeito desse sistema, como faz QUIJANO (2005), leva-nos a acreditar que, por um lado, as pessoas têm, em tese, a chance de “lutar” por posições melhores. Por outro lado, aquilo que parece prevalecer é que esta “luta” gera problemas como: pessoas em situações de vulnerabilidade não têm as mesmas chances de “lutar” e acabam se

tornando “novos servos” ou “novos escravos⁸”; agora, sob o rótulo de “proletariado”, o qual igualmente irá enriquecer alguém, antes o “senhor”, agora, o “empresário”. Por fim, acentua Quijano (2005), um grande problema é que esta “luta” vira uma “guerra” silenciosa, em nome da qual cada um faz de tudo para tomar o lugar do outro.

Com base em leituras de BOURDIEU (1975; 1998), HIRANO (2019), dentre outros, podemos perceber que essa disputa alcança o sistema educacional e o papel da escola deixa de ser o de pensar a formação individual, centrada nas necessidades individuais de cada um e suas habilidades particulares, para ser também uma instituição que exige dos alunos que se “matem” para aprenderem coisas impostas, as quais podem levar esses estudantes a ocuparem posições igualmente impostas. Em tese, esta “guerra” vira um “contrato social”. Na prática, esta guerra quase sempre continua a disputa por “um lugar ao sol”, a qual gera violência e conflitos a serem desenvolvidos no seio das comunidades a que pertencem os sujeitos do sistema.

Prevalece, deste modo, um vazio de oportunidades iguais para todos, uma vez que o Capitalismo não oferece qualidade de vida a todos, porque não depende só do Capitalismo a garantia dessa qualidade, mas de uma série de políticas que deveriam ser aplicadas no combate à ignorância e às injustiças sociais; este mesmo Capitalismo também contribui para a criação de pessoas “racistas”, justamente porque estas pessoas precisam de amparo ideológico para selecionar quem pode e quem não pode ter/fazer o quê, uma vez que já não é mais viável o aprisionamento explícito. É sobre este modo de colonizar o saber/ser que queremos comentar, como exemplo de construtos ideológicos

⁸ A palavra “escravo” vem do latim medieval *slavus* ou *sclavus*; de onde deriva, por sua vez, a palavra inglesa “slave”; aparece também no grego bizantino relacionada aos termos *sklábos* ou *sklabēnós* que, só mais tarde, se tornaria “escravo”, “cativo”; esta palavra, portanto, possui íntima relação com o termo “eslavo”, porque estes povos antigos, datados de milênios antes de Cristo, assim como iria acontecer no continente africano, “vendiam uns aos outros”: aquelas pessoas que não fariam parte do seu grupo étnico, religioso, de quem, portanto, poderiam se livrar e, com isso, ganhar algum valor econômico; ou que seriam penalizadas por algum crime; ou que deveriam realizar algum trabalho forçado na obra empreendida por algum imperador; ou que deveriam pagar alguma dívida; ou que talvez se tratasse de um prisioneiro de guerra etc.; os motivos vários de uma escravidão que cada cultura, nas mais variadas regiões, dos mais variados períodos, irá desenvolver à sua maneira; a escravidão portuguesa, por sua vez, trazida e praticada com toda animosidade no Brasil, visava apenas a ridicularização humana e o mais puro e simples lucro. Assistir ao documentário **GUERRAS DO BRASIL**. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Netflix. Local: Brasil, 2018.

que são usados como mecanismos de manipulação das subjetividades, tais como são os mecanismos extralinguísticos, políticos, didáticos etc.

Conforme lemos em autores que tratam bastante sobre o racismo, como SEYFERTH (1995), o racismo é tão forte que não se aplica somente à cor da pele, mas em tudo o que a pessoa racista assimila como sendo de “origem inferior”. Quando o Capitalismo é ineficiente, ele provoca nas pessoas mais bem-sucedidas financeiramente a aceitação de ideologias distorcidas para que, assim, possam crer na preservação de suas condições como chefes, como grandes latifundiários etc. Ao fim, levantando esta bandeira, se tornam pessoas egoístas e contraditórias, perpetuando a mesma ignorância que as criou.

Considerando a alienação promovida com/no Capitalismo, é certo ponderar, como fazem Quijano (2005), Mignolo (2008; 2017) e Walsh (2009), que este novo sistema de controle social promove a disputa entre os que possuem menos para possuírem mais e entre os que possuem muito para possuírem mais ainda; e, deste modo, impõe não só o que as pessoas devem saber, comer, vestir, como devem se comportar, mas também o que elas, neste conjunto de coisas, devem “ser”. Diante de tudo isto, o negro, ou a pessoa considerada por certa hegemonia de “origem inferior”, seja negra ou não, já não é um ser humano, como ela acharia de si mesma, como todo ser humano haveria de achar de si mesmo, mas é a “pessoa de raça ou origem inferior” que acham dela. Quando, então, o próprio ente alvo de racismo ou de qualquer outro tipo de estima abaixa a cabeça, se olha no espelho e reforça ser o que outros dizem ao seu respeito, de forma equivocada e distorcida, então, esta pessoa já se deixou acorrentar pela “colonização do ser”. Não podemos ser aquilo que terceiros, embalados por um Capitalismo ineficiente, ou por qualquer outro sistema econômico-político que dá suporte a todo tipo de colonização, querem que sejamos.

Acreditamos que um novo padrão socioeconômico foi estabelecido, desde os feudos, passando pelos escravos, agora pelos proletariados (todos sob o viés de um Capitalismo que não foi capaz de superar a exploração de uns sobre os outros). Para que a colonização siga vigorosa, mesmo sem o uso explícito de chibatadas e correntes, é necessária a total dominação da subjetividade; não é mais preciso arrancar, à força, a alma e a identidade, basta conduzir esta alma para o caminho da obediência, sem violência. Agora é preciso controlar a sexualidade e a espiritualidade; é preciso moderar as verdades históricas, as quais devem ser sempre lineares e absolutas. A repressão explícita não teria

mais o mesmo efeito que passou a ter o controle da subjetividade. Sobre a moderação da sexualidade para controle de corpos que possuem poder de produção, afirma FOUCAULT (1989, p. 147):

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre as crianças e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez até ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas controle-estimulação: “fique nu [...] mas seja magro, bonito, bronzeado!”

A essa nova ordem mundial, pensadores como QUIJANO (2005) chamam de “sistema-mundo”. Sistema que quer impor identidades e tem como forte instrumento a exploração econômica de viés capitalista, para que seja possível classificar as pessoas entre “este é bom” e “este não é bom”, principalmente sob o argumento vazio das raças inferiores em contraste com as supostamente superiores. Estabeleceram-se padrões de produção de sentido que impõem subjetividades: o que as pessoas devem pensar, como elas devem se comportar e, o mais importante para este modelo de produção de capitais e de bens de consumo: o controle de como as pessoas devem “produzir”, “trabalhar” (para os outros: é sempre para os outros).

Não podemos falar de colonização do ser/saber sem insistirmos nas formações ideológicas que condicionam ao mesmo tempo em que são o resultado de nosso modo de pensar/aprender. Para FOUCAULT (2011), as ideologias são *verdades obscurecidas*:

Nas análises marxistas tradicionais a ideologia é uma espécie de elemento negativo através do qual se traduz o fato de que a relação do sujeito com a verdade ou simplesmente a relação de conhecimento é perturbada, obscurecida, velada pelas condições de existência, por relações sociais ou por formas políticas que se impõem do exterior ao sujeito do conhecimento. A ideologia é a marca, o estigma dessas condições políticas ou econômicas de existência sobre um sujeito de conhecimento que, de direito, deveria estar aberto à verdade (FOUCAULT, 2011, p.26-27).

Concordando com a ideia de formação ideológica, WASH (2009) sugere ser justamente esta imposição de identidades/ideologias que culminaram no *culturicídio* dos

indígenas de todas as partes do mundo, em todas as épocas. Quando Wash cita Fanon e Freire (2009), ela diz o seguinte: “O colonialismo não se contenta com apertar o povo entre suas redes, com esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado (...) o distorce, o desfigura, o aniquila” (FANON, citado por WASH, 2009, p. 34). “É fundamental, para o dominador, triturar a identidade cultural do dominado” (FREIRE, citado por WASH, 2009, p. 34).

Convidar a fazer parte do grupo (“inclusão”), mas sem aceitar as diferenças do convidado a ser incluído é, segundo nossa análise, a Cama de Procusto (cf. VIGANÓ, 2021), é o princípio da colonização, do despotismo. Existe um esforço pela homogeneização dos perfis indivíduo-sociais, sem aceitação de outros modos de pensar, de responder perguntas, de atuar sobre os meios de produção de conhecimento dominados pelas elites que se acham pensantes, mas são, antes de poderem se enquadrar em algum perfil pensante, apenas “monopolizantes”. Entendemos que o pensamento puro liberta de paradigmas, o conhecimento desprendido ajuda a pensar sem distorções destrutivas. Como diz BACHELARD (1996, p. 17): “aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber”. Assim, em conformidade com FOUCAULT (2011), podemos afirmar que controlar o modo como se produz o conhecimento é controlar o modo como as pessoas devem se comportar.

Consequentemente, acerca do que se disse sobre a alienação, podemos constatar: este é um dos aspectos mais importantes do novo modo de colonização: quando se estabelece um padrão social em que há convites que não oferecem opções adequadas aos convidados, que são os “marginalizados”, aos quais podem se juntar os “subversivos”. Este modelo de convite consiste em impor trabalhar incansavelmente para alimentar a máquina dominante. Que domínio é este? Dos meios de produção de bens de consumo, de serviços, de distribuição de renda, de conhecimento formal, técnico etc., o que significa “o modo capitalista de alienar”. O Capitalismo aliena, portanto, na prática e sustenta, ideologicamente, esta alienação por meio de ideologias distorcidas como: “é preciso trabalhar incansavelmente caso se queira ficar rico”.

Segundo Gonçalves, Furtado (2019), o Capitalismo pode “alienar” as pessoas (“colonização do ser/saber/poder”). No contexto econômico/capitalista, alienar significa “deixar para o lado de lá da linha aqueles que não podem ter o que eles mesmos produzem”. Alienar quer dizer controlar, separar, marginalizar. A ideia de alienar lembra

um carrinho de controle remoto: os grandes empresários, ricos, poderosos, controlam o carrinho da sala, com ar-condicionado e caviar, os “alienados”, os empregados, que são relegados ao calor e ao trabalho infernais. A alienação (capitalista) portanto é, basicamente, controlar a produção para não deixar os controlados assumirem o controle e o usufruto daquilo que eles produzem. É também neste sentido que no Capitalismo/Liberalismo a sociedade “esmaga” o indivíduo comum, pois, como trabalhador (alienado), ele é sempre um “marginalizado” da sociedade; esta sociedade seria um conjunto de pessoas visto como uma organização perfeita, ideal, composta por pessoas ricas, cultas, “superiores”. Neste sentido, o trabalhador comum sequer é visto como parte da sociedade (da sociedade vista desta maneira), ele é um proscrito, uma engrenagem apenas, ou seja, um “alienado”.

Há incontáveis exemplos de alienação dentro do contexto capitalista. Na China, fábricas de montagem de iPhones são um exemplo claro disto. Muitos trabalhadores, ali, nunca chegaram ou chegarão a ver o produto final, o celular pronto para uso. Pelo contrário, vivem e viverão “alienados” da “sociedade”, não fazem parte dela, são peças que compõem uma extenuante linha de produção, que exaurem suas forças vitais até levarem-nos a uma velhice frustrada ou à morte. Não estamos falando de uma morte por velhice, após o gozo de uma aposentadoria digna, mas de mortes precoces, dramáticas e trágicas, ocasionadas pelo trabalho extenuante nestas linhas de montagem como é o caso do surto de suicídio registrado em 2010 (“(...) a Foxconn é um ambiente devastador. “Sem sorrisos, sem piadas. É como se os trabalhadores não tivessem alma” (...))⁹.

Até mesmo o conhecimento formal pode se transformar em um produto capitalista (“colonização epistêmica”) se os meios de desenvolvimento deste conhecimento forem estritamente capitalistas, ou seja, visando apenas a manutenção de pessoas em determinados cargos considerados socialmente privilegiados e não visando o desenvolvimento real da maioria das pessoas (BOURDIEU, 1975). Conforme temos observado a partir das leituras feitas de BOURDIEU (1975), na escola, a alienação do conhecimento formal se tornou um produto do mercado capitalista e favorece os mais ricos que possuem condições de matricular o filho ou filha em uma escola que dará conta de reproduzir este tipo de conhecimento.

⁹ Canaltech. **O que está por trás dos suicídios nas fábricas do iPhone?** Canaltech.com.br, 2022. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/saude/o-que-esta-por-tras-dos-suicidios-nas-fabricas-de-iphone-95718/>> 21 de jun. de 2017.

Em resumo, a alienação movimentada como mecanismo de colonização mostra-se eficiente aos propósitos para os quais ela passa a existir, como demonstramos nos parágrafos anteriores. Tendo em vista a colonização do ser/saber/poder, quem não serve ao sistema imposto poder ser considerado, e quase sempre é, um marginal, independente de cometer ou não infrações graves. Acreditamos que quem não serve ao pensamento dominante não aprendeu a ser seu escravo. Existem os perfis socialmente definidos de quem domina e de quem “merece” ser dominado. Entendemos que, para o pensamento opressor, merecem ser dominados neste “sistema-mundo”: negros, mulheres, indígenas, imigrantes, pobres, etc., todos com idade ativa, aptos a exercerem funções nas quais produzirão riquezas para os outros e a sua própria subsistência no ciclo do qual ele é um escravo invisível, silenciado, estagnado, que agoniza na sua própria e insuperável impotência.

2.3. A invenção do racismo: outro modo de colonização do ser/saber

A tendência da atual globalização é justamente criar os marginalizados dela, por ela, para ela. Existe um princípio dialógico aqui, polêmico e disputado, situação chamada por Bakhtin/Volochínov (1995) de “pensamento dialógico centrípeto”. Quer dizer, “dialógico” não significa, necessariamente, um diálogo harmônico, amistoso, mas sim que vozes trabalham num campo onde o que se diz é sempre a negação ou a reprodução de outros dizeres e, deste modo, entramos no campo das ideologias linguísticas. Ao elaborar a teoria dialógica, Bakhtin/Volochínov (1995) deixa claro que a língua produz e reproduz ideologias no “uso”, na apropriação constante e cada vez inédita dela por parte de cada usuário que fala, que lê, que escreve, que escuta, que age com a língua, interagindo com outras pessoas por meio dela. Logo, é no uso, na produção de sentido, o que significa dizer “nos discursos”, por meio dos quais as ideologias também se afirmam e se propagam que podemos entender a língua como atividade constitutiva. Os discursos são a “língua em uso” (seu aspecto “pragmático”), em estado de projeção dos posicionamentos sociais ou “conceitos”, os quais dão vida e são a vida dos “sistemas de significação da língua” (FRY, 1996, p. 125). Entender a língua, então, é compreender, como faz FRY (1996, p. 125) que

(...) os conceitos e categorias utilizados fazem muito mais do que descrever e analisar; remetem ao sistema de significações e relações sociais do qual fazem parte. (...) O pragmático ou indexical se “refere à dimensão ou função (extencional) de um enunciado onde o sentido depende do seu contexto extralinguístico.

Dessa forma, no instante em que uma ideologia tem na língua parte de sua formação, dizemos que se trata, portanto, de uma “ideologia linguística”. Estas ideologias são provocadas socialmente graças ao que Bakhtin/Volochínov (1995) chamou de “forças centrípetas”. Assim são as ideologias racistas, como toda ideologia, de qualquer natureza, são produto de discursos engajados em estruturas sociais bem determinadas, como assevera SEYFERTH (1995, p. 179):

Ideologias racistas como o darwinismo social, a antropossociologia (com sua ditadura do índice cefálico), a eugenia (enquanto proposta de “higiene das raças”), a antropologia criminal de Lombroso e Ferri, o rigor numérico da craniologia de Broca, dando respaldo antropológico às hierarquias raciais, até a década de 1920 tinham, para muitos, o estatuto de “ciências” e foram desse modo apropriadas por vários pensadores e cientistas brasileiros. A ideia de raça no Brasil foi, contudo, uma invenção peculiar, inspirada nos vários determinismos raciais europeus e norte-americanos e na presunção da superioridade da civilização ocidental moderna (...) Neste discurso, os negros e mestiços representam as raças inferiores que dificultam a construção de uma nação moderna — indivíduos incapazes de competir livremente no mercado de trabalho.

Dito de outra maneira sobre o que se tem denominado “forças centrípetas”: são as forças que tendem para uma “hegemonização” dos saberes, dos dizeres e da própria subjetividade das pessoas. Estas forças podem se exercer por meio de discursos e por outros meios socialmente dissimulados que não necessariamente da mesma natureza da língua (Bakhtin/Volochínov, 1995). Estas forças que socialmente mobilizam modos de pensar e de ser, as forças centrípetas, nos pressionam para o “centro”, que significa “o dominante”, domínio que é também discursivo ou se utiliza de discursos para se promover. Não obstante, os discursos dominantes são atravessados por enunciados que procuram se afastar das vozes que se impõem e tendem a prevalecer, provocando um movimento de descentralização: as forças “centrífugas” (Bakhtin/Volochínov, 1995), as quais tendem para um movimento de “ruptura” e “descontinuidade”, como se “serrasse” os discursos centralizados fazendo originar novos discursos, o que implica novos efeitos de sentido ou novas vivências. Um discurso dominante que tem servido a novos modelos

de aculturação, e o qual também será investigado no *corpus* proposto nesta pesquisa, é o discurso racista que, a partir do século XX, foi sistematizado com bases em uma ciência biológica distorcida, mas também e, ao mesmo tempo, com bases políticas e econômicas fortes. Com relação a essas forças, FRY (1996) argumenta que

As lutas entre grupos raciais dominantes e subordinados, a política de raça [the politics of race], ajudam a constituir a modernidade e o processo de modernização no globo inteiro. Utiliza fenótipos raciais para avaliar e julgar pessoas como cidadãos e não-cidadãos. [...] Esta é a política racial entre brancos e negros no apagar do século vinte, e o Brasil não é nenhuma exceção. (FRY, 1996, p. 124).

Deste modo, compreendemos que as coisas também “não são”; podem ter sido criadas, imaginadas, distorcidas, não importa, mas estão ali justamente para que algo pudesse existir como seu “anverso”. Por conseguinte, as relações sociais são do mesmo tecido da linguagem: uma palavra dita são todas as outras infinitas palavras não ditas. Assim se formam ideologias, assim se fortalecem mecanismos sutis de automanutenção em zonas confortáveis de poder. Desta maneira, entendemos que o homem criou e disseminou, por exemplo, o supracitado racismo, não por apenas acreditar na superioridade de determinadas raças, mas também por usar este tipo de preceito como degrau para ascensão a posições de domínio dos crentes nestas ideologias “distorcidas” (as quais são, naturalmente, o anverso das ideologias que não admitem este tipo de constatação. Este tipo de “anverso ideológico” se constitui justamente no “anverso da distorção”).

Dessa forma, *colonialidades* do ser e do saber não podem se separar. Se existe um domínio do ser, inseparavelmente, existe o controle de um campo ou de vários campos do saber. Este controle duplo constitui parte do que autores *decoloniais*, como Quijano (2005), nos farão compreender como sendo a “colonização do poder” e que Foucault (1998) traduzirá para uma relação intrínseca entre saber e poder.

O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber [...] todo saber assegura o exercício de um poder.

Cada vez mais se impõe a necessidade do poder se tornar competente.
(FOUCAULT, 1998, p. 21 e 22)

Colonialidades distorcem a natural dicotomia, criando a dualidade maniqueísta das coisas, entre o mundo regido pelas leis naturais e por fenômenos que parecem pertencer a esferas metafísicas: tentando ser heróis, criaram diabos; tentando vender o perdão, criaram os diversificados pecados; tentando ser superiores, criaram a ideia de raça humana para insinuar uma raça supostamente inferior. Estamos apresentando um exemplo de ideologia distorcida, dentre tantos outros na dinâmica social que servem a *colonialidades* do ser/saber/poder. Conforme nos orienta SILVA (2020, p. 02): “a partir de suas formas de dominação política, econômica, social e cultural, o colonialismo definiu o controle sobre o trabalho e os recursos obtidos através dele, bem como codificou a distinção entre conquistadores/conquistados na ideia de raça”. E, ainda:

(...) a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Foi com base numa compreensão de diferenças fenotípicas entre colonizadores e colonizados que se construiu essa ideia de raça a partir das interações sociais entre esses grupos. Tais interações se configuraram historicamente como relações de dominação, criando identidades novas, como índios, negros e mestiços, e redefiniu outras, como espanhol, português e europeu, anteriormente compreendidas como procedências geográficas, que passaram a significar raça (...). A essa continuidade de formas de opressão colonial, Quijano (2005) nomeia de colonialidade do poder. (SILVA, 2020, p. 3)

Segundo SILVA (2020), este dualismo se institucionalizou, por assim dizer, na América, nas colonizações que aqui se deram. Já na Europa é que se consolidou e se disseminou o Capitalismo no mundo, através do qual dualidades maniqueístas podem ser reforçadas: este é bom, este é ruim. A ideia que se tem de “raça”, por sua vez, é uma invenção política de mentes eivadas pelo que poderíamos chamar de *eu-centrismo* e não o resultado de pesquisas científicas acuradas e legítimas. O mais desastroso é que ideias *eu-centristas*, sem nenhum amparo científico legítimo, podem ser ensinadas como puras, autênticas e, assim, dentro de um plano de inculcação, estas ideias podem ser reforçadas, recalçadas etc., o que pode resultar em eventos lamentáveis, como aqueles que foram inflados pelo fascismo.

A socióloga, professora e política Eva Blay, em artigo publicado no site Jornal da USP, em 2022¹⁰, já nos alertava para as novas modalidades fascistas de inculcação de sentidos por meio da manipulação das palavras, e de outras linguagens não verbais, em discursos políticos e cita, como exemplo, o escarcéu (por parte de alguns políticos fascistas/extremistas) que se fez em torno daquele que teria sido taxado, pejorativamente, de “Kit Gay”, mas que, na verdade, tratava-se de um material complementar pedagógico não-governamental que intitulava-se “Escola sem Homofobia”. Ela conta que, embalados por preconceitos de fundamentação fascista, o material foi transformado em uma “ameaça à família” quando, na verdade, os fins eram (como na maioria das vezes acontece) políticos e econômicos: um material que orienta o jovem a “iniciar” sua vida sexual da forma mais responsável e saudável possível ameaçaria o “núcleo familiar” tradicional, patriarcal e colocaria, em risco, os velhos modelos de *rotinização* dos trabalhadores: pessoas que devem ser obedientes, não contrariar os (falsos) valores políticos dos grupos que se consideram conservadores etc. No final das contas, é a velha, mas bastante atualizada, “doutrinação” fascista, colonial, imperialista, de falsos preceitos religiosos etc. e, mais um exemplo de “(...) destruição do trabalho científico (...)” (BLAY, 2022).

Nos últimos quatro anos tornou-se ostensivo o desmonte da democracia no Brasil. Como um martelo que quebra estruturas aparentemente sólidas, instalou-se um processo tipicamente fascista. Através das palavras estão sendo inculcadas mentiras nos espíritos, falseiam-se valores, desvirtuam-se comportamentos. Victor Klemperer já mostrara em *A Linguagem do Terceiro Reich* como, através das palavras, se inculcaram racismo, preconceitos, como se destruía a história factual substituindo-a por uma “nova verdade”. Ao mudar o sentido das palavras e repetindo-as inúmeras vezes, se inculcam deliberadamente novos sentidos. A repetição mecânica, milhares de vezes, acaba instalando um novo significado. (...) Uma falsa capa desse suposto livro passou a ser apresentada pelo então candidato à presidência da República como o “estimulante à sexualização e à homossexualidade das crianças” (...) Os resultados foram desastrosos: a educação sexual foi eliminada das escolas (sobretudo das públicas), cresceu a gravidez na adolescência, aumentaram as mortes de meninas que completamente sem orientação tentaram interromper a gravidez, cresceram exponencialmente os estupros e a violência contra aquelas crianças cuja sexualidade ainda despontava. (...) revela a intenção de demolir um dos pilares da democracia, o sistema educacional público. Educação é saber, é ciência, é conhecimento crítico. Em seu lugar se propõe uma escola “sem ideologia”, em nome de “proteger” alunos e alunas; na verdade se deseja formatar jovens num modelo autoritário, obediente,

¹⁰ BLAY, Eva. **O fascismo na nossa cara**. Jornal da USP, 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/o-fascismo-na-nossa-cara/>>.

(...) Cortam-se os cursos das ciências humanas, o pensamento crítico, e se difunde a proposta de um saber mecanicista perfeitamente de acordo com a paradoxalmente versão colonial da economia baseada no agronegócio exportador. (...) Em nome do controle do corpo, especialmente do corpo das mulheres, desqualificam-se todas as pesquisas, das mais variadas ciências. (...) Ao ignorar as relações sociais de gênero se ocultam as relações patriarcais, a discriminação sexual, racial e as raízes da violência. (...) Sair do impasse só será possível se mudarmos essa estrutura e garantirmos a igualdade de oportunidades para todos e todas na educação, no trabalho, nos direitos reprodutivos. O caminho é desmascarar e superar os obstáculos alimentados pelo fascismo e pelo nazismo aqui instalados. (...) É fundamental recuperar o valor da ciência, do saber crítico, da democracia (BLAY, 2022).

Por meio deste exemplo de ideologia forçada, o racismo, podemos constatar o seguinte: com este tipo de ideologia não se quer apenas provar a suposta superioridade intelectual de uns sobre os outros, mas alienar as pessoas a uma mentira calculadamente “inventada” a fim de se por uns contra os outros, de modo a fazerem uns pensarem que têm mais direitos que os outros, que merecem posições sociais mais privilegiadas que os outros, posições sociais igualmente “inventadas”. Quanto a essa forma de “distribuição das raças”, SEYFERTH (1995) afirma que

Numa visão maniqueísta da sociedade, existe um lugar para cada raça e para os mestiços (que não têm raça alguma): aos negros, o trabalho braçal (de preferência na condição de escravos, como queria Oliveira Vianna); aos brancos, o poder político e econômico, o poder “civilizatório”; aos índios, a selva e o extermínio; aos mestiços, o papel de ralé, da qual emergem os eleitos produzidos pela dosagem certa de “sangue inferior”, destinados ao sucesso nas artes, literatura, oratória, e outras “qualidades” associadas à inteligência. (SEYFERTH, 1995, p. 190).

Esta *disformidade* (“científica”) cria uma ideologia aparentemente coerente, amparada por pressupostos biológicos que pretendem ser fundamentos científicos, mas que apelam para experiências que são apenas “aparentemente” científicas, como a medição das dimensões cranianas, sob argumentos de que determinadas formas indicariam uma inteligência mais elevada. “(...) o negro é pobre, marginal, atrasado, analfabeto, porque é negro. Esta é a lógica perversa dos estereótipos” (SEYFERTH, 1995, p. 201). No entanto, como nos orienta MEDIAVILLA (2021), estas proposições não têm nenhum amparo de ciências realmente criteriosas, sobretudo das ciências biológicas:

No passado já houve cientistas que questionaram algumas suposições muito arraigadas sobre as diferenças entre raças. O sociólogo norte-americano W.E.B. Du Bois começou a defender há um século que as distinções entre a saúde dos negros e a dos brancos nos EUA não tinham origem em diferenças biológicas, e sim sociais, assinalando que essas diferenças também não podiam ser usadas para explicar distinções que tinham sua base na cultura. (MEDIÁVILLA, 2021, p. 2)

A origem do racismo, vária e imprecisa, tem, portanto, um movimento dissimulado: velar o preconceito com o manto de uma falsa ciência. Preconceito que é muito mais culturalmente estruturado do que cientificamente fundamentado. Sua essência é, deste modo, cultural e política. Cultural no sentido de não ser natural, apesar de reivindicar este mérito. No entanto, sabemos que “(...) o racismo obedece a regras múltiplas e que variam conforme a esfera social considerada” (COSTA, 2002, p. 51). Política porque sua energia está justamente no esforço de marginalizar dos gozos legais aqueles que não são “partícipes” de um grupo formado por membros que disfrutem do pertencimento a uma pretensa “raça superior”. Os “eleitos”, os “divinos”, os “experts”, os “merecedores” etc. Nesse sentido, SEYFERTH (1995) e COSTA (2002) direcionam os olhares para raça e racismo:

Conceitos de raça e racismo são, pois, coisas distintas, embora este último tenha sido inventado no século XIX no âmbito de uma “ciência das raças” produzida por antropólogos, psicólogos, sociólogos, ensaístas, filósofos etc., cujo dogma afirmava a desigualdade das raças humanas e a superioridade absoluta da raça branca sobre todas as outras. Racismo é palavra que surge na década de 1930, segundo Banton (1977), para identificar um tipo de doutrina que, em essência, afirma que a raça determina a cultura. (SEYFERTH, 1995, p. 178)

A raça não tem, no âmbito do campo dos estudos raciais no Brasil, um estatuto biológico, ou seja, “as raças não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social”. (...) o racismo é entendido como “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”. (COSTA, 2002, p. 47)

Todas estas estruturas que sustentam estas posições de “superioridade” são construídas socialmente e, de forma alguma, são resultado de uma condição natural e por isto afirmamos que o racismo foi e é continuamente “inventado”. De acordo com esta proposição, COSTA (2002, p. 44) considera que: “A justiça social não é um bem natural, é um valor político que determinada sociedade pode construir – ou não”. Neste sentido, complementa MEDIÁVILLA (2021, p. 2): “Acreditamos que o uso do conceito biológico

de raça na pesquisa genética humana, tão contestado e confuso, é problemático na melhor das hipóteses e nocivo na pior. É hora de que os biólogos encontrem uma maneira melhor”. Sobre a “ausência de critérios (científicos) precisos”, SEYFERTH (1995, p. 175) assevera:

"Raça" é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois implicam em seleção ou escolha das características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios. No caso da humanidade, a ausência de critérios precisos de classificação fez com que a Antropologia produzisse inúmeras taxonomias (...)

O racismo, portanto, é um tipo de ideologia, ao mesmo tempo, inventada e a distorção de outras ideologias, não por descuido ou ignorância, pelo contrário. O racismo serviu à escravidão do corpo e serve, agora, a outros projetos de segregação vinculados ao acorrentamento dos “saberes” que levam a ações funestas, como é o caso da “divisão racial do trabalho” (SEYFERTH, 1995, p. 176); quer dizer, quem tem a pele escura não pode ser isto ou aquilo, quem é imigrante de tal região do mundo não pode ocupar tal nicho do mercado, etc. SEYFERTH (1995, p. 176) afirma que “Cuvier ‘inventou’ o conceito de tipo biológico como base para classificações” para se referir a um dos vários autores que se basearam em teorias biológicas para distorcer as verdadeiras origens das “classificações” que separam as pessoas e contribuem para a manutenção e fortalecimento das desigualdades. Para isso, considera SEYFERTH (1995):

O vocabulário supostamente científico destes últimos não inclui o termo raça, talvez nem mesmo a palavra desigualdade, mas sugere que os comportamentos sociais e a cultura são geneticamente determinados, abrindo espaço para um discurso de tipo racista que também afirma o primado dos fatos biológicos sobre os fatos culturais. Mudam os critérios e o discurso, mas a ideologia da desigualdade se mantém imutável. (...) De fato, para reforçar a posição social inferior dos negros, deforma-se o conceito de herança biológica e as diferenças de raça são utilizadas para separar as pessoas, designar seu lugar na sociedade; diferenças fenotípicas funcionam como signos de inferioridade social. (SEYFERTH, 1995, p. 178 e 200)

Aqueles que se impõem como raça melhor ou habilitada para exercer determinadas posições sociais se amparam em ideologias que entendemos foram e são “criadas” para sustentar a tese de que os indivíduos devem ser “classificados” quanto a seus fenótipos e quanto a sua origem *geo-histórico-política*. Julgados pelo fenótipo estão, predominantemente, os negros que podem, supostamente, serem “embranquecidos” ou pelo dinheiro ou pelo poder ou conforme o “mito da mestiçagem superior” (quando o considerado “branco” embranquece alguém). É comum acontecer o branqueamento “pelo dinheiro”, quase sempre acontece, a não ser que o racista desconheça a condição social do negro ou da mulher negra em questão, como é caso do empresário José Barbosa citado por FRY (1996, p. 127): “As pessoas não admitem que eu, que sou negro, tenha sucesso profissional. Já me disseram que tenho os lábios finos, que eu sou só mulato”.

Estas ideologias podem ser, e quase sempre são, fortalecidas por “discursos racistas específicos” que incluem as concepções que pressupõem que haja uma relação direta e determinante entre a “cor da pele” e “práticas sociais consideradas reprováveis”: (...) “para o discurso racista não basta estabelecer os ditames da inferioridade através de traços fenotípicos; ele é mais eficaz quando uma característica do fenótipo pode pressupor determinados comportamentos que desqualificam socialmente” (SEYFERTH, 1995, p. 186).

Além de traços fenotípicos também são julgados pela origem: indígenas, imigrantes, etc. Existem teses que argumentam que há salvação para estas “raças inferiores” ou pela cultura ou pela religião, como se já não tivessem tanto uma coisa quanto outra (bastante enriquecedoras, a propósito). Há teses ainda mais pífias que usam critérios biológicos sem nenhum fundamento científico, como é o caso do mito da “mestiçagem superior” como “processo de branqueamento” da população, o que pressupõe, equivocadamente, a existência de raças “superiores” e “inferiores”: “o pressuposto fundamental do racismo é bem simples: os brancos são superiores e devem dominar o mundo” (SEYFERTH, 1995, p. 201).

De acordo com SEYFERTH (1995) e FRY (1996), a ideia de “mestiçagem” era concebida, no início do século XX, no Brasil, por um lado, como uma “mistura degradante” que iria “contaminar” os “brancos” e, por outro lado, visto de outro prisma, como uma “mistura redentora”, que iria elevar os indivíduos pertencentes a “raças inferiores” a uma melhora na tonalidade da pele graças ao processo de “branqueamento”. Muito embora países como os EUA não veem, quase nunca, uma “mestiçagem positiva”

quando uma pessoa negra se relaciona com uma pessoa branca, pelo contrário: “(...) a “raça inferior” seria sempre a dominante, “manchando” a “pureza branca” (...) o modo americano/militante/bipolar endossa a noção racista de que basta uma gota de “sangue negro” para “poluir” a “pureza branca” (FRY, 1996, p. 133) ”.

Sabemos, no entanto, que não existem “raças” ou quaisquer outras denominações de cunho preconceituoso, sem amparo técnico ou científico, que possam se referir a indivíduos ou grupos que sejam um “superior” em detrimento do outro que seria “inferior” em termos de “cor de pele” ou “cultura” etc. É fácil conceber, como faz SEYFERTH (1995), razoavelmente, que o talento, o sucesso no esporte, nas artes, etc., não dependem exclusivamente de critérios biológicos ou hereditários, mas envolve fatores sociais que se consubstanciam ao esforço individual de cada pessoa:

A tese que se desenha no final do século XIX é a da possibilidade do branqueamento da raça através da miscigenação seletiva e da imigração europeia. Neste processo, a população mestiça progressivamente chegaria a um fenótipo branco — com a seleção natural/social encarregada de eliminar as “raças inferiores”. (...) O conceito chave do darwinismo social é o da “sobrevivência dos mais aptos” (criado por Herbert Spencer a partir de Darwin): pressupunha que o progresso requer competição entre indivíduos, classes, nações e raças — e a seleção natural, no caso da humanidade, consiste nesta “luta pela vida”, na qual sucumbem raças inferiores e brancos inferiores. Nessa doutrina do progresso através da luta temos a aplicação radical de conceitos biológicos às ciências sociais, segundo Banton (1977). (...) Na verdade, o principal dogma do racismo afirma que as raças humanas são desiguais, os brancos são superiores, e toda a mestiçagem resulta em degenerescência. O processo evolutivo, associado à ideia de progresso, é pensado como “luta de raças”, na qual os “inferiores” são “naturalmente” dominados. O dogma racista condena todos os mestiços à extinção progressiva, criando, assim, uma dificuldade quase incontornável para a ciência das raças à brasileira, defrontada com uma enorme variedade de *mestiços* de todos os matizes. Mas, assim como Gobineau conseguiu imaginar algum tipo de mestiçagem criativa, nossos pensadores inventaram o branqueamento, dando alguma chance a uns poucos eleitos como “mestiços superiores”. Ideologias nem sempre precisam de coerência para serem assumidas como “verdades”. (...) A concepção de branqueamento tinha como pressupostos a crença na desigualdade das raças, na superioridade dos brancos, na inferioridade de negros e amarelos em geral, na incapacidade de negros e índios se tornarem civilizados e, sobretudo, na inferioridade da grande maioria dos mestiços. Nossos cientistas discrepam dos europeus apenas ao conceber um tipo mestiço superior — justamente o que “se branqueia”. E aí está o ponto principal desta ideologia: afirma que certos mestiços são melhores que a massa de trabalhadores nacionais destinada ao desaparecimento progressivo por sua inata incapacidade de adaptação a uma nação civilizada, vítima irremediável da “inexorável” seleção natural/social. O postulado de uma política intensa

de incentivo à imigração branca, portanto, está relacionado a esta crença acerca dos efeitos mortais da “civilização” sobre os povos considerados racialmente inferiores. (SEYFERTH, 1995, p. 179 -182).

Desta forma, passam a ser marginalizados tanto negros quanto indígenas e demais grupos que não se enquadrem em critérios como o de “origem rica” (mesmo que seja um negro que será “embranquecido” pelo dinheiro), o de cor da pele (e, assim, prevalecem como “superiores” os “brancos”), a orientação religiosa etc. Critérios de origem e, portanto, de natureza cultural, são muito recorrentes na prática, critério que prevalece entre os norte-americanos: “(...) os brasileiros classificam a partir da “aparência” da pessoa (a “marca”), enquanto os norte-americanos privilegiam a descendência (a “origem”)” (FRY, 1996, p. 131). Isto não significa, no entanto, que os brasileiros não julguem também pelas “origens”, como é o caso do negro que ou se “embranquece” devido a alguma ascensão social ou sua ascensão não é admitida, ou ainda como é o caso dos paradigmas que são criados a respeito dos indígenas: “os estereótipos sobre os indígenas pouco têm a ver com o fenótipo; na prática, são iguais aos imputados aos caboclos ou mamelucos: preguiçosos, bêbados, traiçoeiros, atrasados, nômades, descuidados, sem raízes etc.” (SEYFERTH, 1995, p. 198).

(...) o ideário do branqueamento afirmava a inferioridade irremediável de grande parte da população nacional (negros, índios e mestiços de todos os matizes), mas imaginava que esta mesma população poderia transformar em brasileiros/latinos todos aqueles brancos “superiores” encarregados de fazê-la “desaparecer” fenotipicamente. Nesta lógica, foram condenadas as imigrações asiáticas e negras pelo que poderiam representar de atraso ou comprometimento do processo de branqueamento. (SEYFERTH, 1995, p. 181).

A ideologia das raças é um exemplo de ideologias meticulosas que não foram criadas por um único pensador, mas por um modo coletivo de pensar e são reproduzidas a fim de se impor como “ser/indivíduo/coletivo superior” nas camadas sociais estabilizadas economicamente, para que seja possível colonizar (sujeitar) o ser/saber no intuito de se manter posições econômicas e culturais de geração a geração, como foi o caso da “versão fascista do racismo” (SEYFERTH, 1995, p. 183): “este é um dos pontos fundamentais das concepções racistas e envolve pressupostos eugenistas; de forma escamoteada, serve ao argumento da sujeição do povo a seus líderes, na versão fascista do racismo”.

A hereditariedade imposta, baseada em ideologias dominantes que criam novas ideologias, como é o caso do racismo, constitui parte do que se tem denominado *colonialidade do poder*. Quanto ao racismo, criado, fortalecido e que reproduz discursos como o presente na frase “você tem que aprender que quem manda no prédio são os moradores, preto e pobre aqui não tem vez” (FRY, 1996, p. 122-123), dá forças para que esta hereditariedade se legitime tanto por processos discursivos quanto por ações efetivas que vão além das palavras e que irão ajudar a marginalizar aquele que não pertence, por não ter nascido pertencente, a uma “raça superior”.

É preciso pensar além destas concepções cientificamente (in)fundadas de raça. O racismo, enraizado no *eurocentrismo*, é um exemplo de como ideologias linguísticas ajudam a fortalecer posicionamentos que enfraquecem a evolução da sociedade na direção de uma convivência pacífica em que todos possam produzir para todos e aproveitarem o que de melhor possa ser oferecido por uma sociedade. O racismo é, portanto, um exemplo de como ideologias e acontecimentos reais são a face da mesma moeda e, dado seu caráter destrutivo, deve ser dirimido pelo poder do ensino, do diálogo, do conhecimento. Uma das grandes armadilhas do racismo é se convencer de que traços físicos possuem alguma influência no caráter da pessoa: “a resposta correta ao eurocentrismo não é certamente um *afrocentrismo* reativo mas uma nova compreensão que humanize todos nós através de uma aprendizagem de pensar além de raça” (FRY, 1996, p. 134). “(...) o racismo será vencido não através da promoção de uma política identitária, mas por meio da criação de condições político-institucionais para que o fenótipo não tenha qualquer influência sobre o exercício da cidadania” (COSTA, 2002, p. 53).

Ideologias linguísticas podem estar presentes em livros didáticos, em reportagens de jornais impressos, na fala de uma personagem de um longa-metragem ou de um livro literário *bestseller*. É preciso um olhar atento e um espírito investigativo para se dar conta dos posicionamentos sociais distorcidos e, mais do que isso, “destrutivos”. A análise feita do *corpus* desta pesquisa também se empenha por tentar mostrar o quanto a literatura histórica, denunciatória, de drama social, etc., pode oferecer discursos muito mais desprendidos de valores pré-estabelecidos, desde tempos irrecuperáveis.

Empreendemos uma breve exposição sobre exemplos de ideologias distorcidas, sejam elas embaladas pelo capitalismo consumista, sejam motivadas pelo racismo e preconceitos de todos os tipos. Na apresentação de nossa leitura do *corpus*, pretendemos

mostrar o quanto o discurso literário pode (ou não) contribuir para uma visão mais abrangente do outro, sobretudo do sujeito indígena.

3. O lado sombrio e o drama social da nova aculturação: a colonização do ser/saber indígena

Segundo OLIVEIRA (2018), em 1910 foi criado pelo Estado o SPI (Serviço de Proteção aos Índios) cujo foco, a princípio, era a preservação da estirpe indígena. Quando o SPI se iniciou com o mato-grossense Cândido Mariano da Silva Rondon, conhecido como Marechal Rondon, o qual também foi um dos grandes estimuladores da criação do Parque Nacional do Xingu, apoiando a campanha dos irmãos Villas-Bôas, diferente de muitas lideranças políticas e pensadores da época, ele tinha este viés: “estabelecer relações cordiais com os indígenas” e, de fato, foi um grande expansionista de vias telegráficas e descobridor de rios e áreas indígenas. “(...) advogou uma política indígena das mais respeitadas, foi nomeado o primeiro diretor do Serviço de Proteção aos Índios, o SPI, cunhou a frase que definia seu trabalho junto às populações nativas sertanejas: “Morrer se preciso, matar nunca” ” (MOLL, 2019, p. 276).

Mas, apesar de seus esforços pacíficos e progressistas, sempre haveria contradições, provocadas pelos ideários *colonizantes* predominantes à época que, em épocas mais recentes, seriam modificados para os padrões militares que se apoiam em metodologias de coerção e imposição, além de outras estruturas *colonizantes* que estudamos e comentamos:

Rondon tinha intenção de proteger os índios, mas ao confinar os índios em reservas, libera as terras para a colonização (...) Rondon levou a militarização às reservas (...) A aldeia se torna um lugar controlado, vigiado (...) Essas figuras de autoridade portam porretes, facões, correntes de aço, até mesmo armas de fogo, os índios ficam sujeitos ao medo e a todo tipo de castigo, o que pode significar prisão, tortura, expulsão, até o assassinato. Rondon cria um sistema impositivo, e os missionários são usados como força de persuasão. (MOLL, 2019, p. 276-277).

Preceitos relacionados à decoloniadade dos autores supracitados dizem que é justamente esta a lógica da nova colonização: não derramar mais sangue, ainda que continuem derramando a dignidade das pessoas. Para MOLL (2019), a preocupação não é com a integridade física das pessoas, mas sim com o fato de entender que manipular a

mente é muito mais eficaz que conflitos corpo a corpo (menos gastos com armas, menos perdas em combates etc.). Um indígena “domesticado” significava economia com escravos negros (muitos eram “comprados”), pois não haveria mais necessidade de alimentar estes escravos, já que os indígenas sabiam lidar com a mata espessa; economizariam com roupas, já que os indígenas andavam praticamente nus ou semi-nus etc. A “preservação” da cultura sempre foi um engodo. Interesses políticos e econômicos sempre foram a verdadeira motivação. Não criar “conflitos” que viessem provocar obstáculos com grupos protecionistas, por exemplo.

Ainda segundo MOLL (2019), o SPI não conseguiu evitar que os nativos tivessem que se render, este foi um processo inevitável, não houve poder de escolha para os indígenas, ou eles se rendiam ou eles se rendiam, se não o fizessem, morriam todos. Mortos pela inferioridade bélica, podemos ver diluída sua cultura, mitologia, história etc. E isto seria mais prejuízo para eles mesmos que para os “não indígenas”: verem esvaecer, a troco de nada, sua cultura.

Retomando o que dissemos anteriormente, podemos questionar-nos: ainda existe uma “cultura indígena”? Os nativos, hoje, sobrevivem à custa dos “benefícios” que a legislação própria criada para “protegê-los” lhes ofereceu? Existem, mesmo, “benefícios”? São questões políticas, filosóficas ou religiosas? Parte das respostas do senso comum colonizado provavelmente seria: “algo da cultura indígena, sim, se esvaeceu, não existe mais, é irre recuperável e pode ser, sim, que parte da população indígena remanescente continue amparada por programas políticos que tentam manter algum aspecto da sua cultura”. Nesse entendimento, a cultura parece equivaler a algo estático e imutável, de modo que aquilo que “esvaeceu” está atrelado a ideia do indígena que “perdeu” sua cultura “misturando-se” entre “nós” (os “civilizados”).

Por outro lado, podemos perceber, a partir de Krenak, Munduruku, Potiguara, antropólogos, autores decoloniais ou pessoas que lidam com cultura e identidade, que em alguns contextos não vemos mais a cultura estática, de museu ou zoológico, mas já podemos ver outras formas de cultura sendo praticadas com naturalidade, com energia e de forma autêntica, com vistas ao dinamismo que o conceito de cultura abarca, conforme, por exemplo, BAKHTIN (2010), segundo o qual vida e cultura não se separam. Como a vida sempre se renova a cada instante inédito de um novo dia, as culturas também estão sempre em processo de movências e rupturas: “o ato deve descobrir um único plano

unitário para refletir-se em ambas as direções, somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida” (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Acreditamos que talvez exista um viés de argumentação que aposte em uma endemonização generalizada dos indígenas: dir-se-á que alguns nativos homens se travestem de mulher e isto não seria digno da cultura indígena (viés, como vimos, de fundamentação fascista); outros dirão que há indígenas que fecham estradas e cobram “pedágio” de cidadãos comuns (são afirmações sem fundamentação amparada por critérios claros, muito embora desvios de conduta possam sempre existir); alguns outros, ainda, dirão que indígenas roubam e matam sem que haja, para isso, uma punição clara amparada pela legislação etc. Este tipo de discurso fortalece o supracitado do que nós chamamos de *lado obscuro desta nova aculturação*: quer dizer, para muitos, os indígenas foram corrompidos pelas “vicissitudes” do “homem branco”.

Nosso objetivo é discorrermos, em nossas leituras e análises, sobre o lado dramático desta que seria uma nova aculturação, no sentido de trabalhar questões que são consideradas tabus e que não passam, com frequência, nos noticiários, como, por exemplo: o nativo que pretende conviver com duas culturas, uma tradicional e outra diferente daquela e que é vivida, principalmente, na cidade; questões como violência doméstica, religião etc. Reconhecemos que este que chamamos didaticamente de “lado sombrio” é de caráter relativamente especulativo. Por outro lado, lançamo-nos sobre a literatura contemporânea para poder encontrar mais detalhes sobre os dramas históricos indígenas. Este é sempre nosso objetivo: procurar algum respaldo nas páginas da Literatura.

O principal órgão responsável pela preservação do indígena, dentre aqueles que surgiram no séc. XX, foi o SPI que, segundo o site *pib.socioambiental*¹¹, foi criado em 1910 e extinto em 1967, quando foi substituído pela FUNAI. O SPI foi um dos principais agentes que evitaram a extinção completa do nativo indígena, apesar de todas as suas contradições. O SPI, criado para estabelecer uma suposta separação entre Igreja-Estado, deveria ser um órgão que garantisse a “pacificação, proteção e formação cultural dirigidas”. E assim acabou por fazê-lo, mesmo em meio às incompletudes; entendemos

¹¹[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI))

que seu papel foi fundamental na preservação cultural e na criação do sentimento de responsabilidade histórica em relação aos indígenas, mas houve muitas contradições.

O indígena sempre foi objeto de exploração; os nativos indígenas sempre serviram aos desbravadores paulistas (que vinham da então Capitania de São Paulo, na era do Brasil Colônia) como agentes “passivos” da satisfação de algum interesse “branco”, fosse ele cultural, territorial, aurífero etc. Toda essa política indigenista, que começou com o SPI, mencionado acima, tal qual a conhecemos hoje, só faz acompanhar o ritmo natural do aspecto ineficiente do sistema capitalista (ineficiente sob o prisma dos que são incansavelmente explorados). Após a leitura do artigo intitulado *Serviço de Proteção aos Índios (SPI)*, publicado no site <https://pib.socioambiental.org/>, pudemos observar que os famosos “postos indígenas” foram criados no intuito de “civilizar” os nativos, mas, dentre as citadas incompletudes, está o fato de que acabaram por intruzir nos nativos doenças próprias dos “brancos”, além de outras interferências consideradas negativas. Neste sentido é que afirmamos que nenhuma política parece escapar desta tendência a uma “nova aculturação” de “aspectio negativo”: quando já não se usa mais a força, o que inclui genocídios, o puro e simples contato com o não indígena leva aos nativos influências que deturpam seus costumes, sua cultura. Isto não significa, evidentemente, que toda influência seja negativa.

Os nativos indígenas fizeram parte do lado mais fraco de um projeto de colonização do saber/ser fomentado por ideologias distorcidas que pregam, a todo custo, a superioridade de raças, culturas, economias, modos de vida, tal como foi inventada justamente para apregoar esta suposta supremacia que nada mais é do que um discurso de cunho econômico em seu viés mais sujo e opressor.

Em vários aspectos, a cultura indígena foi sobrepujada pela cultura eurocêntrica. Portugal, por exemplo, impôs a predominância da língua portuguesa no Brasil visando a “preservação da colônia”. Entendemos que esta imposição do ensino de Língua Portuguesa aos indígenas, por exemplo, com Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, teve o mesmo princípio da fábula bíblica da Torre de Babel: estancar qualquer esboço de retaliação, de desenvolvimento próprio, de crescimento pessoal, de insurgências contra os desígnios dos governantes ou dos poderosos que, desta maneira, estariam, petulantemente, se equiparando a Deus. Em outros termos, foi uma clara e inescrupulosa ode ao adestramento das “raças inferiores”, visando a mais absoluta e incontestada obediência e subserviência destes “desalmados” ou “selvagens”.

Com o passar dos tempos, em meio a tantas transformações políticas e culturais, resolveu-se extinguir o modelo tradicional de escravidão africana, aquele que escancarava em praça pública as mais degradantes demonstrações de “disciplina”, para agora investirem em um novo protótipo do aspecto inoperante do ideário capitalista: o proletariado “dócil e obediente”, que é também a última transformação almejada para as etnias indígenas.

A política indigenista, ao final, serviria aos interesses das classes hegemônicas capitalistas, uma vez que ela se ajusta a um projeto maior de um pretense desenvolvimento social, de controle territorial (para sua expansão) e de mão de obra. Muitos indígenas, no entanto, nesse processo de consolidação política em seu nome, não assistiram passivamente aos acontecimentos, eles atuaram no que concerne a reivindicações por medidas que servissem também aos seus interesses. Quer dizer, o indígena fez e faz parte do processo identitário do nosso país, mesmo quando não teve voz.

Conforme vimos acima, uma coincidência no ano de 1967 foi a criação da FUNAI e do Parque Indígena do Xingu, como resposta à opinião pública sobre a exploração dos nativos. Segundo consultamos em MORI (2015, p. 22), muitos dos indígenas que habitavam as regiões do Rio Xingu pertenciam à etnia Caiapó, cujo contato obrigou o SPI e, depois, a FUNAI, a organizarem expedições conhecidas como “frentes de atração”, empenhadas em desenvolver “técnicas de persuasão”, tais como manter uma postura semi-bélica mostrando-lhes, ao mesmo tempo, interesse em não matá-los senão “conquistá-los”. Para tanto, valiam-se até mesmo da comunicação na língua vernácula dos indígenas a serem “cativados”, mesmo que para isto outros nativos servissem de intermediários, conforme aponta Valente (2017):

O método adotado pela expedição era o mesmo das outras feitas no país desde os tempos do marechal Cândido Rondon (1865-1958). Criava-se uma frente de atração, que funcionava assim: os sertanistas distribuíam presentes aos índios; esperava-se que estes passassem a retribuir os presentes, na fase chamada de namoro; na terceira fase, os índios convidavam os sertanistas para conhecer suas malocas; a quarta fase, de consolidação de “pacificação”, constituía-se no estabelecimento de um acordo pelo qual, em resumo, “civilizados” e índios concordavam em não matar mais uns aos outros (muitas vezes esse diálogo não era feito às claras, pois os índios praticamente se entregavam aos benefícios representados pelos presentes dos “civilizados” da Funai); por último, os índios “pacificados” eram então agregados e entregues aos cuidados de funcionários de um posto, que se encarregava de dar a eles

atendimento de saúde e alimentação e ensinar-lhes métodos de agricultura dos “civilizados”. Assim, os índios deixariam de atacar e matar vizinhos ou trabalhadores que passavam pela região. Estava criado um novo posto indígena para índios aldeados (VALENTE, 2017, p. 14).

Esta prática de aproximação meticulosa existe desde o descobrimento do Brasil, como vemos nos livros de História. No entanto, é a partir de instituições, como o já citado SPI, que se institucionaliza os meios de uma nova colonização. As “frentes de atração” são somente um exemplo disto. No artigo intitulado *Como tudo começou*, encontrado no site *documentacao.socioambiental.org*¹², aos finais da década de 50 já tínhamos os irmãos Villas-Bôas utilizando-se de métodos cultivados desde o período colonial, como exemplo, “dar presentes”; método também praticado pela indígena Cayapó Damiana da Cunha no romance *Guerra no Coração do Cerrado* (2006), um dos livros do *corpus* deste trabalho; a esta prática se somava o terrorismo tecnológico e outros métodos. Ao nosso ver, o Parque Nacional do Xingu se revela, no momento de sua criação, também uma ostentação do poder dominador e controlador do “homem branco”, além de se apresentar como um polo de concentração de povos indígenas, os quais resistem e ressignificam suas organizações sociais para viverem aldeados. Queremos, com isto, dizer que é preciso conviver com as diferenças, sejam elas culturais, políticas, religiosas etc. A partir do momento em que se decide pelo outro, onde ele deve viver, o que ele deve vestir ou fazer, parte-se do pressuposto de que a liberdade de um está nas mãos do outro que a controla, dando-lhe liberdade quando for conveniente e tirando-a em ocasião oportuna.

Reforçam nossas reflexões o estudo de MOLL (2019, p. 276), especialmente sobre a criação do Parque Nacional do Xingu e do SPI pelo Marechal Rondon. Comentamos, nesta pesquisa, que houve de Rondon uma “tentativa” de oferecer aos nativos algum tipo de “segurança”, “acomodação” (dentro da concepção “branca” de acomodação); uma tentativa de “controlar” os indígenas pensando no “seu bem”; no entanto, lhes impingiu os mesmos padrões colonizadores de cercear sua liberdade, confinando-os em uma aldeia e obrigando-os ao trabalho nas plantações.

Muito embora suas intenções, do ponto de vista cristão, militarizado, tenham sido as melhores, a execução do seu projeto, do Marechal, teve contradições, falhas, como vimos e, pior que isto, dois anos após sua morte, presenciamos um fato bastante

¹² https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/44450_20180110_111256.PDF

lamentável (e bastante velado). Segundo o documentário *Guerras do Brasil* (2018), produzido pela Netflix: “Em 1960, funcionários do SPI e fazendeiros presenteiam indígenas da etnia Cinta Larga com alimentos misturados a arsênio, veneno letal. Cerca de 3.500 indígenas morrem envenenados. Este episódio ficou conhecido como Massacre do Paralelo 11”. Mas, não para por aí; ainda segundo o mesmo documentário: “8.350 indígenas foram mortos durante a Ditadura Militar. Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade”.

Estes foram alguns exemplos do maior holocausto que a história da humanidade já conheceu porque foi iniciado no processo quinhentista de exploração, colonização e escravidão e se alastra até os dias de hoje quando se falam em SPI, quando se falam de trégua ou paz. No entanto, a paz nunca existiu e estamos todos em estado constante de guerra. Para alguns de nós é menos traumático, mas para muitos, que não queremos enxergar, a respeito dos quais não queremos nos preocupar, ou nos “intrrometer”, a dor da perda é irreparável, como no massacre aos indígenas Yanomami, no ano de 1993, quando até mesmo um bebê indígena foi morto a golpes de facão¹³.

Acreditamos que o indígena não pode ser “enjaulado” como se fosse objeto de admiração turística. É preciso fazer melhor que isto, é preciso “devolver” ao nativo sua autonomia, sua identidade, seus modos tradicionais de viver e, se algum integrante, de alguma comunidade nativa, queira interagir ou residir na cidade, ele deve ter igual liberdade para assim fazê-lo (uma vez que nenhuma cultura precisa ser “estática”). Essas noções estão em consonância com as afirmações de SILVA (2021):

Ao tratar o índio como selvagem, o SPI o coloca em uma condição irracional em uma sociedade que dava importância aos valores da ordem. Transformar esse selvagem em indefeso é dizer que é uma criança, que precisa de educação e proteção; domesticá-lo e civilizá-lo, e assegurar que fosse integrado como cidadão brasileiro que almeja apenas o progresso. Todavia, essa ideia causou a perda de identidade indígena em todos os sentidos. (SILVA, 2021, *et al.*, p. 330).

Em suma, existe uma guerra não declarada. Nela, um inimigo quase vencido (há indígenas isolados no Brasil e há etnias que não se entregaram, como por exemplo, os Waura) cujo oponente lhe deu a chance de se render incólume, a serviço de um novo

¹³ **GUERRAS DO BRASIL**. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Netflix. Local: Brasil, 2018.

regime político, cujo novo objetivo não é o enfraquecimento físico do adversário até sua inevitável aniquilação, mas o enfraquecimento de um quesito mais forte, da sua autonomia política; assim feito, o “branco” acaba de gerar uma nova engrenagem para sua máquina política, que trabalha para ele cultivando a terra sem nenhuma participação política efetiva, esvaziada da sua própria subjetividade.

4. Os Caiapó como exemplo de resistência indígena à nova aculturação colonizadora

Existe um vasto material sobre princípios e práticas culturais indígenas. Assim como são vastas tanto as discussões sobre o que seriam “leis que regem os direitos indígenas” quanto estas leis, debates que se alastram desde há vários séculos em território brasileiro. É no livro *Documenta Indígena do Brasil Central*, de Jézus Marco de Ataídes (2001) que consta, em documentos históricos, uma nítida relação conflituosa entre a suposta “selvageria” caiapó, a “civilidade” dos colonizadores e o “cristianismo” dos catequizadores. Os Caiapó, ao longo de todo o registro documental, conseguiram manter um ritmo equilibrado de violência por meio de retaliações e hostilidade. Enquanto os colonizadores, do outro lado, tentavam exercer, ao mesmo tempo, medidas consideradas civilizatórias, de contenção da fúria dos nativos selvagens, mas também medidas exaltadas que desembocaram em grandes genocídios.

Retomando um pequeno resumo de parte da nossa História, é possível lembrar que conforme muitos povos indígenas foram sendo afugentados da região litorânea, eles iam penetrando mata a dentro como algumas comunidades o fazem até hoje, como é o caso de alguns Avá-Canoeiro que ainda se deslocam pela Ilha do Bananal, região que integrou parte do repertório geográfico do poema épico *Goyania*, de Manuel Lopes de Carvalho Ramos. E assim continuariam se distanciando até chegarem às regiões hoje equivalentes aos países hispanos da América do Sul. Como teriam tomando conta de grande parte do sertão brasileiro, de seu interior, muitos atribuiriam aos “demônios selvagens”, como seria o caso dos Caiapó, um “muro” que estaria obstruindo o “progresso”.

Leandro M. Rocha (1998) nos traz em sua dissertação de mestrado, *O Estado e os Índios*, uma abordagem político-social sobre o tema. Estuda os interesses econômicos dos desbravadores, expõe como o indígena exerceu o papel de complicador dos ideais invasores. Mostra-nos como o nativo é representado, constantemente, como um

“problema” para os que se autodenominam conquistadores; um impasse em função do qual o Estado foi se organizando, oscilando entre o extermínio, o desterro e a subjugação dos nativos. Os indígenas foram, portanto, historicamente, uma “pedra no sapato”, que influenciou toda a remodelação das leis.

A dissertação de mestrado, que se converteu num livro promissor para quem estuda a cultura Caiapó, intitulada *Cayapó Panará: Luta e Sobrevivência de um Povo Jê no Brasil Central*, de Odair Giralдин (1997), contém inúmeras informações imprescindíveis para o estudo do papel identitário desse povo, dentro da elaboração de uma diacronia sobre a construção da identidade e do campo da cultura do povo goiano. GIRALDIN (1997, p. 21), ao dizer que “nas suas ações guerreiras, os Cayapó raramente deixavam sobreviventes”, nos dá uma pista para uma das possíveis causas do gelo literário ao redor da existência dos Caiapó. No entanto, o mesmo autor assinala que “pode-se melhor compreender suas ações guerreiras ao se abordar os Caiapó da perspectiva dos conceitos da sua própria cultura” (GIRALDIN, 1997, p. 21). Isto significa que, da perspectiva da cultura indígena, muitos eventos deveriam ser revisitados.

Na atualidade, são escassos os rastros da sua cultura e são escassos os remanescentes desse povo, como os *Panarás* e os *Kren-akarôre*, que habitam as regiões do Alto e Baixo Xingu. O nativo brasileiro não foi considerado, pelos historiadores, segundo afirma GIRALDIN (1997, p. 23), como um agente do processo histórico. Nas décadas de 60 e 70, por exemplo, antropólogos se ampararam apenas em fontes secundárias para aludirem à história dos indígenas em geral. Só depois dos anos 70 aumentou a produção sobre a história do indígena, pois houve o reconhecimento de que cumpria investigar os documentos guardados em arquivos sobre os nativos para melhor descrever o seu retrato, a sua história.

Em *Mito e Vida dos Índios Caiapó*, do austríaco Mons. Dr. Anton Lukesch (1976), uma questão muito importante sobre o conflito entre os Caiapó e os *brancos* é revelada: a comunicabilidade, a qual pode ocasionar alianças; e a falta dela que, dentro dessa tensão de guerra *não armada*, pode conservar um completo desentendimento. Segundo Lukesch, a comunicação foi a chave para o acesso dele a um povo que considerava como inimigas as próprias aldeias vizinhas, sendo ele recebido, no entanto, na década de 50, pelos Caiapó, como *parente*.

Em *Caiapó Metutire*, de Paulo Pinagé e Vito D’Alessio (2003), começamos a suspeitar de uma negligência histórica por parte dos historiadores em relação à cultura

desses nativos, pelo simples fato de que, devido aos interesses de um regime escravista colonial, a postura não poderia ser outra que a de excluir um povo desafiante. Segundo as palavras de Kenko Minami, na introdução do livro em questão, a sabedoria dos indígenas Caiapó é capaz até de instruir nossos caminhos: “(...) the Caiapó wisdom indicates us like a light stream the way we should follow” (PINAGÉ e D’ALESSIO, 2003, p. 3). Também foram conhecidos como “jê-botocudo” ou “txucarramão”, a tribo que usa um botoque de madeira no lábio inferior e vive em constante tensão de guerra. Foram descritos como um povo semi-nômade, conservador, que, curiosamente, até “se alimentava, também, de terra”, foi a tribo mais “perigosa” entre os nativos brasileiros. (PINAGÉ e D’ALESSIO, 2003, p. 09)

No caso específico de Goiás – o estado colonizado pelo Brasil, que foi colonizado pelos portugueses, ou seja, a colônia da colônia – o processo foi análogo ao do descobrimento do Brasil; na medida em que os desbravadores avançavam para o nosso território, os indígenas aqui presentes se afastavam de novo. Basta observar o que afirma PALACÍN (1995, p. 12):

Todos esses indicadores parecem apontar a população indígena de Goiás, no século XVIII, como resultante de movimentos migratórios, os quais continuaram ocorrendo, mesmo após a chegada das bandeiras paulistas; foi o caso, por exemplo, dos tapirapés, que migraram do rio Tocantins, em Goiás, para a margem esquerda do rio Araguaia, em Mato Grosso.

Em um livro didático, *Goiáz: coração do Brasil*, de Ofélia S. do N. Monteiro (1983), os grupos indígenas apresentados ao leitor iniciante, sobretudo ao estudante da educação básica, são: os Canoeiro, Xerente, Krahô, Apinajé, Karajá e os Javaé. Quanto aos Caiapó, estes não são considerados como um grupo que fez parte da formação do Estado de Goiás; aos jovens, lhes é ensinado que os Caiapó foram, na verdade, um grupo de selvagens hostis e para cuja desejada pacificação houve a necessidade da intervenção de alguns homens acurados no trato com grupos indômitos, para, assim, deles arrebanhar alguns membros dos quais seria escolhida uma pessoa para liderar a investida de pacificação entre eles mesmos, como um todo. Essa postura de olhar de fora, cuja apreciação recaía na desfeita e no receio, é explicitada como se segue pela própria autora: “como os Caiapó estivessem aterrorizando o sul da Capitania, atacando, roubando e assassinando os viajantes, resolveu o governador Miguel Lino Moraes recorrer a D. Damiana para pacificá-los”. (MONTEIRO, 1983, p. 75).

No *Projeto Resgate Barão do Rio Branco* (1995), idealizado por organizadores de diversas instituições, incluindo a PUC de Goiás e com patrocínios como o do BankBoston, ao longo dos seus arquivos, nos é permitido identificar grande parte do processo da formação história do estado de Goiás: seu nascimento, as primeiras manifestações urbanas, busca por estabilidade das Minas, mobilização para a criação de uma vila, organização para trazer para cá o gado, mobilização para criação de um engenho, nomeações de cargos públicos etc. Quanto às informações a respeito de indígenas, aparecem personagens da etnia Caiapó de forma bem sumária. Como é o caso do documento de nº 17, de 1735, ano anterior a uma carta de 1736 enviada pelo Conde de Sarzedas ao rei de Portugal, a qual pode ser encontrada na *Revista do Arquivo Histórico Estadual*, compartilhando as hostilidades dos Caiapó; nele menciona-se a “indesejada tribo”, qualificando-a de renitente e hostil:

(...) carta do superintendente-geral das Minas de Goiás, Gregório Dias da Silva ao rei D. João VI, sobre as hostilidades dos índios Caiapó nos descobertos de Pilões e Tocantins; a reação dos seus moradores, acerca da bandeira armada para afugentar os ditos índios e solicitando ordens para lhes fazer guerra”. (Projeto Resgate Barão do Rio Branco, 1995, p. 150).

Ao aludir ao processo de extermínio que houve durante as primeiras expedições do século XVIII, a revista da AGI (Associação Goiana de Imprensa) menciona os Caiapó como o povo que mais resistiu aos intentos do homem “branco”, que contra ele lutou com mais ferocidade e que, nem aos “brancos”, nem aos outros indígenas, deu o braço a torcer (AGI, 1992, p. 11): “(...) A tribo que mais se confrontou com o branco foi a dos Caiapó (...) Os Caiapó combatiam os homens brancos de todas as formas (...) Parte dos Caiapó que viviam no norte mantinha uma luta contínua com os Carajá”.

Em *História da Terra e do Homem no Planalto Central*, de Paulo Bertran (2011), observamos que os indígenas da etnia Goiá foram exterminados, na verdade, pelos Caiapó, e as poucas centenas dos Goiá que foram encontradas pelo Anhanguera Filho, na verdade, foram por ele protegidas. Ao referir-se à alteridade indígena, o autor expõe o grau de impassibilidade que havia entre as próprias tribos e assinala a mais rebelde de todas elas, não só para com os seus irmãos de raça, mas, sobretudo, para com os “brancos”: “(...) o Caiapó, índio que a historiografia do conquistador abomina, por sua

alta capacidade de resistência e retaliação contumaz, << o mais bárbaro e indômito de quantos produziu a América >>” (...) (BERTRAN, 2011, p. 32).

Em *História de Goiás em Documentos*, de Luis Palacín Ledonias Franco Garcia e Janaína Amado (1995), logo na primeira parte intitulada *Índios de Goiás*, há informações genéricas imprescindíveis acerca do nativo goiano: “as tribos guerreiras, indolentes, extintas, as que ainda vagam” etc. Obras análogas podem nos ajudar a entender como a participação do Caiapó na história contada pelos “brancos” tem sido conturbada a ponto de causar seu apagamento.

Em *Ava-Canoeiro: a história do povo invisível, séculos XVIII e XIX*, de Dulce M. R. Pedroso (1992), ao alcançar o ponto em que os Caiapó são mencionados, revisitamos a menção conflituosa dos indígenas hostis que dominavam o Sul de Goiás, os quais depois foram consagrados como os Caiapó do Norte, e não do Sul, como de início, por se afastarem, na ocasião da invasão dos desbravadores, para as regiões do Norte. Logo, veremos que esses nativos foram considerados, por alguns autores, como extintos porque, segundo a historiadora Dulce M. R. Pedroso (1992), foram massacrados pelos colonizadores inconformados com a “apatia” do Estado que não se mobilizava para a criação de destacamentos volantes, aldeias ou qualquer outra medida de segurança e pacificação:

Desde o início do povoamento do sul de Goiás, os Caiapó fizeram resistência à prospecção aurífera em seus territórios tribais. Assaltavam comboios e viajantes na estrada entre Vila Boa e Cuiabá e no caminho de São Paulo. (PEDROSO, 1992, p. 19)

Os Ava-Canoeiro ainda resistem, em grupos remanescentes, dispersos pelos rios Araguaia e Tocantins. Quanto aos Caiapó, quando da alusão a eles para mencioná-los como uma das tribos que habitaram Goiás, dominando todo o sul de Goiás, são considerados o grupo que atrapalhava, ou impedia, a exploração aurífera, pois eram muito impertinentes. Sabemos que alguns indivíduos Caiapó, na casa de alguns milhares, resistem renitentes ao longo dos afluentes do Rio Xingu, entre os estados do Mato Grosso e Pará. A História nos mostra o quanto resistiram a métodos de aculturação/colonização. Tendo verificado esta resistência em parte da História, não será diferente, em nosso trabalho, averiguar o quanto houve de resistência por parte de personagens indígenas que a Literatura (re) constrói, mas que a História nem sempre rememora.

CAPTÍULO 2

FUNDAMENTAÇÕES PARA A ANÁLISE DOS TEXTOS

1. Conhecimento é poder?

Conhecer é encontrar os caminhos para se alcançar os objetivos traçados. Saber conhecer é estar bem próximo do poder socialmente estabelecido pelas chaves que nos abrem os caminhos. Controlar o que se deve saber e o que efetivamente se sabe é ter o poder sobre aqueles que anseiam por respostas, mas estão ocupados demais, na maioria dos casos contra a própria vontade, para perceberem que estão sendo enganados ou para lutarem contra qualquer tipo de operação colonizadora (aberta ou velada). Este poder é o do controle das decisões e ações do outro; este poder sobre o conhecimento, seja do senso comum, seja o científico/formal, é chamado pelos estudiosos dos novos mecanismos de controle dos meios de produção e consumo de bens materiais e intelectuais de “colonização epistêmica” (MIGNOLO, 2008). Portanto, se o conhecimento é controlado, e se nossa identidade social é também formada pelo que sabemos/conhecemos, controlar o que se sabe é também um controle da subjetividade/do “ser”. Conforme DANTAS (2015), pode-se nomear esse controle de colonialismo:

O colonialismo desenvolveu-se em vários aspectos como o econômico, o político e o cultural, porém esses aspectos diversos funcionam com uma finalidade: legitimar o colonizador. Dessa forma, mesmo após as inúmeras independências, ainda são visíveis “colônias” reproduzindo modos de ser a partir de algo exterior. (DANTAS, 2015, p. 462).

Colonizar significa impor um modo de agir, o que implica moldar um modo de pensar e, significa ainda, invadir e controlar. Se esta invasão era abertamente física no passado, ela se perpetua através de mecanismos sutis como o que poderíamos chamar de “educação controlada”. Neste sentido, colonizar ultrapassa a noção de “escravizar”, para ser um meio efetivo de cercear as ações e direcioná-las para a obediência, para a produção de riquezas ao colonizador. Quando falamos em “colonização” nos remetemos, inevitavelmente, ao continente europeu, com seus ideais de revolucionar o mundo com a tecnologia, a educação, a religiosidade etc. Diríamos que o pensamento greco-romano é

o fulcro do pensamento ocidental, justamente onde germinou todo processo de conceber com naturalidade o ato de escravizar ou colonizar os semelhantes. Para que isto não custasse o conflito psicológico com a predominante fé cristã, mais confortáveis ficavam ideais racistas de “raça sem alma/raça inferior” indigna do paraíso, da salvação e que, portanto, deveria ser reduzida ou ao extermínio ou ao trabalho escravo. Neste sentido, já nos advertia Viveiros de Castro (2015, p. 20): “A metafísica ocidental é a *fons et origo* de toda espécie de colonialismo”.

Desde a Grécia Antiga temos a Europa como o centro do mundo: sua mitologia, sua filosofia, sua ciência etc. Consoante a DUSSEL (2005), é quando tudo começa: um modo de ver o mundo e as outras pessoas, construído meticulosamente, começa a alimentar a chama de ideias como cultura e raça superiores. Neste momento, outros povos, portanto, devem se submeter aos seus princípios com pelo menos três opções principais: ser colonizado, o que significa se submeter a um modo de vida “ideal”; ser escravizado, o que implica produzir luxo e poder para os abastados, à força: ou sob açoites, ou tentado pelo suicídio dos modos mais cruéis e humilhantes como aquele pelo qual comiam terra até a morte ou, ainda, escravizado sob a iminência de morrer na faixa dos 40 anos por falência múltipla dos órgãos dilacerados pelo trabalho extenuante e, havia ainda, uma terceira opção: ser assassinado; e este assassinato seria respaldado por várias justificativas evasivas: heresia, desobediência, raça impura, bruxaria etc.

Todas estas ações eram fundamentadas por um modo de pensar que tinha como instrumento uma doutrina sustentada por algum tipo de teoria. Mas, não só o modo de pensar atuava sobre o modo de agir, o modo de agir também ajudava a condicionar o modo de pensar e se agia também neste intuito. Por isto, é fundamental pensar, mais uma vez, no sentido da “ação” chamada “colonizar”: primeiro, eu capturo a fera (conquisto/invado seu espaço, seu habitat), depois eu a domestico (“educó”, “catequisei” etc.). Assim nos assinala DUSSEL (2005, p. 63): “O *ego cogito* moderno foi antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs a sua vontade (a primeira ‘vontade-de-poder’ moderna) sobre o índio americano”.

Diante desta contextualização do modo de colonização do ser/saber, começamos a nos questionar sobre a possibilidade de novos modos de ser/saber que não sejam os condicionados (condenados) aos *eurocentralizados*, de modo a diluir a própria existência em um único universo constantemente abastecido pelas mesmas ideias que nos levam a aceitar nossa condição ou de nação ou de grupo ou de pessoa “inferior” e que deve,

portanto, seguir a marcha do trabalho incessante para enriquecimento do outro dito poderoso, do dominador, europeu ou não. No entanto, é do contexto europeu que germinaram no Ocidente os ideários que hierarquizam os seres catalogados por denominações dissimuladas e que, segundo o critério destas denominações, são encaixados nos nichos perpétuos de pobreza, de submissão, de resignação etc., que Berger e LUCKMANN (1985) propõem como sendo uma “ordem institucional”:

O sentido objetivo da ordem Institucional apresenta-se a cada indivíduo como dado universalmente conhecido, socialmente admitido como natural e certo enquanto tal. Se há algum problema, deve-se a dificuldades subjetivas que o indivíduo pode ter na interiorização de significados a respeito dos quais existe acordo social. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 114)

Existem outros modos de agir/pensar? É possível lutar contra uma condição que parece ser a perpetuação de um passado eternamente presente? A educação formal pode contribuir para uma formação menos elitizada/eurocêntrica/norte-americanizada? Os estudiosos decoloniais acreditam que sim, que ainda é possível resgatar nossa essência ameríndia sem, ao mesmo tempo, *endemonizar* a cultura europeia, a qual tem seu valor em parte da nossa educação formal e, por outro lado, também não poderíamos supor que nossa cultura é a única e melhor possível e que nela não haveria nenhum tipo de influência (ou não deveria mais haver) de outros modos de pensar e de ser. Para Berger e Luckmann (1985, p. 165): “As definições tradicionais da realidade inibem a mudança social. Inversamente, o desmoronamento da aceitação indisputada do monopólio acelera a mudança social”.

Ainda segundo Berger e Luckmann (1985, p. 120): “o conhecimento é um produto social”. Como tal, existem os grupos que se autodenominam “eleitos” e aqueles que são os “estranhos”, considerados inaptos a pertencer àquela dinâmica social. Em paralelo, com o conhecimento se dá a mesma “disputa por território” que acontece nas relações humanas de modo geral. Não obstante, a partir do momento em que nos negamos não só a admitir que existem outros modos de ser/saber, por meio de outras práticas sociais de convívio e concepção do mundo etc., mas também a diluir estes saberes/práticas ao preço da defesa de únicas e irrefutáveis verdades, somos coautores dos mais diversos projetos de “epistemicídio”. Neste sentido, aponta SANTOS (1995):

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto acapitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (SANTOS, 1995, p. 328).

O controle do conhecimento não pode ser perfeito, embora o esforço exista e sua eficácia também. Esforço que não é novo, mas tão antigo quanto a própria história da humanidade. O lugar de onde se fala também dá ao enunciatório os instrumentos de imposição do saber. Esta imposição pode ser aberta (como foi o caso de Marquês de Pombal, na segunda metade do século XIX, ao proibir que qualquer outra língua, além do português, fosse falada no Brasil) ou velada. Se não de todo dissimulada, “naturalizada” na dinâmica social.

Esta última modalidade de “imposição” de um tipo de conhecimento/saber (por instituições socialmente organizadas) é, por sua vez, a predominante e se articula de várias formas, as quais BORDIEU (1975) e também Berger e Luckmann (1985) irão designar como sendo um processo de “legitimação” (de natureza epistemológica) daquele modo de conhecer/saber. Para Berger e Luckmann (1985),

A legitimação “explica” a ordem institucional outorgando validade cognoscitiva a seus significados objetivados. A legitimação justifica a ordem institucional dando dignidade normativa a seus imperativos práticos. É importante compreender que a legitimação tem um elemento cognoscitivo assim como um elemento normativo. Em outras palavras, a legitimação não é apenas uma questão de “valores”. Sempre implica também conhecimento. (...) A legitimação não apenas diz ao indivíduo por que deve realizar uma ação e não outra; diz-lhe também por que as coisas são o que são. Em outras palavras, o “conhecimento” precede os “valores” na legitimação das instituições. (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 128 – 129).

Berger e Luckmann (1985) propõem diversos níveis ao processo de legitimação das instituições responsáveis por produzir conhecimentos/práticas (e que também se

institucionalizam neste processo de produzir conhecimento e práticas) e, segundo Berger e Luckmann (1985, p. 131), o nível mais eficaz não tem natureza pragmática, trata-se, no entanto, do nível “simbólico”, da “teoria pura”. Para tanto, existem “teorias legitimadoras especializadas” e “legitimadores aplicados” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 130). Este universo simbólico é criado para e no próprio processo de “significar a realidade objetiva”, tornando-a parte do universo interior, sem o qual a realidade exterior não pode ser concebida. Portanto, existem as coisas fora de nós (realidade natural), existem nossas ações em interação com as coisas e existem os significados/sentidos dados às coisas e às nossas ações por meio de processos mentais (nossas reflexões, cogitações, pensamentos etc.). Esta realidade interior, mental, simbolizada e, portanto, dotada de sentido, é a “realidade socialmente concebida”.

No interior do universo simbólico estes domínios separados da realidade integram-se em uma totalidade dotada de sentido que os “explica” e talvez também os justifica (por exemplo, os sonhos podem ser “explicados” por uma teoria psicológica, simultaneamente “explicados” e justificados por uma teoria da metempsicose, e ambas as teorias serão fundadas em um universo muito mais amplo, digamos um universo “científico” oposto a outro “metafísico”). O universo simbólico é evidentemente construído por meio de objetivações sociais. No entanto sua capacidade de atribuição de significações excede de muito o domínio da vida social, de modo que o indivíduo pode “localizar-se” nele, mesmo em suas mais solitárias experiências. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 132).

Em conformidade com Berger e Luckmann (1985), as realidades devem ser mantidas dentro de um escopo teórico que cria os símbolos necessários para que cada mente humana possa se amparar e agir conforme este amparo simbólico, que se aprende, que se assimila no convívio social. Quem quer que não se adeque aos ensinamentos do real (de uma realidade imposta), assimilando e reproduzindo seus símbolos, aceitando suas teorias sustentadas por seus pontos de argumentação, deverá fazê-lo à força e, para isto, existem os aparelhos repressores das elites dominantes. É mais eficaz educar pela argumentação do que pela força. Mas, a força deverá ser empregada caso não haja “educação”. Ocorre que, dependendo do tipo de educação adotada, ela se constitui, igualmente, um modo de violência, a partir do momento em que agride a liberdade de pensamento/expressão das pessoas. A esta violência “epistemológica”, BOURDIEU

(1975) denomina como sendo “violência simbólica” e Berger e Luckmann (1985) como parte do projeto de “institucionalização” (do ser/saber). Para estes,

O hábito e a institucionalização limitam por si mesmos a flexibilidade das ações humanas. (...) Quanto mais abstratas são as legitimações menos probabilidade têm de se modificarem de acordo com as exigências pragmáticas variáveis. (...) As pessoas fazem certas coisas não porque *dão resultado*, mas porque *são certas* – isto é, certos em termos das supremas definições da realidade promulgadas pelos especialistas no universal. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 159)

Não obstante, existe uma falsa neutralidade científica atribuída às “verdades”, pois existe um esforço do lugar em que se propõem as verdades pela manutenção mesma destes lugares, verdades que podem ser impulsionadas por “posições sociais” ou de maneira “geo-histórico-política”. Se vamos pensar em ampliar as possibilidades de ser/saber pela expectativa de poder “ser livre” e “descobrir novos conhecimentos” para “ser/saber” sempre novo, sempre melhor, temos também que pensar em como seria possível romper com “lugares intocáveis”. Ao questionar a “universalidade” da filosofia grega, Mignolo (2008) já propunha que não se trata de uma “universalidade”, mas de interesses marcados espaço-politicamente; da mesma forma, Berger e Luckmann (1985), já dimensionavam o que entendiam ser uma “estrutura unificada de poder”:

O fato de que a ‘filosofia’ se tornou global não significa que também é ‘universal’. Simplesmente significa que o conceito grego de filosofia foi assimilado pela intelligentsia ligada à expansão imperial/colonial, aos fundamentos do capitalismo e da modernidade ocidental (MIGNOLO, 2008, p. 298).

(...) a tradição monopolista e seus ministradores especialistas são sustentados por uma estrutura unificada de poder. Aqueles que ocupam as posições decisivas de poder estão prontos para usar seu poder a fim de impor as definições tradicionais da realidade à população submetida à sua autoridade. (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 163)

Mignolo (2008), sobretudo, acredita no pensamento “pluriversal” e na “coexistência” de vários mundos (MIGNOLO, 2008, p. 296). E quando se pensa em vários mundos, também se inclui o diálogo com *epistemes* indígenas e congêneres. Parece trivial, mas não vemos este “dialogismo” ou este “debate” de forma predominante em salas de aula, em discussões políticas, em ambientes corporativos etc. O que ainda predomina é a figura do “líder intocável”, do “catedrático transmissor do conhecimento

puro”, do “modelo insuperável de se produzir algo” etc. O pensamento *decolonial*, por sua vez, desestabiliza todo tipo de doutrinação inquestionável e, portanto, prepara o intelectual para dar o primeiro passo: questionar. Este questionamento seria parte daquilo que Walter Mignolo chama de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2008, p. 316) e que Berger e Luckmann (1985) propõem como pertencendo à formação de grupos ou situações que podem ser considerados “marginais” ou “subsociedades”:

Estas integrações das realidades de situações marginais na realidade predominante da vida cotidiana têm grande importância porque estas situações constituem a mais aguda ameaça à existência naturalmente aceita e rotinizada na sociedade. Se concebermos esta segunda existência como o “lado diurno” da vida humana, então as situações marginais constituem o “lado noturno” (...) (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 134).

(...) o intelectual pode sentir-se “à vontade” na subsociedade e não na sociedade maior, e ao mesmo tempo ser capaz de manter subjetivamente suas concepções dissidentes que a sociedade mais ampla destrói, porque na subsociedade há outros que consideram estas concepções como realidade. (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 170)

O universo é plural, embora firmado por leis naturais. A vida humana, no entanto, é regida por leis que nem sempre conhecemos, sobretudo quando esta vida se mantém e evolui em coletivo. Evolução que se sustenta em um universo social “padrão” (que não pode ser questionado), mas que também transita por outros universos, os “sub-universos” (subversivos, marginalizados ou, simplesmente, “não padrão”). O intelectual pode ser considerado subversivo, marginal, sobretudo se ele cria outros universos possíveis através do trabalho artístico ou literário.

2. As ideologias linguísticas

Em que medida a linguagem pode ser considerada “instrumento de poder”? Quais manifestações da linguagem seriam projeções de estruturas sociais mais complexas que ela e exterior a ela? Segundo FOUCAULT (2011) e Bakhtin/Volochínov (1995), uma resposta possível seria: a partir do momento em que ela se torna auxílio da imposição e manutenção de um modelo socioeconômico que influencia diretamente, e imperceptivelmente, na vida cotidiana das pessoas. E, ainda, a linguagem, servindo a essa manutenção de poder, pode servir como instrumento de imposição de uma cultura e esterilização de outra.

As relações sociais se dão pela troca de experiências subjetivas e objetivas intermediadas pela linguagem, nos termos de Bakhtin/Volochínov (1995), e, assim, se estabelece uma cultura, no seio da interação verbal. Logo, entendemos que a linguagem pode ser usada como instrumento de imposição de uma cultura julgada superior por intermédio de uma classe que detém os meios materiais de produção econômica e cultural. Fica claro, portanto, que a linguagem é o meio comum pelo qual se dão todas as relações sociais que se processam na luta constante pela aquisição e manutenção do poder, por parte de uns, e na luta pelas liberdades cerceadas, por parte de outros. A linguagem, pois, é um “campo de batalha”, mas não é o único, ela é apenas um dos meios pelos quais o homem pode dominar e deixar de ser dominado pelo outro (intelectualmente, materialmente etc.).

Há, conforme propõe Bakhtin/Volochínov (1995), no plano ideológico da palavra, dois níveis apreensíveis de realidade (o nível da “aparência” e o nível da “essência”), veiculados por ela no ato de fala produzido no instante singular da interação verbal entre os sujeitos sociais. O problema da ideologia é que ela não representa (nem sempre) as coisas como realmente são, mas como deveriam ser, servindo àqueles que a promovem, na força detida pelo capital econômico e cultural, pela *violência simbólica*, segundo BOURDIEU (1975). A ideologia seria, portanto, segundo esta proposta, a negação da consciência individual em benefício da violência imposta socialmente à individualidade do sujeito. Assim a define FIORIN (1988, p. 28): “como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que ocultam a ordem da essência social, a ideologia é ‘falsa consciência’”. Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 166): “Quando

uma particular definição da realidade chega a se ligar a um interesse concreto de poder, pode ser chamada de ideologia”.

Compreende-se, pois, “ideologia” como “inversão da realidade”. Logo, uma análise discursiva que parta deste viés abre o horizonte de estudo a partir da suspeita de que todas as construções ideológicas foram feitas à custa da negação de alguma verdade. No entanto, entendemos que isso não significa dizer que todas as ideologias sejam falsas realidades, mas que todas as ideologias o são afirmando-se a si mesmas, negando a outras, servindo a interesses de uns e negando a interesses de outros. Existem vários exemplos na Literatura de ideologias que negam outras para que possam se sobrepor. Como seria o caso do livro *A revolução dos bichos*, de George Orwell, em que grande parte dos bichos tinha uma ideologia originalmente contrária a dos humanos, muito embora, traída, mais tarde, pelos “porcos” que se tornaram oportunistas: uma analogia daqueles que traem seus ideais ou os ideais dos seus companheiros (ideologias que negavam ideologias e que passaram a negar a si próprias).

Não se trata, contudo, de uma questão de “certo ou errado”, mas da dialética inevitável que há nas complexidades das relações sociais, como é proposto, para todas as coisas, desde Parmênides, na Antiguidade, o que é possível de se observar na primeira parte do romance filosófico *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera (1985), por exemplo: com a teoria dos opostos, do leve transcendental e do peso social, do claro que é trevas escondidas, do escuro que é luz omitida, ou seja, uma coisa é sempre a negação de outra e a verdade é sempre relativa, pois depende das circunstâncias de tempo, espaço e de pontos de vista (do lado em que está sendo proposta a observação). Segundo FIORIN (1988, p. 28): “(...) não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade”.

Para nós, pensar é diferente de imaginar, que é diferente de idealizar, que é diferente de ideologizar. Entendemos que pensar pode envolver planejar, calcular etc.; imaginar sugeriria bem evocar cenas, episódios, imagens; idealizar diria respeito a projetar a abstração do que seria idôneo, pertinente, perfeito; por fim, ideologizar estaria em consonância a algo que, diferente destes três primeiros processos mentais citados, iria além de um trabalho cerebral individual, mas estaria num campo muito mais complexo, que pressuporia outros indivíduos, na relação imediata com outros participantes do meio social organizado, cujas ações determinam seus valores, e cujos valores determinam suas ações: é isto que também seria “ideologia”.

Entendemos, com Bakhtin/Volochínov (1995), que é através da língua/gem que culturas orais e escritas são produzidas: histórias são contadas, sentimentos são compartilhados de alguma forma, leis são aplicadas, rituais religiosos são realizados etc; todo esse conjunto de coisas nos leva a reproduzir nosso modo de agir, pensar, atuar, responder a imposições do mundo ao nosso redor, a fazer reflexões e escolhas. O tratamento linguístico que se dá à ideologia é muito mais complexo do que se pode pressupor apenas pelos conceitos básicos de “língua” e “linguagem”, é também do campo da constituição psíquica, determinada pela atuação social; a língua é parte da “ideologia”, sua substância psíquica, a qual Bakhtin/Volochínov (1995) chama de “função semiótica do discurso interior”: “Se não nos voltássemos para a função semiótica do discurso interior e para todos os outros movimentos expressivos que formam o psiquismo, nós estaríamos diante de um processo fisiológico puro”. (Bakhtin/Volochínov, 1995, p. 52)

Ao longo dos últimos séculos, sugere WOOLARD (1998), a discussão sobre o que é, definitivamente, ideologia, tem variado muito: conotações negativas, como “desvio de pensamento e de conduta”; neutras, como “sistema mental de significações”; positivas, como “conjunto de valores éticos, morais” etc. WOOLARD (1998) faz algumas proposições: “mental phenomena”, “constituent of culture”, “social order”, “system of signification”, “universally true”, “positions of power”, “practice of dominant social groups”, “process of sustaining asymmetrical relations of power” etc.

Entendemos, pois, que efeitos de sentido são um dos produtos dos discursos e todo discurso é ideológico, muito embora as ideologias sejam formadas por materiais que nem sempre são exclusivamente linguísticos como costumes, ritos etc. De todo modo, como estamos trabalhando com análise de discursos, inevitavelmente, precisamos compreender que, na língua, há marcas de ideologias quando discursos estão sendo produzidos em determinado contexto (base-superestrutura de Bakhtin/Volochínov (1995)). As ideologias linguísticas estão, portanto, associadas a práticas sociais de linguagem, a grupos de resistência, a modos de pensar e agir que podem limitar direitos de atuar no mundo com liberdade de pensamento, de trabalho, de relacionamentos etc. Grupos feministas, por exemplo, têm mudado modos gramaticais que generalizam formas no masculino, propondo outros modos que incluam também o feminino. Mas, estas “proposições” não viriam, pura e simplesmente, de uma força individual, mas estariam na tensão do sistema de crenças, valores, interesses políticos, religiosos, humanos, artísticos de todos os usuários, falantes de uma dada língua.

Franz Boas, citado no texto de KROSKRITY (2004), denomina a “ideologia” (linguística) como “false consciousness”. Todavia, nem de Franz Boas, tampouco de Fiorin deriva o termo “falsa consciência”. Segundo BLOMMAERT (2006, p. 510), este termo derivaria das teorias marxistas: “came to identify the mediating link between material and ideational aspects of reality (...) ideology as ‘false consciousness’: systemically distorted perceptions of reality, more specifically of one’s class position”. Não temos uma única definição para ideologia de linguagem, ou ideologia linguística, ou para o termo “ideologia”, em si, mas “estudos” (da Antropologia Linguística, da Etnografia Linguística etc.), a partir dos quais a ideologia linguística é toda essa interação entre vários campos do saber, classes sociais, grupos determinados de falantes etc; (“world views”, “belief systems” (BLOMMAERT, 2006) etc.). Ainda, de acordo com Marx e Engels (1999), com relação à linguagem e ideologia/subjetividade,

Até agora, os homens formaram sempre ideias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou deveriam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam. Estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante as suas próprias criações. Libertemo-los portanto das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários cujo jugo os faz degenerar. Revoltemo-nos contra o império dessas ideias. Ensinemos os homens a substituir essas ilusões por pensamentos que correspondam à essência do homem, afirma um; a ter perante elas uma atitude crítica, afirma outro; a tirá-las da cabeça, diz um terceiro e a realidade existente desaparecerá. (MARX; ENGELS, 1999, p. 17)

Conforme estes estudos sintetizados, toda ideologia é a negação de outra e, deste modo, dissimulação de uma verdade. Não existe verdade absoluta, pois não existe ponto de vista absoluto. Toda ideologia se move na direção de um ponto de vista e nega outros pontos com os quais entra em franca contradição. Entendemos que os pontos de vista são criados nas relações materiais. Segundo este viés filosófico-marxista, o qual nos parece bem pertinente e condizente com nossa teorização sobre ideologias: vivemos, depois pensamos.

O livro “A estrutura ausente”, de Umberto Eco (2001), sobretudo o capítulo 5, intitulado “Retórica e ideologia”, trata bem esta questão entre língua e ideologia; recursos linguísticos e sistemas ideológicos, retomando, igualmente, a terminologia supracitada, qual seja: “falsa consciência”. (ECO, 2001, p. 83): “Há uma ideologia como falsa

consciência, que mascara as relações reais entre as coisas, e há uma ideologia como tomada de posição filosófica, política, estética, etc. em face da realidade”.

Bakhtin/Volochínov (1995), com seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, nos apresenta o problema da relação entre língua e ideologia sob estas duas perspectivas teóricas que dão nome ao título do livro: o caráter marxista da língua se deve ao fato dela possuir uma estrutura que foi socialmente determinada, no uso prático durante atuações objetivas no mundo, na relação do atuante com o mundo físico e psicológico no qual atua, ou seja, a língua é “social”, por isso, “marxista”; sua constituição se dá na interação comunicativa, material, dialética, no campo tenso das relações religiosas, econômicas, culturais etc. Já seu aspecto filosófico se dá a partir do instante em que ela é imanente à espécie humana cuja imanência não podemos observar com precisão, mas criamos teorias, hipóteses, sobre sua origem, sua aquisição, sua execução etc., as quais, muitas vezes, são apenas “idealizações” bastante abstratas: “Em MFL opera-se uma síntese dialética entre a filosofia *neokantiana* da linguagem de caráter idealista e a sociologia marxista, entre o subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, entre o psíquico e o ideológico” (GRILLO, 2017, p. 52-53).

Considerando essas noções *bakhtinianas*, apoiamo-nos também em Milroy (2011), para quem a ideologização é a mola propulsora da sociedade; nada é neutro, tudo caminha para uma realidade objetiva; cada gesto, cada palavra, tudo fala, teu corpo fala, às vezes apenas balbucia (são os planos de expressão da língua); em toda fala, em todo modo de dizer e de agir: há a prática e a reprodução da prática de uma ideologia. A objetividade científica está, portanto, comprometida pelas ideologizações (que também são objetivas), como afirma MILROY (2011, p 52): “Acreditamos que qualquer empreendimento que afirme ser não ideológico e neutro, mas que de fato permanece dissimuladamente ideológico e carregado de valor, é o mais perigoso por causa dessa sutileza enganosa”.

Assim, considerando tanto os apontamentos de Bakhtin/Volochínov (1995) quanto as reflexões de MILROY (2011), podemos crer que a ideologia linguística ultrapassa a ideia de ideação, puramente, e se propõe como atuação, do caráter *perlocucionário* da língua, da linguagem. Atuação como performance, performance como capacidade de agir, de modificar o sistema linguístico e ser modificado por ele, por ser através dele nosso modo de pensar dito “racional”, de conceber o mundo ao nosso redor, de nos relacionarmos com outras pessoas, outras culturas, outros campos do saber.

3. O fundamento da interação verbal: o dialogismo

Este trabalho, após todas as discussões teóricas, deve culminar na análise de textos literários apoiada em *Estudos Decoloniais* e de propostas sobre a *Ressignificação da História*, as quais vão se deixando revelar ao longo de toda a pesquisa, aqui, proposta; para tanto, precisamos ter em mente de quais conceitos ela pode se utilizar como mecanismos para a sua apreciação. Não é possível discutir literaturas indígena ou indigenista, sem considerar sua cultura, por isso estudamos como são formadas as ideologias linguísticas, uma vez que elas dão substância aos discursos que queremos analisar; consideramos que uma determinada cultura também é formada discursivamente e, portanto, ideologicamente, já que nenhum discurso é neutro.

Uma vez que somos capazes de separar o texto, em si, do discurso, começamos a procurar que tipo de discurso nos interessaria observar para alcançarmos os objetivos delineados na direção de nossa análise. O tipo de discurso que buscamos é, inevitavelmente, de natureza ideológica, uma vez que nossa expectativa é perscrutar os embates *sociohistórico-culturais* nos textos literários que compõem nosso *corpus*. É um caminho complexo, mas que faz parte da essência do discurso: o percurso dialógico de produção de efeitos de sentido.

É possível afirmar, com base nos estudos apresentados anteriormente, que este dialogismo linguístico, em seu movimento de produção de efeitos discursivos de sentido, tem pelo menos dois aspectos. Primeiro: de um lado, temos o discurso materializado de algum modo, no caso do nosso objeto, materializado em texto literário. A forma textual, em si, impressa, é inorgânica e neutra. Mas, uma vez lido, o texto provoca, imediatamente, uma resposta, uma interpretação, uma réplica, um sentimento por parte de quem o lê etc. Quando, no ato da leitura, alguém reage a um texto, este se torna discurso, pois a leitura revigora a forma textual e dá a ela novos sentidos. Estes sentidos possuem material ideológico, vivo, orgânico e jamais são neutros. O dialogismo entre o texto e o discurso seria o primeiro movimento dialógico no ato da leitura.

O segundo aspecto do dialogismo presente na língua quando ela se torna meio e fim de produção de sentidos é o que Bakhtin/Volochínov (1995) chama de “interação verbal”. O que isto significa? Significa dizer que a língua só produz sentido no uso, no ato discursivo. E este uso pode ser solitário ou podem dele participar vários locutores e *alocutários*, pois o discurso pertenceria a uma “comunidade de falantes”, de seres

pensantes naquela língua. Logo, mesmo em um monólogo, um ato solitário, o pensamento linguístico se processaria com base em uma língua que foi assimilada em um ambiente socializado; pensamento resultado de reflexões realizadas nesta língua social e passível de novas reflexões, caso algum falante desta mesma língua tivesse conhecimento deste pensamento (o ouvisse ou o lesse para que, em seu universo linguístico-simbólico, o *ressignificasse*). A natureza social do discurso, o fato de seus efeitos de sentido sempre se renovarem no uso inédito de cada instante, dele sempre ter sido originado de uma comunidade de falantes e sempre ter potencial para ser respondido, replicado, continuado, contestado por alguém e sempre ser passível de ressignificação por outrem, é o segundo aspecto “dialógico” deste discurso.

É neste sentido quando Bakhtin/Volochínov (1995, p. 112-113) afirma:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor. (...) Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

O dialogismo discursivo é o próprio discurso que, imediatamente, se dirige a pessoas e reivindica para si uma autoria (a pessoa do autor, que a Teoria Polifônica da Enunciação chamará de *Sujeito Empírico* (BARBISAN, 2020)) e uma alocação (o eu enunciador, equivalente a uma espécie de “eu lírico”, o qual, por sua vez, a Teoria Polifônica da Enunciação ramificará em duas criações de sujeito: o *Locutor*, aquele que reivindica para si o “eu” da enunciação e o *Enunciador*, a criação linguística performática que produz, no discurso, os pontos de vista, as “vozes” (BARBISAN, 2020)). Este tipo de manifestação da linguagem propõe uma resposta, sendo ela o eco de vários outros discursos anteriores a ela. É como se o dito fosse, ao mesmo tempo, tudo o que se poderia ter dito, mas não se fez por haver um critério de produção de efeitos de sentido pretendidos ou determinados pelo instante da enunciação.

Segundo Bakhtin/Volochínov (1995), este segundo aspecto do dialogismo discursivo possui pelo menos duas maneiras básicas de realização. Ele pode ser constitutivo ou composicional. Aquele seria velado, este estaria demarcado e ambos não seriam, jamais, neutros. Aquele teria uma voz, ou vozes, sempre em “diálogo” com outras vozes. Este diálogo poderia ser harmônico (centrípeto) ou polêmico (centrífugo). O discurso, portanto, seria sempre um campo de tensão entre enunciados, o que implicaria posições sociais e relações de poder: desde relações familiares a ideologias políticas. Este, chamado composicional, seria, conforme Bakhtin/Volochínov (1995), modos de se apropriar do discurso do outro dentro da constituição do próprio enunciado. E, deste modo, recursos linguísticos de apropriação do discurso de outrem seriam trabalhados de modo a analisá-los, confrontá-los, complementá-los, dentre outros desígnios. E, é assim que se lançaria mão de vários recursos de conexão com outras vozes como o discurso direto, o discurso indireto livre, a paródia, a estilização etc.

Bakhtin/Volochínov (1995) propõe a criação de um método de análise da produção verbal chamado de *translinguística/metalinguística* e, deste modo, propôs uma separação conceitual entre dois fenômenos linguísticos que a Linguística estruturalista não conseguiria, a princípio, conceber: de um lado, a língua enquanto formas idênticas que se repetem (elementos linguísticos formais e expressões cristalizadas) e, de outro, a língua enquanto a menor unidade de um discurso, o “enunciado”. Conforme Bakhtin/Volochínov (1995), os elementos linguísticos em si não são dialógicos senão os enunciados. Estes não se repetiriam como se repetem as formas da língua ou expressões idiomáticas dadas. No entanto, para o estudo destes enunciados, conforme Bakhtin/Volochínov (1995), não se poderia admitir que estas duas perspectivas da linguagem, linguística e discursiva, se dispersassem, uma vez que o discurso é materializado linguisticamente, conforme assinala FROSSARD (2020, p. 8):

O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá (...) herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como dos sujeitos aí instalados.

Bakhtin/Volochínov (1995) não pressupõe que uma análise discursiva devesse prescindir de recursos linguísticos formais da ordem da Fonética/Fonologia ou da Morfossintaxe, mas que haveria uma articulação entre a forma e o uso desta em um contexto que se utilizaria de outros fenômenos que não apenas os verbais, mas que atribuiriam a estes fenômenos sentidos que passariam a ser de natureza verbal. Esta característica da língua em traduzir sentidos que vão além da sua própria forma é essencialmente dialógica, no sentido de ser o meio entre o indivíduo-social e o mundo, entre o eu-sujeito-autor e o eu-sujeito-locutor-enunciador; entre o eu da fala e o outro de quem o *eu* refratou a fala e que agora será o novo eco do seu próprio discurso.

4. A Análise do Discurso de linha franco-russa: Foucault e Pêcheux

Como vimos, o texto se torna discurso e, ao mesmo tempo, é o discurso que se textualiza. Logo, analisar os “discursos” é também uma tarefa de analisar os “textos”, o “discurso materializado”, e perceber nestes textos as “marcas do discurso ou dos discursos”: quem diz, como, para quem, de onde, sob quais motivações etc. Para que esta análise seja possível, vamos recriando “imagens” em nossa mente, já que a realidade daquele instante se dispersou. Não é possível, portanto, uma análise discursiva sem uma análise textual. E, deste modo exposto, é que esta pesquisa se ampara na Análise Discursiva que, no Brasil, vale-se de pressupostos teóricos vindos dos estudos de Foucault, Pêcheux e do diálogo estabelecido com os estudos russos do Círculo de Bakhtin.

A realidade pode ser recriada pela linguagem, revisitada, transmitida para outras gerações. A língua, portanto, é sempre metáfora do que ela representa, mesmo quando representa a si mesma. Deste modo é que a língua possui duas realidades: a de si mesma e a realidade que ela tenta representar, mas que já se dispersou no tempo e no espaço. Logo, a realidade é sempre criada e recriada pela potência humana da linguagem, a qual constrói, com recursos da língua, não só categorias de tempo, espaço e pessoa, mas todo e qualquer recurso através do qual o homem pode se posicionar no mundo e interagir com ele. Assim, conforme nos orienta BENVENISTE (2005):

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento

que cada um experimenta de ser mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência (...) (BENVENISTE, 2005, p. 286)

Entendemos que o texto é um objeto de análise que pressupõe a utilização de uma rede discursiva, ou seja, ele é um dos vestígios daquilo que, um dia, foi um discurso vivo. Os elementos que constituem o material gráfico, sonoro, sintático, morfológico, semântico, etc., de uma língua, ou seja, os “elementos linguísticos”, são genéricos, transmitidos de geração a geração, na modalidade escrita e falada desta língua. Os discursos, por sua vez, não se constituem apenas por elementos linguísticos, mas também por “enunciados”. Os enunciados não se repetem, pois são resultado do “instante” cujo sentido dependeu das circunstâncias de tempo, lugar e de pessoa que jamais irão se repetir. Tipos de discurso podem se repetir, mas os discursos em atividade, no seu instante de acontecimento, são únicos porque essencialmente formados por “enunciados”, os quais possuem uma autoria e um “eu enunciator”. Nas palavras de BENVENISTE (1989):

(...) enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado (...) A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. (...) Antes da enunciação, a língua é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno. (...) O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. (BENVENISTE, 1989, p. 82 – 84).

Tipos de discurso podem aparecer, por exemplo, em narrativas literárias, mas cada discurso será composto por enunciados que precisam ser apreendidos por uma leitura bastante atenta. A leitura é parte constitutiva do enunciado. O ato de ler é como uma lupa, quanto mais se lê, mais aguçada a leitura que nos permite perceber nuances que não eram percebidas quando eram realizadas leituras mais despreziosas. Uma vez separados o texto do discurso, começamos a estudar a natureza de um e de outro a fim de realizarmos as análises pretendidas. Discursos literários podem se repetir, mas nunca serão idênticos como nenhum indivíduo é idêntico (BRAIT, 2005, p. 63): “Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que são únicos dentro de situações e

contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas”.

Desta forma, sobre a natureza do texto e do discurso, entendemos que todo texto é vestígio, todo discurso é acontecimento e todo acontecimento discursivo é de natureza dialógica. A língua nasceu em um tempo irrecuperável, de uma interação entre dois indivíduos. A vida nasceu desta mesma interação. A única exceção, segundo BAKHTIN (1988, p. 88), seria o “Adão mítico”. Desde então, a vida e a linguagem capaz de recriá-la são essencialmente dialógicas.

A língua, portanto, é uma estrutura abstrata constantemente renovada por “enunciados”. Estes enunciados, segundo alguns linguistas como BENVENISTE (1989) e conforme nos orienta FOUCAULT (2012) é o que há de “dialógico” na língua, uma troca sempre nova de informações. A cada leitura, a cada apreciação de um novo discurso em público, haverá o efeito de um novo sentido, ocorrerá uma nova reação por parte dos falantes ou ouvintes nesta troca de vida por meio da linguagem. Neste sentido, situa-nos FOUCAULT (2012):

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. [...] deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. [...] Na verdade, a supressão sistemática das unidades inteiramente aceitas permite, inicialmente, restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento e mostrar que a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha geológica da história, mas já no simples fato do enunciado (FOUCAULT, 2012, p. 34).

A língua, como “estrutura”, depois de ter dado vida a enunciados (“acontecimentos”), volta agora a ser um padrão de comunicação e expressão da vida interior que se estruturou na mente de um indivíduo e está pronta, em novos acontecimentos, para ser renovada. Seus padrões, em si, são estruturas neutras que não reivindicam nenhum tipo de autoria. Ao mesmo tempo não são e não provocam nenhuma resposta (em estado “latente”): um sentimento, uma reflexão, uma ação etc. Já o enunciado é feito de língua e o discurso é feito do enunciado e de elementos extratextuais derivados de uma situação que pode ser emotiva, política, filosófica, dentre outros tipos de situação; e ele se processa em um dado contexto que é, ao mesmo tempo, material,

histórico e cultural, o qual orienta um sentido que será único e *irrepetível*. Não é diferente com um texto literário, o qual está cheio de língua, mas também dos vestígios de enunciados que ajudaram, em um contexto, a criar inúmeros discursos. É neste sentido que analisaremos os textos literários do *corpus*: precisamos analisar a estrutura textual para que seja possível perceber de que modo esta estrutura cria efeitos de sentido produzindo enunciados no instante único da leitura.

CAPÍTULO 3

DAS METODOLOGIAS DE ANÁLISE DO TEXTO-DISCURSO LITERÁRIO

1. A Análise do Discurso como método de interpretação de textos literários

FROSSARD (2020) leva-nos a inferir que é preciso, antes de qualquer análise discursiva, separar aquilo que pertence apenas à superfície do texto daquilo que se constrói no acontecimento discursivo através do qual se produz sempre um novo sentido. Existe, pois, uma diferença entre aquilo que está apenas no nível semântico (os elementos linguísticos), quase sempre os mesmos, daquilo que está no contexto de produção discursiva e que se lança sobre elementos linguísticos para que sirvam de parte desta produção.

O entrelaçamento de aspectos intralinguísticos e extralinguísticos tem sido uma perspectiva frequente nos atuais estudos de linguagem, visto que, buscando investigar cada vez mais profunda e audaciosamente, a fim de abranger o maior número de sentidos possíveis em um texto, linguistas e outros estudiosos da linguagem têm lançado um olhar atento tanto para a forma linguística, quanto para aspectos que, apontados pela própria língua, são externos ao texto, como contexto enunciativo e história, dentre outros. (FROSSARD, 2020, p. 12).

Entendemos que os elementos linguísticos pertencem a um sistema de códigos, com significações próprias, podem interagir entre si, mas seus efeitos de sentido são limitados fora de um contexto discursivo. Os sentidos são sempre novos e de natureza dialógica, uma vez que são produzidos por uma instância discursiva que pressupõe a realização de uma enunciação. A qual, por sua vez, possui um enunciador cujo comportamento linguístico, verbal ou não, se realiza como eco de outros discursos anteriores que são responsáveis por sua sempre inacabada formação ideológica, assim como passível de réplicas futuras por parte de seus enunciatários que se tornarão, em um movimento sempre inédito, novos enunciadores. Todos os dizeres são a projeção de dizeres que foram produzidos anteriormente em uma cadeia histórica irrecuperável e, ao

mesmo tempo, possuem potencial para provocar novas continuidades, este é o princípio básico do “dialogismo” de Bakhtin que já discutimos anteriormente:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro. (BAKHTIN, 2011c [1974], p. 410)

Estes sentidos nunca são neutros, por isto: ideológicos. São sempre novos, mas arraigados a velhas ideologias, nem boas, nem ruins, apenas o substrato cultural por meio do qual o indivíduo-social se forma ao longo de sua história. Para entendermos, portanto, como discursos formam ideologias e influenciam no modo como as pessoas atuam no mundo social, é preciso compreender, antes de tudo, como se formam as ideologias linguísticas cuja natureza dialógica é da mesma natureza de qualquer tipo de discurso. As ideologias estão nos discursos e ambos não se separam. Por esta razão, precisamos retomar alguns conceitos sobre as ideologias linguísticas antes de darmos continuidade aos pressupostos teóricos que sustentam a Análise do Discurso como parte do fundamento metodológico para o nosso trabalho. Dentre várias definições para o que vêm a ser as ideologias de natureza linguística:

(...) as compreensões, tanto explícitas quanto implícitas, que traduzem a interseção da linguagem e os seres humanos em um mundo social (Woolard, 1998:3) ou compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas *sociohistóricas* (correção nossa), inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo (MOITA LOPES, 2013, p. 22).

Este é o objetivo desta pesquisa: cotejar narrativas e discursos que foram construídos sobre os indígenas. Se discursos são instâncias enunciativas motivadas por eventos que vão além da estrutura linguística, mas que passam, inevitavelmente, por esta estrutura no seu potencial de reafirmar e produzir novas ideologias, entendemos ser bastante válida uma análise de narrativas indígenas, em livros literários, a fim de observarmos de que modo, e em que medida, estes materiais estão dando conta da discussão dos dramas vividos pelo indígena moderno, além de corresponder, ou não, a

todas as outras expectativas com elementos teóricos trabalhados supracitados que deverão, ainda, ser cotejados com materiais didáticos gerais.

2. A “ferida colonial” como repertório teórico para a análise discursiva do *corpus*

Não podemos nos encerrar em uma redoma do “conhecimento absoluto”, visto que o conhecimento se constrói, não se doa, nem se pode dele se apropriar, mas é sempre uma questão de construir ou de conquistar socialmente, coletivamente, no diálogo, no campo tenso da discussão, do conflito, do debate, da discordância; conforme nos apontam Martín; Madroñal (2016, p. 275) ao afirmarem que: “as contradições são inerentes a qualquer processo de investigação comprometida (...) contexto de debate (conversa, diríamos) que facilitaria a unidade de ação”.

De acordo com BOTTON (2011), essa ideia de que a ciência é a única capaz de propor verdades irrefutáveis, confiáveis, absolutas, tem uma grande relevância na Idade Moderna e tem seu “berço de ouro” no Humanismo, séculos XV e XVI. Posteriormente, continuada pelo Iluminismo dos séculos XVII e XVIII. Ciência, portanto, europeia, ocidental, elitizada. Esta ciência tem seus legados incontestáveis, assim como suas funcionalidades indispensáveis atualmente, igualmente indiscutíveis, mas não é “absoluta”.

Assim, sobre Descartes, filósofo, físico e matemático francês, orienta-nos BOTTON (2011, p. 91):

(...) Descartes introduziu a dúvida como critério para a investigação das condições de possibilidade do conhecimento; (...) ele deixa claro o limite de sua dúvida: a fixação de uma verdade primeira, neutra e imune à mera opinião. Esta verdade, traduzida no critério da clareza e distinção, tornou-se o alicerce incorruptível para as *regulae* que deveriam orientar tanto o entendimento comum quanto o método científico.

Desta maneira, vemos de um europeu que o conhecimento europeu, assim como qualquer outro tipo de *episteme* geopoliticamente determinada, não é absoluto, mas a “dúvida” deve sempre nos provocar. Assim, nos guiamos a leituras de autores que

consideramos descentralizados ou *decoloniais*, como é o caso de BOURDIEU (1975), QUIJANO (2005), MIGNOLO (2008) e WALSH (2009). Sobretudo estes três últimos nos orientam, como já começamos a discutir neste trabalho, em capítulos anteriores, sobre a possibilidade da prática de uma nova *episteme* ou “ciência” embalados por aquilo que chamam de “ferida colonial”.

Se o escritor francês, descentralizado, Pierre Bourdieu (1975), em sua tese sociológica, livro intitulado *A reprodução*, faz uma análise política e social profunda dos mecanismos e das estruturas sociais históricas, políticas e econômicas de reprodução dos capitais necessários para a reprodução daquilo que eles sustentam, ou seja, das posições de poder do controle da vida humana em termos de trabalho, escritores *decoloniais* como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2008) trazem este pensamento igualmente considerado subversivo para o seu *locus* de enunciação do ponto de vista das classes sociais consideradas dominantes e para as estruturas de reprodução das novas formas de colonizar as pessoas na América Latina, como já discutimos antes. Sobre a base econômica de dominação, que discutimos bem, na parte sobre o Capitalismo como magma de alienação/colonização do ser, nos alerta Catherine Walsh (2009, p. 32):

(...) a estrutura mestra da dominação e opressão continua sendo a econômica; a estrutura que nos condiciona, mas que não deve nos determinar. (...) é a classe que serve como ponto de intersecção para outros pontos de opressão e dominação, como raça e gênero (...).

BORDIEU (1975) trata dos colonizadores que colonizam os seus próprios compatriotas dividindo entre eles mesmos as posições em que este domina e aquele é dominado socialmente, em que este sabe o que se deve saber e aquele não sabe. Mas essa conclusão não é privilégio de Bourdieu e este modo de viver em sociedade não é restrito à Europa. O modelo industrial reforçou um Capitalismo perfeito na teoria e contraditório na prática e provocou uma nova forma de colonizar as pessoas no mundo inteiro, mesmo que Bourdieu não tenha tido a oportunidade de se utilizar de termos como *decolonialidade* ou “descolonização” que, como vimos, pressupõe a não superação dos mecanismos de dominação do ser, os quais foram reinventados, superados, velados. É justamente esta “não superação” de meios de dominação que a América Latina, incluindo o Brasil, representada pelas minorias como é o caso dos indígenas, encara como sendo sua “ferida colonial”, um constante evocar de um passado que não tornou História nos livros, mas

uma História contada com verbos no presente e que serve de força motriz para narrativas como as que serão lidas, discutidas e analisadas.

Quando dizemos que o Capitalismo serve a estruturas coloniais de dominação econômica, não queremos dizer, com isto, que o Capitalismo é a causa desta dominação, mas que ele o tem servido de instrumento em alguns aspectos. Da mesma maneira, não queremos atribuir a outros modos de viver, de estabelecer relações de troca, o ideal de vida que salvará o mundo de toda desigualdade social. No entanto, é preciso reconhecer outros modos de perceber o mundo ao nosso redor e de traçar prioridades dentre as quais, muitas vezes, não entra a ideia naturalizada que temos do dinheiro e do acúmulo de bens materiais. Assim, (re) visitamos algumas culturas indígenas, as quais estudaremos com mais cuidado nas partes finais deste trabalho. Algumas comunidades indígenas vivem e sobrevivem pelo trabalho e pela ajuda mútua e não reduzem nenhum tipo de troca à necessidade de que essa troca seja intermediada pela aplicação de alguma moeda, ou seja, do dinheiro. Seria o ideal de vida? Diríamos, com cuidado, que seria “um” ideal de vida, que deve ser reconhecido e respeitado e, além disto, nos mostra o quanto incomodou e provocou (e ainda incomoda) as antigas e as novas estruturas coloniais de poder:

(...) os Guarani são todos agricultores, a partir dos onze anos, os rapazes já têm suas roças, entre eles não há compra nem venda, fazem isto com muita harmonia, ajudando uns aos outros, com muita generosidade e desinteresse, socorrem-se em suas necessidades. (MOLL, 2019, p. 295).

Claro que nem todos os indígenas permanecem com agriculturas, praticando uma agricultura de subsistência; nem todos permanecem seminômades, como estudaremos melhor; nem todos estão “presos” em aldeias, cujos problemas também estudaremos com mais afinco; o indígena moderno pode ser e estar o quê e onde ele pretender, sem deixar de ser indígena; muitos nativos, no entanto, sentem que precisam se adequar às transformações modernas às quais foram expostos, muitas delas impostas pelo Capitalismo:

Cadogan já diz que na medida em que eles [os guarani] passam a incorporar à sua vida objetos que precisam ser comprados (correção nossa), eles empregam sua força de trabalho onde possam receber um salário, não podem mais tirar tudo da natureza como fizeram seus ancestrais, estão inseridos em uma sociedade com quem forçosamente interagem. (MOLL, 2019, p. 299).

Na América Latina, a partir dos escritos de autores decoloniais, tais como QUIJANO (2005), MIGNOLO (2008) e WALSH (2009), foi possível, de forma clara, fazer este paralelo: antes se colonizava assim, agora se coloniza deste modo. Não que antes deste modelo Capitalista não houvesse dominação na Europa, entre eles próprios, pois o Capitalismo sempre existiu, de algum modo, em toda a sociedade civilizada, desde a invenção da *polis*, da política, do dinheiro e sempre contribuiu para algum tipo de dominação. A questão é que quando falamos em “*colonialidade*” ou “colonização epistêmica”, assim como “*decolonialidade*”, “propostas metodológicas *decoloniais*”, etc., estamos falando a partir da mencionada “ferida colonial”, ou seja, da nossa base histórica escravagista, do genocídio dos indígenas etc.

A leitura de MIGNOLO (2008) nos leva ao entendimento de que possa haver uma cultura privilegiada socialmente, que goza de benefícios de bem-estar social e da qual surgiram ideários que foram forjados, fortalecidos e distorcidos e que resultaram em novas ideologias, produtos destas distorções ou concepções distorcidas, como é o caso da invenção do racismo apresentada neste trabalho. Tanto MIGNOLO (2008) quanto Berger e Luckmann (1985) nos direcionam para a natureza socialmente produzida/distorcida de ideologias que são parte indissociável de práticas igualmente degradantes que dão sustentação a situações em que uns são dominados e outros impõem suas vontades:

Frequentemente uma ideologia é aceita por um grupo por causa dos elementos teóricos específicos que são proveitosos aos seus interesses. (...) logo que a ideologia é adotada pelo grupo em questão (mais exatamente, logo que uma determinada doutrina *torna-se* a ideologia do grupo em questão) modifica-se de acordo com os interesses que deve agora legitimar. (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 167)

El racismo impuesto por la modernidad blanca, europea y cristiana, pesa en las diferencias de clase sobre la explotación del trabajo que Marx observaba entre hombres blancos en Europa. Los indígenas nunca se sentaron en ninguna banca, desde la colonia a la formación del Estado-nación. Y en su historia, como lo recordaba Frantz Fanon para el caso de los esclavos descendientes de africanos, no necesitaron leer a Marx para darse cuenta que eran oprimidos y explotados; que se les había humillado y excluido de la estructura social; que sólo contaban como fuerza bruta y como proveedores de energía laboral (MIGNOLO, 2008, p. 273)¹⁴.

¹⁴Tradução nossa: o racismo imposto pela modernidade branca, europeia e cristã, se reforça nas diferenças de classe resultado da exploração do trabalho que Marx observava entre homens brancos na Europa. Os indígenas nunca se sentaram em nenhuma banca, desde a colônia até a formação do Estado-nação. E em

Ainda sobre a invenção do racismo como parte historicamente constitutiva da ferida colonial que nos inquieta, parece haver uma educação para os “brancos” e uma educação para os negros, não obstante o problema vai além da cor ou de qualquer outro aspecto fenotípico, pois também parece haver uma educação para os ricos e outra para os pobres, uma educação para os norte-americanos e outra para os brasileiros, e assim sucessivamente. Esta situação nos remete, inevitavelmente, à supracitada tese sociológica de BOURDIEU (1975). E, deste modo, alguns questionamentos são levantados, como: o que se ensina? Para quem? Por quem? Para quê? O que entendemos por meritocracia teria origem na legitimação do racismo? Além de outras perguntas do gênero. Toda a discussão empreendida até aqui será redimensionada, junto à revisão de outros conceitos trabalhados ao longo deste trabalho, no momento da leitura e análise do *corpus* apresentado.

sua história, como Frantz Fanon lembrou para o caso dos escravos de ascendência africana, eles não precisaram ler Marx para perceber que eram oprimidos e explorados; que foram humilhados e excluídos da estrutura social; que só contavam como força bruta e provedores de energia laboral.

3. Reflexões para uma nova epistemologia: como a educação pode se tornar mera reprodução e instrumento de novos modos de colonização do ser/saber/poder

Muitos instrumentos, epistemológicos, políticos, ideológicos, etc., são usados para a perpetuação do poder de determinados estratos sociais. Qual seria o papel da educação formal na manutenção de posições sociais privilegiadas? Tentaremos responder a questões como esta a partir de uma análise crítica da tese sociológica de BOURDIEU (1975) assim como de propostas *decoloniais* teorizadas por Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2008). As propostas *decoloniais*, para superação de atividades que escravizam modos de ser/pensar, podem ser assim sintetizadas: todo discurso ou atividade que se proponha a contrapelo de métodos antigos ou reestruturados de controle da subjetividade. Este controle se processa pela manipulação do conhecimento, pelo condicionamento de comportamentos, pela apropriação autocrática de processos de produção e consumo de bens materiais e intelectuais, etc.

A ideia de sociedade pressupõe uma tensão constante entre posições de domínio e posições em que se é dominado. Nenhuma posição social pertence a um indivíduo para sempre, o tempo todo. As posições sociais pertencem à estrutura social. Os indivíduos que dela fazem parte vão sendo alocados socialmente pela tensão da estrutura a que são expostos. Posições sociais privilegiadas são ocupadas por indivíduos que se sentem “mais fortes” por, pretensamente, possuírem maior potencial de exercer sua liberdade, com base nos seus interesses pessoais. Também pode ser considerado como indivíduo grupos de pessoas que compartilham ideais semelhantes ou usufruem de privilégios similares. Estes indivíduos considerados socialmente privilegiados precisam exercer o controle social que custa os interesses daqueles que não possuem as mesmas liberdades, mas estão emaranhados em processos de controle dos recursos que permitiriam ao indivíduo-social exercer sua cidadania, o que significaria viver com a máxima dignidade.

Segundo BOURDIEU (1975), o primeiro poder exercido sobre o mais fraco para a manutenção da ordem social é aquele que detém expressivo valor de *capital simbólico*, a esse exercício de poder é dado o nome de *violência simbólica*. Entende-se por violência simbólica a legitimação de ideologias dominantes, o que se dá pela dissimulação das relações de força que estão na sua base, de modo que haja um reconhecimento (uma relativa “aceitação”) por parte dos dominados que assim se constituem justamente no movimento deste reconhecimento, aparentemente, natural.

A ação pedagógica (o trabalho escolar) seria o meio mais comum pelo qual essa violência simbólica se exerceria de modo que, nos vários segmentos em que ela atua (escola, família e grupos sociais diversos), pelo arbitrário cultural, impõe-se e reproduz esse mesmo arbitrário da cultura dominante. Violência porque se impõe, simbólica porque não se exerce pelo uso da força, senão nas relações de comunicação, graças também às condições sociais desta comunicação. Tudo isso condicionado pelo resultado da força dos interesses das classes dominantes. A educação seria, portanto, um modo arbitrário de imposição e inculcação, seja no âmbito escolar, seja no âmbito familiar, do núcleo familiar imerso numa cultura de classes, em que os bons se impõem sobre os “condenados”, como dizia FANON (2008).

Há muitos escritos sobre este tema: *mecanismos de poder*; mas, ainda há uma resistência na Academia quando o assunto é *poder colonizador*. Propomos, desta forma, uma revisão do supracitado objeto à luz de leituras *decoloniais* (sobretudo autores latino-americanos) e de escritores que poderíamos chamar de anticoloniais (autores predominantemente europeus). Quanto maior for a discussão sobre posições confortáveis de poder, as quais custam a liberdade de milhões de pessoas violentadas silenciosamente, sem armas explícitas, mais teremos alcançado os propósitos finais deste trabalho.

3.1. Walter Mignolo e a Geopolítica do Conhecimento

O que QUIJANO (2005) chama de “pensamento pluriversal”, Walter Mignolo (2020) propõe como sendo uma “geopolítica do conhecimento”. Estes conceitos servem para situar os argumentos desta seção do trabalho no que diz respeito à discussão empreendida sobre a possibilidade de novas formas de colonização do ser/saber no contexto da educação formal brasileira. Propondo a possibilidade de não universalizar conhecimentos hegemônicos sem, com isto, desconsiderá-los, Walter Mignolo conceitua sua “diversalidade”:

Uma outra lógica (ou pensamento de fronteira, desde a perspectiva de subalternidade) vai com uma geopolítica do conhecimento que regionalize o legado europeu fundamental, localizando o pensamento na diferença colonial e criando as condições para a diversidade como projeto universal (MIGNOLO, 2020, p. 219).

A principal proposta desta parte do trabalho, portanto, é estabelecer uma relação dialógica, de cunho analítico, crítico e reflexivo, entre a leitura dos pensadores chamados *decoloniais*, como é o caso de Mignolo, e daqueles que poderíamos chamar de anticoloniais, como é o caso do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Eles têm em comum a percepção da presença de velhos mecanismos de controle da subjetividade para controle da produção de bens materiais e imateriais na sociedade em que viveram; mecanismos antigos, mas reestruturados no sistema-mundo atuante. Com esta relação dialógica, predominantemente teórica, teríamos condições de traçar uma analogia das discussões feitas *in loco* para nossa própria realidade regional. Enquanto os autores *decoloniais* abordam a América Latina e, portanto, estamos evocando autores deste *locus de enunciação*, Bourdieu remete, abertamente, ao sistema de ensino francês. Desta maneira, analisaremos os princípios norteadores daquela que seria uma educação de reprodução colonizadora, com a qual temos a expectativa de romper e superar.

3.2. Pensamentos decoloniais e anticoloniais: as colonizações epistêmica e do ser (pensadores decoloniais) e a reprodução do saber/poder (Bourdieu)

Nos tópicos seguintes, desenvolvemos nossa tese da educação formal como reprodutora de um tipo de conhecimento que apenas “mantém” os “escolhidos” ao invés de “incluir” os “excluídos” e qualquer outro indivíduo-social que desejasse se manter ou se incluir na educação formal que não deveria ser “homogênea”, ainda que mantivesse suas características formais. Queremos estabelecer um diálogo que projete um contraste que mostre o que há de semelhante ou comum e o que há de peculiar entre os estudos de Bourdieu e dos autores que conhecemos como *decoloniais*, os quais podem ser considerados uma:

(...) união de pensadores, em sua maioria, hispano-americanos que pesquisam temas ligados à Modernidade / Colonialidade (Decolonialidade). (...) Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), para além de uma opção meramente acadêmica, a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais. Portanto, a decolonialidade é um conjunto de práticas que

promovem a resistência, a tentativa de superação da violência, preconceito e opressão imperialista, buscando lançar ao mundo as ideias e sofrimentos das pessoas que vivem a experiência da fronteira. (SILVA, 2020, p. 6-7)

Com este contraste poderíamos abrir novos estudos para pesquisas de campo que dessem conta de descrever e analisar situações específicas, em regiões brasileiras específicas, a fim de mostrar o quanto estas situações apenas reproduzem conhecimentos engessados e perpetuam pessoas oriundas de famílias abastadas em posições socialmente privilegiadas, privilégios que não deveriam existir. Deste modo, fizemos uma síntese objetiva das definições gerais dos termos relacionados a novos modos de colonização do ser/saber e que utilizaremos para dialogar com a tese sociológica de Bourdieu sobre hierarquizações de saberes que repercutem em posições de domínio sobre os que não detêm este saber.

Antes de qualquer comparação, contraste ou articulação teórica entre os conceitos abordados nesta parte do trabalho, precisamos separar as definições dos termos essenciais “*descolonização*” e “*decolonial*”. Este refere-se a uma suposta superação do modo colonizador de imposição da vontade, de domínio dos meios e dos fins econômicos; aquele não se convence de que tal dominação foi superada, mas sim velada por mecanismos “modernos”. São pelo menos três os modos de uma nova “*colonialidade*”: pelo controle do trabalho; pela influência na formação da intersubjetividade e pelo processo chamado de “colonização epistêmica”. Nesta mesma perspectiva, orienta-nos QUIJANO (2005, p. 270): “(...) é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”. Complementa-nos WALSH (2009, p. 35): “Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”. Muito embora tenhamos dado ênfase à tese de Bourdieu sobre estruturas hierarquizantes de manutenção de grupos hegemônicos em suas posições dominantes sob a lógica da reprodução *monopolizante*, estes conceitos *decoloniais* se consubstanciam tacitamente aos pressupostos anticoloniais de Bourdieu, assim como ao de pensadores coetâneos.

3.3. Reprodução: muita rotina, pouca oportunidade

Quando falamos em ação pedagógica isso implica em autoridade pedagógica, que implica na autonomia das instituições responsáveis por exercê-la. Em conformidade com as leituras que fizemos de BOURDIEU (1975), chegamos à compreensão de que a ação pedagógica é paradoxal quanto ao fato de sugerir uma educação sem violência de natureza alguma quando, na verdade, ela só se exerce por meio da *violência simbólica*. O que implica na *dissimulação* como critério para sua *autorrealização*.

BOURDIEU (1975) considera que classes, grupos, instâncias sociais coexistem em conflito entre suas forças pelo monopólio do exercício legítimo de imposição simbólica. Não há instância que legitime as instâncias de legitimidade, elas existem nesses conflitos, os quais são indispensáveis para a existência social. Legitimar não seria o mesmo que aceitar, mas reconhecer (implicitamente ou não).

As forças das sanções físicas ou simbólicas, considera BOURDIEU (1975), parecem ser algo semelhante à hipnose, quanto mais se credita valor à autoridade pedagógica, mais essas forças se conformam. Esse reconhecimento da autoridade pedagógica não significa, necessariamente, o entendimento dessa autoridade como exercício de uma violência simbólica. Classes dominantes impõem esse respeito na medida em que dissimula aquela violência que muitas vezes elas próprias não admitem. Essa autoridade pedagógica sustenta-se apenas em função da concorrência (com outras forças sociais) na qual ela, como condição indispensável para o seu efeito, está imersa e da qual, quanto mais se destaca e se mantém, mais prospera.

Entendemos que, consonante a leituras feitas de BAKHTIN (1995), o mesmo acontece com a natureza social da palavra, para fazermos uma analogia: a palavra (enquanto produtora de sentidos) não tem efeito social nas suas características intrínsecas (estritamente formais e linguísticas), mas sim no acordo tácito da comunidade linguística que faz uso dessa palavra e que se efetiva neste uso; acordo que é o resultado também das relações de força entre os grupos sociais que se engajam nessas relações.

Em conformidade com as leituras realizadas de BOURDIEU (1975) e Berger e Luckmann (1985), apreendemos que as relações sociais, que incluem os seios familiares, são estruturadas nesta mesma dinâmica coletiva a partir da qual existem tensões que determinam quais forças, religiosas, culturais, políticas etc., irão prevalecer. A uma célula

familiar podem pertencer grupos de classes *socioideológicas* diferentes que lutam, tacitamente ou não, pelo direito de exercer ações pedagógicas (impor hábitos, ideologias, conceitos, que lhes foram igualmente impostos) sobre os mais variados corpos (indivíduos ou grupos de indivíduos socialmente organizados).

As ações pedagógicas, em sintonia com o que diz BOURDIEU (1975), por sua vez, possuem valores econômicos e simbólicos, numa tensão que recobre de valores materiais os produtos do modo capitalista, que produzem a submissão de todos os produtos, dominantes e dominados, às mesmas leis de mercado, mas que conferem a um a legitimidade e, ao outro, a periferia.

O que BOURDIEU (1975) chama de *habitus* é o resultado da interiorização de princípios inculcados por uma ação pedagógica por meio de um trabalho pedagógico em nome de um grupo ou classe “digno” de ser reproduzido e que se reproduz nas práticas dessa inculcação. Enquanto uma ação pedagógica pode ter caráter temporário, o trabalho pedagógico tem como critério fundamental ser a base de um processo de inculcação contínuo na formação de um hábito durável até que se alcance sua reprodução.

A ação pedagógica, consequência de um trabalho pedagógico, adverte BOURDIEU (1975), demanda muito mais tempo que qualquer outra ação que resulte em violência simbólica, pelo fato de que deve reproduzir as condições mesmas dessa reprodução. O *habitus*, princípio gerador de práticas reprodutoras, é análogo ao capital genético, é a inculcação da inculcação do arbitrário cultural - na continuidade histórica.

Desse modo, seguindo os pressupostos de BOURDIEU (1975), afirmamos que a ação pedagógica é parte de um trabalho pedagógico durável, que opera em várias esferas que incluem a família e as instituições sociais, as quais, em conjunto, trabalham pela perpetuação das classes dominantes pelo domínio mesmo que elas possuem de específicos capitais. Essa reprodução (dos diversos capitais cujo domínio é qualificado pelo *habitus* que o valha) é a medida da eficácia desse trabalho e, ela, a *reprodução*, implica também no potencial que deve ter o capital de, além de reproduzir, transferir-se a outros campos nos quais deverá interagir com outros capitais para que, assim, mais força tenham as classes dominantes quanto mais elas são capazes de manterem-se neste ciclo.

O *habitus*, como unificador e gerador das práticas sociais, carrega em si esse princípio: *durabilidade, transferibilidade e exaustividade* (BOURDIEU, 1975). Uma inculcação legítima só é possível por meio de uma duração legítima, que não é “instantânea”, mas, vê-se o resultado após um religioso tempo de dedicação.

Nesse sentido, BOURDIEU (1975) pondera sobre o processo de educação. Para ele, o trabalho pedagógico é um trabalho prolongado de produção e reprodução de um *habitus* durável e transferível, *habitus* unificador e gerador das práticas sociais conduzidas pelos esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação. É por meio desse *habitus* que ocorre a integração intelectual e moral dos grupos ou classes em nome dos quais esse trabalho pedagógico se exerce. O princípio da homologia das práticas sugere um mesmo *habitus* gerador pertencente à classe privilegiada, o qual pode orientar opiniões totalmente opostas (mas que sirvam aos interesses da mesma classe).

No que se refere ao princípio da violência simbólica, BOURDIEU (1975) afirma que todo trabalho pedagógico que delega autoridade à ação pedagógica de que tomam a frente às classes dominantes se processa sem quase nenhuma coerção externa ou física, mas *intelectual* (pelo princípio da *violência simbólica*); esse trabalho pedagógico tem tanta eficácia a longo prazo quanto uma coerção física teria em poucos minutos, embora se difira desta por não interromper a ação pautada na força de forma imediata e direta, mas, num processo análogo ao da alienação, por condicionar juízos de valor, de apreciação, de percepção, que acabam por imbuir os indivíduos, de cada classe, de predisposições a práticas determinadas e a exercerem e ocuparem posições sociais predeterminadas.

Conforme BOURDIEU (1975), QUIJANO (2005) e WALSH (2009), o sucesso do trabalho pedagógico secundário (função da escola) depende diretamente do trabalho primário (função da família). Sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligado à conduta cotidiana da vida e, em particular, através da aquisição da língua materna ou a manipulação dos termos e das relações de analogia, criam-se disposições lógicas que são dominadas pelo estado prático, disposições essas mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente. Consequentemente, o modo da inculcação citada pode se dar por duas maneiras= 1) *conversão* ou *manutenção* (reforço); a conversão visa substituir (quase) completamente o *habitus* primário por um outro, conquanto a manutenção visa apenas a confirmá-lo e dá-lhe ainda mais força. Fica evidente um grau de dificuldade muito maior para operar uma *conversão* que uma *manutenção*. Logo, sobressaem-se muito mais os mantidos que os conversos (os indivíduos oriundos das classes marginalizadas).

Em todo caso, constata WALSH (2009), o trabalho pedagógico tradicional visa inculcar o *ethos* dominante e é tão mais eficaz quanto seus destinatários dominam, desde

o trabalho pedagógico primário, uma linguagem excludente, numa prática dominada por esta linguagem excludente.

Cultura dominante significa signos sociais legitimados por serem inculcados para serem reproduzidos em nome da manutenção dos mesmos pelos receptores qualificados (BOURDIEU, 1975). Signos que se reproduzem pelo monopólio dessa reprodução, que não é a reprodução da cultura pela cultura, mas da cultura pelos que a monopolizam num processo de inculcação para sua legitimação, em nome do “dom” e da “meritocracia”, que embora existam de alguma maneira, não são a essência da educação ou do que se convencionou chamar “aculturação”. A essência é a inculcação (primária, secundária, implícita, explícita, contínua, irrevogável, reprodutora e reproduzível).

Portanto, como depreendem WALSH (2009), BOURDIEU (1975) e QUIJANO (2005), existe uma luta constante por posições sociais dominantes, que detêm capitais culturais dominantes, que permitem acessos a bens culturais e materiais; a luta não é uma luta por “dinheiro”, de forma cumulativa, sem qualquer investimento, giro ou influência social de forma dominante. E é isso que a escola reproduz: o capital cultural dominante àqueles que aprenderam a dominá-lo, para manterem-se em suas posições sociais, as quais têm sido ocupadas pelos seus antecessores (por herança, familiar ou não) sob o rótulo da “meritocracia”. Quando, na verdade, este capital cultural é reproduzido por uma tradição de muitos aspectos dissimulados por um suposto processo de “seleção” baseado no “mérito” dos selecionados, os “escolhidos”. Soma-se a isso a fecundidade financeira nessas posições sociais que dominam tanto essa imobilidade financeira quanto os bens culturais dominantes que não são necessariamente os mais “elevados” moralmente, espiritualmente, historicamente, ou “vitais” para esta ou para aquela comunidade, mas são sempre essenciais para a manutenção mesma dessas classes que reivindicam para si essa cultura que se *autosustenta* e se *auto-reproduz* à custa do estrangulamento de tudo aquilo que for “diferente” (muitas vezes, uma cultura até mais coerente socialmente): a isto poderíamos chamar de “imobilidade social”, a qual tem sua representação mais evidente no ensino formal de muitas escolas brasileiras, se nos propusermos a aplicar esta reflexão *sociohistórica* a um estudo mais específico tomando como ponto de partida algum contexto escolar melhor delimitado.

3.4. *Das práticas reprodutivas escolares*

Entendemos que a reprodução, em si, é um processo natural da vida. A escola deveria, no entanto, promover a reprodução sem promover com ela a exclusão. A escola, sob a premissa de “lugar para todos”, no qual, independente da origem social, qualquer indivíduo, pelos seus “méritos”, teria as mesmas oportunidades, pela aquisição de conhecimentos “novos”, por seu esforço que redundou na sua ascensão social, promove, na verdade, a reprodução dos “incluídos” e dos “excluídos”, dos que entram na forma e dos que não se enquadram nela. Nem um, nem outro, tem aprendido algo “novo”. Mas, uma minoria recebe o reforço ortodoxo daquilo que, desde sua formação primária, já havia recebido. Em outras palavras, se o sujeito não possui a pré-formação adequada, devido à sua origem social não privilegiada, ele não irá para a escola “lutar” (o verbo eufemístico seria “estudar”) de igual para igual. De modo que todos iriam aprender algo novo. Pelo contrário, ele tem de empenhar-se, agonizantemente, por aprender algo que para ele pertence a uma outra prática de concepção do mundo, para sobreviver naquele mundo estranho e, muito dificilmente, fazer parte literal (ou genuína) dele.

O trabalho escolar legítimo, por sua vez, é essencialmente impeditivo (ou tende a impedir), de que toda prática heterodoxa e heterogênea de trabalhos escolares que não privilegiam (ou tendem a não privilegiar) a inculcação do arbitrário cultural “legítimo” prospere de alguma forma.

A partir das reflexões provocadas pelas leituras que fizemos de BOURDIEU (1975) e das leituras afins, chegamos à compreensão de que o objetivo prático do atuante e predominante sistema de ensino, no Brasil, e em outros lugares do mundo, tem sido garantir as condições institucionais da homogeneidade e da ortodoxia do trabalho escolar (para a inculcação do arbitrário cultural legítimo) e, naturalmente, prepara seus agentes de forma igualmente ortodoxa e homogênea. Para garantir a ortodoxia do trabalho escolar, e combater as heresias individuais, este modelo de sistema de ensino põe à disposição de seus agentes instrumentos de controle como manuais, livros do mestre, programas, instruções pedagógicas etc.

Entendemos, ainda, que a mensagem escolar é codificada, homogeneizada e sistematizada (a cultura escolar tem sido, portanto, uma cultura “rotinizada”). Este tipo de sistema de ensino obedece integralmente à lei de *rotinização* e participa muito pouco de outros campos de aprendizado, que envolveriam os mais diversos tipos de saber e

experienciações em diversas práticas consideradas inadequadas para a sala de aula (Bourdieu, com suas teses sociológicas, refere-se ao sistema de ensino francês, mas nossa reflexão está sendo direcionada, sobretudo, ao sistema educacional brasileiro). Cabe a nós repensarmos nossas práticas de ensino, na condição de professores, e refletir sobre as estruturas sociopolíticas que legitimam a exclusão que nos faz imaginar que fomos incluídos, mas continuamos excluídos de bens e serviços que nos são constantemente defraudados.

A “inércia” da escola (conveniente a ela, ou seja, à lógica imposta pelos segmentos hegemônicos, de natureza repressiva, estatais ou privados) está na *monopolizante auto-reprodução* de si a serviço das classes dominantes. A tese do trabalho de Bourdieu sobre a reprodução das classes por intermédio das escolas pode ser sintetizada de várias maneiras, como da forma com que estamos propondo nesta parte da pesquisa, a fins didáticos: a escola (ou grande parte dela), a serviço de uma lógica repressiva, dentre os diversos campos de luta, ao invés de, finalmente, dar ao excluído uma nova (ou a única) oportunidade de ascensão social (ou de algum progresso social mais relevante) apenas reforça as desigualdades, reforçando as diferenças quando transforma o ensino no jogo de “quem tem mais conhecimento formal ganha” e não de “quem tem mais potencial criativo também ganha”. Nisso, quando ela abre uma porta para o aluno marginalizado entrar, ela o convida a fazer parte do que os teóricos das propostas *decoloniais* chamarão de “*colonialidade epistêmica*”, como já mencionamos acima.

Em outros termos, segundo as leituras que fizemos de BOURDIEU (1975; 1998), temos chegado ao entendimento de que o sistema educacional formal brasileiro dá o sentimento de pertencimento ao aluno marginalizado socialmente, mas este aluno continua sendo um estrangeiro. Pois, além do fato de que terá que estudar dez vezes mais que um aluno do centro, da classe média, devido ao fato do conteúdo formal proposto a ele ser elitizado, adquirindo este conhecimento formal, muito mais formal para ele, na proporção em que lhe é muito mais artificial, ele terá tido alguma ascensão social. No entanto, continuará a serviço da máquina social reprodutiva de funções específicas e não de pessoas livres para trabalhar com o que querem, pensar do modo que quiserem, ser o que pretendiam ser. Muitas vezes, exigimos do aluno um conhecimento indiferente às suas reais necessidades como pessoa ou profissional ou que esteja distante de suas condições de vida e de suas aptidões intelectuais individuais. Esta é, no entanto, a grande

magia da educação, seu paradoxo *autorregenerador*: somente por meio da educação é que podemos mudá-la.

3.5. Do perfil retrógrado da educação reprodutora

Conforme sistematizam Figueroa, Álzaga, Del Pozo (2023)¹⁵, o atual sistema ocidental de ensino tem origem no modelo prussiano do século XVIII, cujo padrão era militar (no sentido de formar soldados para a guerra e não trabalhadores ou cidadãos para o mundo) e tinha como objetivo gerar, em massa, pessoas obedientes e competitivas, dispostas a servir seus líderes e guerrear (entre si ou contra inimigos inventados ou declarados). Esse padrão se reproduziu durante a ascensão industrial e as escolas foram igualmente colocadas no patamar das fábricas e presídios com seus portões, grades e muros, com horários rígidos de entrada e saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas e, nesses termos, qualquer metodologia educacional que buscasse algo diferente seria – e continua sendo até hoje – completamente “proibida”.

Aos alunos lhes é ensinado a distanciarem-se uns dos outros e a competirem, isso gera guerra que leva à auto aniquilação. Essa coisa de “vencedor e perdedor” faz com que muitos alunos se sintam (e muitas vezes injustamente) excluídos, além de inferiores e fracassados.

Como constata Figueroa, Álzaga, Del Pozo (2023), o modelo vigente tem sido por muito tempo o do professor como aquele que dita as regras absolutas e detém um suposto conhecimento pleno do seu conteúdo estrito e previamente conquistado e que agora, por sua clemência, será, em doses pequenas e contínuas, distribuído aos pobres obtusos. Ocorre que não se pode ignorar que conforme as relações sociais mudam, porque as relações interpessoais são sempre dinâmicas, faz-se sempre necessário atualizar e repensar os próprios saberes e os métodos de produção (que não deve reduzir-se a uma articulada “reprodução”) coletiva de conhecimento; algo que é muito discutido por

¹⁵ Alejandra Figueroa, Tulio Gomez Álzaga, Maria Jimena del Pozo. **A educação está proibida.** “La educación Prohibida”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

autores da América Latina quando propõem novas formas de conceber a epistemologia ocidental acadêmica e as diversas metodologias de ensino, em todos os níveis escolares.

Temos observado que, nas últimas décadas, as escolas e as faculdades têm buscado objetivos que sejam, ao mesmo tempo, observáveis e mensuráveis; as regras capazes de medir esses objetivos são chamadas de *qualificações*. A lógica, assim, será sempre a mesma: *comparar*. Mas, comparar o sujeito e seus aprendizados seria eficaz a partir de qual padrão epistemológico? E seria eficaz o tempo todo? Cada sujeito tem sua medida singular de capacidade, criatividade e conhecimento. O fato de ele pertencer a uma coletividade não significa que deva reproduzir o mesmo conhecimento, de forma idêntica, dos seus colegas; mas é certo que deveriam compartilhar suas habilidades e procurar aprender coisas que não estariam necessariamente previstas nos livros, mas que pudessem ir sendo descobertas e redescobertas individualmente ou entre pares.

Entendemos que, na teoria, todas as leis da educação falam sobre objetivos de desenvolvimento humano profundos: cooperação, solidariedade, igualdade, liberdade, paz; no entanto, a estrutura básica do sistema de ensino brasileiro predominante promove justamente o contrário: a concorrência, o individualismo, a discriminação, o materialismo etc. A escola discute sobre princípios e valores, mas apenas como “conteúdos” a serem cumpridos de formas específicas por disciplinas extremamente específicas. Os alunos têm sido “números” e não “sujeitos”.

A história da educação se confunde com a própria história da humanidade, antes e depois da escrita, desde seu sentido mais primitivo de “domesticar” (humanos, mas também plantas e animais). No entanto, desde a noção que temos de “Paideia” (que pressupunha a formação do “cidadão perfeito”, capaz de liderar mas também de obedecer aos seus líderes), comumente partimos dos gregos e romanos antigos para fundamentarmos os primeiros passos de nossa “educação” (e, fazemos isso, desde um processo cultural de apagamento das culturas africanas e indígenas como se elas não fizessem parte da nossa cultura educacional). A nossa educação, portanto, é cheia de contradições, muito embora tenhamos progredido, durante algumas décadas, na direção de uma educação mais acessível e democrática.

Na Antiguidade, entre o século VIII a.C. ao século V d.C., a educação tem influências da cultura e os valores dos povos gregos e romanos, caracterizados por sociedades escravistas, onde o trabalho manual era desvalorizado e a atividade intelectual era restrita a aristocracia. (...) Em Esparta, a educação era caracterizada pela militarização (...) dos 7 aos

12 anos a educação era obrigatória (...) Depois dos 12 anos a formação se torna um treino militar, envolvendo suportar fome, frio, desconforto, obediência e respeito aos mais velhos. (...) A educação em Roma, entre 753 a 509 a.C., era destinada somente aos cidadãos que constituíam a aristocracia, tendo como característica a manutenção dos valores aristocráticos consanguíneos e cultuando os ancestrais de família. (...) As meninas se focavam apenas com as atividades domésticas. (...) os instrutores eram pessoas mal remuneradas e muito simples, não haviam organizações curriculares (...) Com a necessidade de desenvolver a retórica os jovens da elite romana passam a estudar com professores bem remunerados, no século I a.C., estudando política, filosofia e direito, além das disciplinas enciclopédicas. Neste momento, as atividades educativas eram restritas às elites, que desconsideravam os trabalhos manuais, que eram realizados pelos escravos. No período de 27 a.C. à 476 d.C., o Império Romano aumenta cada vez mais seus funcionários e impostos, o Estado passa a intervir nas questões da educação, inclusive exigindo escolaridade mínima para seus funcionários. São criadas escolas municipais em todo império, oferecendo inclusive alimentação para estudantes pobres, desenvolvendo a educação terciária, nas áreas de medicina, matemática, mecânica e direito, e criação de bibliotecas. (CARRASCO, 2020).

Queremos, com isso, fazer uma síntese a fim de recuperar em que momento da nossa história a educação se tornou um processo imposto, obrigatório, de paradigmas prontos e finalidades econômicas e políticas claras: desde formar soldados obedientes a funcionários qualificados para suas (sub) funções em um contexto capitalista. Claro que a educação é, paradoxalmente (e em meio a todas as suas históricas contradições), o caminho para mudá-la e não podemos abdicarmos dela (e tem, de fato, mudado em muitos aspectos), mas, historicamente, como temos visto, ou se elitizava ou obrigava as pessoas a aprenderem conteúdos que só eram importantes do ponto de vista da “obediência”, da “realização de suas tarefas obrigatórias” (e, desta forma, somos capazes de perceber que, inúmeros séculos depois, pouca coisa mudou, em relação a esses princípios, na estrutura básica da educação no Brasil e também no mundo).

Um viés *militarizante* claro da educação no Brasil tem parte de suas influências na educação que era realizada em alguns lugares do mundo como em Esparta, uma educação destinada aos soldados, com finalidades explicitamente bélicas, com rígidas exigências amparadas por castigos severos. Existem ainda milhares de outros modelos educacionais, de diversas épocas e culturas ao redor do mundo que não podemos, aqui, recuperar; nos utilizamos dos exemplos até agora citados a fim de recuperarmos algumas das “bases” possíveis para nossa educação que também tem insistido em aspectos apenas

“reprodutivos” (BOURDIEU, 1975) como faziam os antigos greco-romanos que, ou elitizavam a educação ou a militarizavam para, igualmente, replicar (reproduzir) seus cidadãos “ideais” (aqueles que deveriam aceitar o que lhes dissessem que deveriam ser, pelo que deveriam lutar e morrer etc.).

A Educação Espartana era baseada no conformismo e no estatismo, isto é, as crianças do sexo masculino eram retiradas da família aos sete anos de idade e inseridas em escolas-ginásios com o objetivo de receber formação militar até os 16 anos de idade, assim favorecia ao jovem a aquisição do poder e da coragem. Isso tudo devido à fase em que Esparta vivia uma fase guerreira e autoritária, para eles o intelectual ainda não era o primordial (CONCEIÇÃO, 2007).

Nossa educação tem a origem mais recente na Prússia do início do séc. XIX, pós-revolução francesa, herdeira do regime espartano que inculcava princípios do Despotismo Ilustrado, por meio de métodos totalitários. E, assim, segundo nossa interpretação, neste contexto de “industrialização” e de implantação do regime “capitalista” no mundo, do *modus vivendi* trazido pelos portugueses (e do qual somos, inevitavelmente, parte constituinte) surgiu a ideia de “educação pública”, gratuita e obrigatória¹⁶ (a princípio, um processo democrático, mas que tem se limitado a “reproduzir” conhecimentos elitizados ao invés de “incluir” as pessoas no processo de democratização do conhecimento). Um modelo de educação com base na formação de cidadãos ideais, mas que desenvolveu um exitoso padrão de reprodução de verdadeiros *súditos* do Estado e dos poderosos: dóceis, amáveis e com disposição para lutar (não por suas vidas, mas pelas vidas dos “protegidos”, ou seja, dos membros da elite e dos governantes).

Conforme pudemos depreender, o modelo educacional que prevalece nos dias de hoje, no Brasil, portanto, é proveniente de um contexto positivista, de economia industrial, no qual os alunos equivalem a produtos manufaturados, dos quais se exige resultados rápidos quanto mais observáveis, além do menor esforço para o administrador ou gestor ou provedor dos insumos e retentor dos lucros, assim como com o menor investimento (gastos) possível por parte do mesmo. Desta maneira, a lógica evidente é

¹⁶ (...) no Brasil, (correção nossa) a educação obrigatória e gratuita foi introduzida com a Constituição Federal em 1934 (...) (CONCEIÇÃO, 2007).

que o estudo não é somente uma ferramenta para a preparação de trabalhadores cujos recursos de autonomia lhes são cerceados, mas uma ferramenta para a preparação das mesmas *subfunções* relegadas a uns e *superfunções* transmitidas, por herança, a outros.

Pudemos compreender, ainda, que grande parte das escolas brasileiras tem insistido nesta perspectiva de ensino: a escola como ferramenta para formar trabalhadores úteis ao Sistema e que busca fazer com que a cultura siga sendo sempre a mesma e sempre se repita, o que significa conservar a estrutura atual da sociedade, não pela preservação da paz, do bem-estar, da harmonia entre os civis, mas para a preservação da paz, do bem-estar e da harmonia dos ricos, entre os ricos, para os ricos, e também poderosos. Presa, portanto, a ideários como do *taylorismo*, modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915).

O *taylorismo* caracteriza-se pela ênfase nas tarefas subordinadas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional; não havia preocupação com avanços tecnológicos ou com as condições de trabalho das pessoas, mas, visava-se a redução de gastos e a otimização máxima de lucros; para tanto, buscava-se o controle absoluto da “linha de produção”¹⁷.

Entendemos que as escolas brasileiras, deste modo, têm sido construídas ao modelo tanto das prisões quanto das fábricas¹⁸, no intuito de produzir pessoas, ao mesmo tempo, consumistas e obedientes, com base no cumprimento de tarefas, de regras, de horários, num limite de espaço etc. Isso acaba por desumanizar as pessoas, criando “números” dentro de grupos homogêneos a serviço de políticos corruptos e empresários exploradores, a níveis elevados ao mais extremo (embora nem todos os políticos sejam corruptos e nem todos os empresários, de grande ou pequeno porte, sejam exploradores). É claro que isto acaba confirmando uma nova modalidade de colonização (a colonização do saber e do ser), conforme afirma WALSH (2009, p. 34): “A desumanização para Fanon é componente central da colonização”.

A escola, se nós seguirmos esta lógica, tem pouca eficiência em servir às necessidades individuais quando “instrui” a todos o mesmo e faz com que aquele que não

¹⁷ BEZERRA, Juliana. **Taylorismo**. Site Toda Matéria, 2023. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/taylorismo/>>.

¹⁸ Alejandra Figueroa, Tulio Gomez Álzaga, Maria Jimena del Pozo. **A educação está proibida**. “La educación Prohibida”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

aprende acabe por ficar pelo caminho. É nisso que a escola pode chegar a constituir-se: em um *sistema de exclusão social*, quando “seleciona” quem poderá ingressar-se numa Universidade por ter sido capaz de dominar um capital cultural específico por meio do processo duradouro e contínuo de reprodução implícita deste capital, com fases que podem ser explícitas (o aluno que vai para a Universidade recomporá a elite que domina os meios de produção econômica, cultural, de comunicação etc., conquanto os demais irão recompor as posições sociais mais precárias). Qualquer escola que busque alguma outra coisa que não seja desumanizar os alunos busca uma educação que será relegada ao desterro.

Acreditamos que a imposição cerceia a criatividade. A escola tem existido mais por conveniência que por necessidade; podemos viver sem saber logaritmos, embora eles tenham sua importância, mas não podemos viver sem saber conviver com as pessoas ou como usar ferramentas verdadeiramente úteis para o nosso bem-estar social: como é o caso de meios dignos de locomoção, alimentação e repouso. Precisamos, pois, pensar em como executar uma educação que seria “para todos”. Talvez a resposta esteja na “oportunidade para todos” e na “educação direcionada” (para grupos determinados de pessoas). Não queremos trocar um ídolo por outro, como dizia Nietzsche em seu “Crepúsculo dos Ídolos” (1889), mas contestar o modelo atual, não com o anseio de que se acabe de vez com ele, mas que ele seja repensado e redirecionado a reais necessidades da população em geral.

3.6. Escola para a vida ou escola para a subserviência?

Segundo nossa compreensão e com base nas leituras de BOURDIEU (1975), entendemos que as escolas têm formado “repetidores”. Por que exigir que todos deem as mesmas respostas, saibam as mesmas coisas, dominem as mesmas competências, se cada aluno possui uma história, necessidades e objetivos diferentes? Em que consiste esse processo de “nivelamento”? Estamos educando pessoas ou criando robôs? A homogeneização do ensino é útil a quem ou a quem? As perguntas parecem óbvias, mas as respostas nem sempre são esclarecidas de forma honesta e direta.

Para nós, o verdadeiro princípio da aprendizagem é a descoberta e não a aceitação passiva de supostas verdades. O trabalho do educador deveria ser apresentar,

constantemente, o mistério, desafiar ao desconhecido, frente a algo que, ainda que descrito pela Ciência, pelo menos em partes, não o está totalmente para o educando, de modo que ele se surpreenda e trate de encontrar uma explicação nova (ou explicações diferentes). O que falta é uma “escola ativa”. Temos refletivo e percebido que as respostas pré-fabricadas matam as perguntas e a capacidade de aprender. Este tempo escolar, tal como tem sido posto, é um tempo enganoso, o conteúdo curricular pode não servir naquele momento, naquele lugar. Um aluno que tenha dominado o “passo um” pode já encontrar-se apto a saltar para o “passo seis”. Uma educação que põe ênfase no resultado leva à competição e não ao aprendizado, o que gera robôs e não seres humanos que pensam e, pensando, pudessem intervir nos processos variados do mundo de forma positiva, construtiva.

A escola tem sido adepta da ideia de que os alunos são receptáculos vazios e carecem de preenchimento, de intervenção, mas os bosques não precisam ser estimulados por interferências externas, pois crescem e desenvolvem-se naturalmente. Não temos que esticar ninguém, pois crescer é natural, só temos que cuidar para que lhes chegue o necessário. Não podemos impor ameaças e castigos caso não se faça o que queremos. Deveríamos ser capazes de permitir que escolhas fossem feitas, que caminhos diferentes fossem possíveis e aquele caminho que não existisse, que ele fosse criado. Devemos cuidar, orientar e permitir escolhas, julgamentos discordantes, análises sob outros pontos de vista. Ninguém pode ser coagido, implícita ou explicitamente, a passar em um vestibular, por exemplo, a não ser que este seja, verdadeiramente, o objetivo de quem nele pretende ser aprovado.

Nosso atual modelo de ensino tem relações estreitas com a chamada “cultura do medo”, a qual usa, por assim dizer, a *pedagogia do medo* (uma terminologia por nós proposta, como é o caso do termo que também utilizamos: “pedagogia da violência”), impondo limites abusivos. Como exemplo, temos a criança que se aproxima do limite imposto (e isso acaba podendo ser aplicado a todas as idades) e ela sente medo e já não faz o determinado a ela como “correto” para aprender ou para se realizar pessoalmente, senão para “se sentir segura”, para “não sentir dor”; ela não quer ser, enfim, “qualificada”, principalmente como “errada” e, ainda, mais do que isso, ela não quer ser “machucada”. A cultura do medo se baseia também muito nisto, para cujo princípio demos um exemplo em particular: “a manipulação das massas (das pessoas) através do medo”.

A cultura do medo é a melhor forma de manipular as pessoas e muito utilizada para controle das massas. Já Maquiavel aconselhava o Príncipe a instigar o medo nos seus súditos, porque este era mais potente e duradouro que o amor. Governar pelo medo! Esta era a sua orientação, sempre seguida fielmente pelos tiranos e opressores. A própria educação se deu historicamente através de castigos e do medo. (...) Uma criança com medo torna-se obediente e incapaz de impor sua vontade e desta forma o medo torna-se uma limitação do seu potencial. (...) Os governos usam e abusam da cultura do medo e com isso vão restringindo a nossa liberdade, nossa criatividade, nosso questionamento e nosso conhecimento. Andamos cheios de medos e essa é a melhor forma de sermos manipulados. (...) uma grande parte das notícias têm exatamente a intenção de nos manter em constante medo. Quanto mais medo, melhor. Quanto mais medo, mais fácil de manipular. Nas religiões também é desta forma; medo de pecar, medo de fazer qualquer coisa que possa provocar a ira divina e como consequência, um grande castigo (...) Onde existe o medo não há espaço para a sabedoria, mas, infelizmente, fomos criados para temer a tudo. Platão disse que podemos perdoar uma criança que tem medo do escuro, mas a real tragédia da vida é quando os homens têm medo da luz. A verdade é que a maior parte dos medos desaparece com o conhecimento e, sem medo, começamos a questionar e não mais aceitar muitas das tolices que nos dizem. Por isto, os Príncipes de Maquiavel espalhados pelo mundo tanto se esforçam na manutenção da ignorância e dos medos (PEZZA, 2023).

O professor, por sua vez, não precisa, necessariamente, dar “aulas show”, desde que saiba guiar o aprendizado coletivo e contínuo; não é papel dele “ostentar” conhecimento, mas motivar que saibam até mais do que ele acha que sabe. Além de tudo, educar está no exemplo, embora o termo “cuidar” seja mais apropriado que “educar”, palavra que, etimologicamente, tem estreita relação com a ideia de “domesticar”, de “fazer o animal obedecer”. O grande problema é que mudar nosso modo de pensar também nos causa o citado medo.

Educar tinha como princípio, a partir das primeiras escolas europeias e também brasileiras, tal como as conhecemos hoje, a partir do surgimento das primeiras repúblicas, não o que a etimologia latina da palavra sugeriria (“conduzir para fora”), mas justamente o contrário, “impor de fora para dentro” algum modo de pensar para que as pessoas, biologicamente e geograficamente semelhantes, se unissem em uma identidade epistemologicamente criada para que, reconhecendo-se naquela identidade, seguissem ferindo e humilhando todos os “outros” (inferiores, incapazes, serviçais, boçais, selvagens, bárbaros, ignorantes, sem alma, hereges etc.). Assim surgem teorias falaciosas e genocidas como as que sustentam modos degenerados de pensar/agir tais como o discutido “racismo”, ou o “fascismo”, enfim, todo tipo de “extremismo” etc. Assim

surtem modos de “colonizar o ser”, uma vez que conhecimento também é poder (seja para aprisionar, seja para libertar).

(...) o poder na sociedade inclui o poder de determinar os processos decisivos de socialização e portanto o poder de *produzir* a realidade. (...) É possível dizer ainda que as teorias são convincentes porque *dão resultado*, isto é, dão resultado no sentido de se tornarem o conhecimento padrão e considerado certo na sociedade em questão. (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 161)

O conhecimento é a mesma chave que aprisiona e também liberta. A educação pode produzir números vazios, mas é por meio dela que despertaremos pessoas críticas, criativas e construtivas. É ainda importante ressaltar que sem a participação da família, o papel da escola é nulo; a família é a base da formação do indivíduo como sujeito ativo na sociedade. Criar um filho não é uma atividade profissional e não é função da escola fazer este trabalho, a escola tem de servir a interesses específicos da família e apoiá-la, mas sem substituí-la. A família é insubstituível.

CAPÍTULO 4

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO/SUGESTÃO DE POSTURA DECOLONIAL NA/PARA A ESCOLA

1. Bordieu: mobilização dos intelectuais (menos rotina, mais oportunidades)

No livro *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, cuja edição utilizada por nós data do ano de 1975, vimos que em Paris, Bourdieu e sua equipe (integrantes do conselho educacional designado pelo Ministério Francês da Educação Nacional), ficaram responsáveis pela criação de um projeto de intervenção pedagógica que tinha como missão sondar os paradigmas metodológicos da educação no intuito de reformular suas diretrizes e elaborar propostas que pudessem ampliar o aprendizado acessível ao maior número de pessoas possível. Como resultado dessa tarefa, o conselho propôs sete princípios modeladores das mudanças progressistas, baseadas na realidade escolar, cujo principal fundamento era a exequibilidade, ou seja, nada que caísse no *teoricismo* inexecutável ou na ortodoxia inalterável ignorando necessidades de mudanças – muitas delas emergentes.

Para que possamos ter uma noção geral destes princípios e, quem sabe, aplicarmos alguns deles, se não todos, em sala de aula, após pesquisas e trabalho em conjunto, apresentamos uma síntese que enumeramos e distribuímos, a fins didáticos, em sete itens. Assim, resumizamos os sete princípios:

1. *criatividade e invenção;*
2. *Reflexão e experienciação;*
3. *flexibilização, revisão e colaboração;*
4. *exequibilidade e suprimento das necessidades reais das pessoas;*
5. *autonomia, poder de seleção e construção contínua do conhecimento, individual ou em pares;*
6. *aprender a fazer e*
7. *interdisciplinaridade.*

O primeiro princípio reforçava a necessidade de haver nos programas tato, sensibilidade, percepção para a criação, a inovação, etc., acima de qualquer ortodoxia estéril. Chamaremos, portanto, o primeiro princípio de *criatividade e invenção*.

Para o segundo princípio dever-se-ia haver quanto mais modos de ensinar que favorecessem, efetivamente, os modos de pensar dedutivo, experimental, histórico, reflexivo e crítico. Para dirimir as desigualdades ligadas à herança cultural, seria muito interessante que o aluno desenvolvesse métodos racionais na resolução de tarefas diversas ligadas às novas tecnologias, assim como pudesse submeter-se a um processo de seleção de matérias ou tarefas discriminadas entre obrigatórias e opcionais para melhor aproveitamento de seu tempo e de suas habilidades várias. Ao segundo princípio daremos o nome de *reflexão e experiência*.

Para o terceiro princípio, os programas deveriam ser abertos, flexíveis, revisáveis, em colaboração, sem hierarquia de saberes e imposições de conteúdos condenados à inaplicabilidade. O programa deveria ser, portanto, coerentemente flexível, progressista. Para tanto, deveria ser levado em conta o diagnóstico inicial (antes de cada semestre) assim como o efetivo prognóstico como produto (sempre pensando no equilíbrio de medidas a curto prazo e medidas a longo prazo). Princípio pautado, portanto, na *flexibilização, revisão e colaboração*.

O quarto princípio chamava a atenção para a exequibilidade e para a *transferibilidade* produtiva dos conteúdos exigidos, quer dizer, se seriam coerentes nas exigências e se seriam passíveis de assimilação e reprodução ativa (no sentido da possibilidade de ser ensinado para o número máximo possível de pessoas com o mínimo de exclusão), do ponto de vista dos recursos disponíveis e do grau de assimilação envolvendo critérios como necessidade real de se aprender aquilo em função dos quais deveria haver ainda uma formação contínua dos professores. Deste modo, chamaremos o quarto princípio de *exequibilidade e suprimento das necessidades reais das pessoas*.

O quinto princípio, muito parecido com o segundo, punha em xeque a pedagogia do acúmulo ou da enciclopédia em detrimento da seleção razoável e da ponderação prática do conhecimento. Essa liberdade para a seleção potencializava a autonomia do professor em poder criar seus próprios meios de ensino, seus próprios planejamentos e mobilizar os instrumentos de que precisaria. Ao contrário do que parece, essa liberdade dada a cada um não sugeriria uma anarquia ou um individualismo, pelo contrário, permitiria que se trabalhasse em conjunto na medida em que cada qual aprendesse com o outro dentro daquilo de que precisaria e, o fundamental, com base nos princípios que, com critérios flexíveis, fossem definidos para aquelas situações, daquele momento. Propomos, desta

maneira, que o quinto princípio possa assim ser enunciado: o princípio da *autonomia, poder de seleção e construção contínua do conhecimento, individual ou em pares*.

O sexto princípio complementaria o quinto (assim como todos complementam uns aos outros) de forma quase contígua, uma vez que destaca, novamente, o fato de que não é possível ensinar tudo e cada matéria em toda sua especificidade, mas que é necessário fazer conhecer os processos que permitem “qualquer” aprendizagem, de modo que cada professor seja capaz de convergir, como um quiasma, nalgum ponto, todas as outras matérias, unidas pela mesma prática pedagógica. Assim, sintetizaríamos o que chamamos de sexto princípio: *aprender a fazer*.

O sétimo princípio é quase uma emulação do sexto, diz-se que o ensino precisa ser “comum” (sem hierarquias de saber); a prática de ensino deve ser a mesma em todas as matérias, em outros termos, é mais importante aprender a aprender qualquer matéria a aprender uma matéria (pretensiosamente) “melhor” que a outra. Aqui, o foco está na *interdisciplinaridade*, termo que usaríamos, portanto, para maximizar em uma palavra o sétimo princípio. É importante observar que estes princípios estão integrados e não respeitam esta ordem de forma rígida, da qual nos utilizamos para mostrar que existem vários princípios que poderiam ser adotados em sala de aula no instante em que formos nos posicionar para planejar e executar nossas aulas com o maior esmero possível.

2. Teses centrais: autores descentralizadores e *decoloniais*: a Literatura poderia proporcionar aos estudantes do Ensino Básico brasileiro uma visão mais descentralizada da sua posição social?

A *colonialidade* moderna implica muito mais do que forçar pessoas ao trabalho extenuante por meio de correntes, açoites e outras atrocidades (QUIJANO, 2005). Ainda, conforme QUIJANO (2005), a *colonialidade* do atual “sistema-mundo” significa despersonalizar as pessoas de sua natureza humana para subjugar-las num jogo de categorias que separam “os que podem” “dos que não podem”, conforme essa violência moral que tem no dinheiro, no capital, no poder, sua maior ferramenta de opressão sobre aqueles que “não podem”, porque deixaram de poder, de ser, para fortalecer um sistema que os desampara.

Sobre a essência da *colonialidade* moderna, compartilha conosco WALSH (2009, p. 35), quando menciona Frantz Fanon:

(...) a ‘coisa’ colonizada se converte em homem no processo pelo qual se liberta. (...) Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para aprender a ser homens e mulheres. (...) Educação política significa abrir as mentes, despertar [as massas] e permitir o nascimento de sua inteligência, como disse Césaire, “é inventar almas”.

Já as propostas de Bourdieu não prometem erradicar a ignorância ou a desigualdade social, não se baseiam em nenhuma demagogia, são propostas com base na observação empírica, o que, caso postas em prática em algum grau de relevância, modificariam uma etapa da formação do caráter social de uma grande quantidade de indivíduos oriundos de classes heterogêneas, o que resultaria na formação de novas classes dentre as quais haveria menos desigualdade social por meio de uma desigualdade cultural muito menor e, quem sabe, não teríamos, de fato, uma *escola libertadora* (BOURDIEU, 1998). Quanto a conservação dos sistemas sociais a partir das escolas, Bourdieu afirma que

(...) é provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação

social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

É justamente aproveitando este aspecto teórico das propostas dos estudos de Bourdieu que podemos pensar de que maneira poderíamos trabalhar o texto literário, indígena ou não, muito embora, por várias questões que comentamos ao longo do texto desta pesquisa, nosso tema fulcral se estabilize nas questões indígenas, sobretudo as que abrangem as literaturas indígenas e indigenistas.

Neste momento, podemos fazer a seguinte indagação: o trabalho com textos de cunho literário poderia garantir ao menos parte de um aprendizado menos preso a paradigmas como aqueles que são impostos em livros didáticos? De que maneira, em sala de aula, isto seria possível? Para nós, tanto a leitura quanto a produção literária podem, sim, proporcionar um ambiente de estudo produtivo em termos de conhecimento, liberdade de criação etc. Não que não devam utilizar livros didáticos, até porque muitos deles motivam à leitura literária trazendo autores consagrados, textos da literatura regional etc. Da mesma forma, não podemos nos convencer de que todos os textos literários irão provocar o pensamento crítico, a liberdade de criação etc. Não se trata nem de um nem de outro extremo, trata-se de entender que o universo da Literatura é um caminho possível para um diálogo mais abrangente do que aquele preso a ideologias específicas em livros didáticos, através dos quais os alunos serão sugestionados. Portanto, um caminho possível, mas não é e não deve ser o único. Um caminho possível dentre vários outros que precisamos tomar ou criar para que alcancemos alguns daqueles sete princípios teórico-pedagógicos que estudamos: *criatividade e invenção; reflexão e experiência; flexibilização, revisão e colaboração; exequibilidade e suprimento das necessidades reais das pessoas; autonomia, poder de seleção e construção contínua do conhecimento, individual ou em pares; aprender a fazer e interdisciplinaridade.*

Mais duas conclusões importantes:

- 1) a escola não reproduz, como pela força da natureza, ela contribui para reproduzir, como a interferência do homem na natureza e
- 2) a reprodução que de fato acontece não é resultado de uma lei imutável, mas de uma lei falha, que pode sofrer intervenções de modo a ser reestruturada.

O sistema escolar brasileiro não parece ter ambições de “democratizar” o ensino porque a democracia tem sido, em muitos aspectos práticos, uma *utopia*; no entanto, o que poderíamos fazer, como interventores, é não reforçarmos as desigualdades a que estão confinados os alunos (e a todos nós, como profissionais do ensino, como pessoas) cuja maioria pertence ao lado desfavorável dessa desigualdade de tudo. É preciso buscar o mais alto grau de democratização do ensino, sem a utopia de um ensino que fosse de “igual para igual”; a ideia de igualar, nivelar, só favoreceria os dominantes (no sentido já exposto de que possuem maiores recursos para correrem mais rápido na disputa pelo conhecimento de natureza formal). Democratizar as oportunidades? Isso sim deveria ser levado muito em conta (sem utopias); pois, no final das contas, muitos saem da escola sem aprender verdadeiramente, porque não conseguem “acompanhar” os demais, apesar destes “demais” serem minoria. É preciso, portanto, dar oportunidades a todos (de pesquisar, de aprender, de se desenvolver), mesmo que o ensino não seja (e não deveria ser) “idêntico” para todos.

CAPÍTULO 5

VISÃO GERAL DO INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA CONSIDERANDO-SE OS ÚLTIMOS ANOS

Para que seja possível, além de uma análise textual, fazendo com que o texto latente emergja para a superfície de um novo discurso, precisamos construir um quadro geral da visão indígena em livros didáticos brasileiros. Como já expusemos, parte do nosso objetivo de análise (que é também o objetivo central deste texto de pesquisa) é justamente ponderar o quanto a Literatura pode ou não dar conta do que pressupõem as leis educacionais sobre a consideração efetiva que deveria ser dada à cultura indígena da forma mais produtiva e isenta possível.

Como o *corpus* da nossa pesquisa é fundamentalmente literário, dentro do escopo que já foi comentado, analisaremos três artigos, situados entre os anos 2016 e 2021, sobre a temática indígena em livros didáticos, a saber: *Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica* (Lamas, Vicente, Mayrink, 2016), *A representação dos povos indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa* (Cunha, Sousa, Bastos, 2017) e *Livros didáticos e desafios para a história indígena* (Alves, 2021).

Na primeira pesquisa abordada, LAMAS; VICENTE e MAYRINK (2016), chamam nossa atenção para poucas mudanças nos currículos e nas práticas escolares brasileiras apesar das propostas legislativas de incorporação dos temas indígenas nas dinâmicas educativas em sala de aula. O argumento central da pesquisa está na ideia de que a promulgação de uma lei não é o suficiente para mudar as estruturas sociais de uma realidade, mas que é preciso um engajamento intelectual e político incessante para que mudanças comecem a tomar as primeiras formas: “(...) a promulgação de uma lei, por mais importante que seja, pouco ou nada modifica a realidade” (LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 124).

Ficou patente que o conflito cultural entre indígenas e não indígenas provocou estereotípicos essencialmente não indígenas, uma visão unilateral e contaminada por perspectivas limitadas a ideologias e crenças específicas. A visão que o nativo ameríndio possui do tempo, do trabalho, da subsistência, do lazer, da natureza, enfim, da vida, não é, necessariamente, rude ou bestial, ela é “diferente”. Não ter disposição para trabalhar para os “brancos” capitalistas não faz dos indígenas “preguiçosos” ou “ineptos ao trabalho”, porque a lógica capitalista é inversamente proporcional à lógica da agricultura

de subsistência e a “preguiça” é uma *desvirtude* que não pode ser associada à recusa a fazer aquilo que não tem sentido para quem está sendo obrigado a fazê-lo.

(...) prevalece uma visão a-histórica acerca do trabalho, ou seja, uma percepção de que a forma de trabalho vigente atualmente sob a lógica capitalista sempre existiu e de que todas as demais formas que não se enquadram dentro dos limites estreitos propostos pela visão dominante são “primitivas” e/ou “equivocadas” (POSTONE, 2014).

Estes estereótipos foram romantizados, ridicularizados e naturalizados nas histórias presentes nos livros didáticos brasileiros. As leis que versam sobre as questões indígenas são importantes e foram consequência de movimentos sociais, mas, por si só, elas não possuem efeito prático, mas são como cédulas obsoletas que vão perdendo o valor conforme sendo amontoadas embaixo de um colchão.

Retomemos, mais uma vez, o que foi discutido na parte dedicada a articular como as ideologias, sobretudo linguísticas, são formadas. Vimos que nenhum discurso é neutro, e que ideologias distorcidas, tais como estas que condicionam tanto o racismo quanto a xenofobia, muitas vezes, são uma ferramenta política para condicionar, ao mesmo tempo, modos de agir e pensar; de modo que isto também sirva como o modelo para se viver, trabalhar e também: “votar”. “(...) essa ideologia dominante mantém um discurso de caráter eurocêntrico que acaba por negar as múltiplas identidades nacionais, em especial as identidades étnicas indígena e negra” (LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 126).

Nós temos, nos livros didáticos, pelo menos dois problemas: primeiro, o indígena sem protagonismo nas histórias narradas ou de protagonismo apenas em histórias “folclóricas”, de tom “ficcional”; segundo, nós nos perguntaríamos: o indígena precisa mesmo que seja dado a ele, por nós, pessoas não indígenas, um suposto “protagonismo”? Os indígenas já não são, e já não eram, protagonistas da sua própria vida antes do embate cultural? A ideia de se ter nos livros didáticos a incorporação da cultura indígena já é, em si, um contrassenso. A Literatura, portanto, vem justamente propor uma direção tangencial, inclusive quando se engaja para proporcionar ao leitor histórias e pensamentos produzidos por autores de origem indígena que se imergiram na nossa cultura, mas que, pelo menos, possuem uma visão menos estereotipada daquela presente nos livros didáticos.

Os livros didáticos, por sua vez, deveriam servir como um complemento para outros materiais de ensino e sua abordagem histórica não deveria pressupor uma tentativa de dar ao indígena algum protagonismo, uma vez que isto sugere que cabe a nós dar ou não alguma coisa aos nativos, mas dever-se-ia ter o cuidado de se manter a neutralidade na descrição dos acontecimentos e apontar caminhos, ao invés da insistência em estereótipos politizados.

A introdução da História Indígena em sala de aula e nos materiais didáticos não pode ser tratada como um mero acréscimo nos conteúdos de História do Brasil e/ou de História da América, pois esse debate vai para além de uma simples questão de conteúdo, ele representa uma possibilidade de reconhecimento da existência do outro, um reconhecimento político que implica um reconhecimento da diferença (BUTLER, 2015, p. 48).

Não cabe a nós esta tarefa de dar voz ao indígena, nossa responsabilidade é a de respeitar a voz que sempre tiveram, e que, como em outros aspectos de nossa vida, tratamos com indiferença. Quanto ao livro didático, o mínimo que temos o compromisso de fazer é não deturpar os eventos passados com adjetivos selecionados pelo olho europeizado e imperialista, contaminados por pensamentos coloniais. Como nos orienta MOLL (2019, p. 14): “Os colonizadores europeus são súditos de uma ideologia de superioridade étnica que fundamenta suas pretensões imperialistas (...)”.

Não podemos escrever sobre aquilo que não conhecemos, e nosso esforço deve ser o de ampliar nossa percepção do mundo o máximo possível. Não podemos, por exemplo, reproduzir uma ideologia excludente que tem o mesmo material epistemológico do racismo: a xenofobia dos nativos ameríndios. Nós vimos que parte da origem do racismo em relação aos negros, a parte que diz respeito à distorção *socioideológica* dos aspectos sociopolíticos, na tentativa de “naturalizá-los”, é da mesma natureza da parte da origem do racismo direcionado aos povos indígenas brasileiros que conhecemos pelo epíteto de “xenofobia”.

Temos considerado, até aqui, uma pequena parte do imenso número de livros didáticos adotados no Brasil para que pudéssemos alçar uma compreensão melhor do todo. A isto também chamamos *indução*. Este tipo de análise é importante na medida em que se torna impossível a análise integral do todo. Não seria viável que analisássemos todos os livros didáticos existentes no Brasil a fim de observarmos neles a abordagem que julgaríamos “correta” da cultura indígena, ou melhor, das culturas indígenas. Não

obstante, selecionamos alguns trabalhos que fizeram parte desta análise para que fôssemos capazes de discutir melhor a função do texto literário em detrimento do texto do livro didático em termos de um debate mais maduro e menos tendencioso sobre um tema a respeito do qual é tão difícil argumentar.

No trabalho apresentado por Cunha; Sousa e Bastos (2017), vemos que pouco mudou sobre aquilo que seria um projeto didático mais eficaz que abordasse a cultura indígena de forma neutra, significativa, isenta de estereótipos, de ideologias eurocêntricas etc. Muito embora o esforço exista e muita coisa tenha melhorado em termos de espaço dado à discussão sobre o indígena tradicional enquanto sujeito contemporâneo que mantém suas raízes nativas. Esforço que aparece, inclusive, em todos os livros didáticos citados no artigo, mas o resultado final ainda é incompleto, dúbio, vago, impreciso, controverso e necessitamos mais, precisamos de um trabalho didático que aceite a cultura indígena tal como ela é e, muitas vezes, isto custará nos abdicar de convicções e concepções sobre o que vem a ser o conhecimento válido. Neste ponto, voltamos com este questionamento: o livro didático, a palavra escrita, etc., possuiriam sentido na vida prática de todos nós? E como se daria a prática da palavra escrita e da dinâmica de ensino que se pauta no uso do livro didático tanto em nossas vidas quanto na de pessoas essencialmente nativas?

Diante desta questão é que deveríamos avaliar não só o conteúdo dos livros didáticos, mas também a função prática do próprio livro em si, sobretudo o livro didático elaborado e distribuído por um grupo de pessoas que detêm concepções próprias a respeito do modo como deveríamos abordar o ensino e aprendizagem de língua, de história e disciplinas afins. Feito isto, poderíamos analisar o conteúdo presente nos livros didáticos a fim de tentar perceber em que medida a cultura indígena estaria sendo considerada com a coerência que se espera das leis que foram promulgadas à sua propagação. Mas, antes de tudo o que foi mencionado neste parágrafo, é preciso ainda questionar tanto o teor destas leis quanto suas motivações para sabermos de que modo elas estariam correspondendo às reais necessidades das pessoas, indígenas ou não. Não obstante, podemos perceber uma grande questão que envolve o livro didático, questão que vai além de seu suposto conteúdo falho, incompleto, tendencioso etc. Poderíamos questionar, pois, como já mencionamos, a própria função do livro didático em si. No entanto, não podemos, nesta parte de nosso trabalho, nos prendermos às estas questões, se o livro didático dá conta ou não de suprir uma demanda do conhecimento das pessoas,

mas se ele tem ou não proposto descrições e narrativas indígenas menos estereotipadas, o que já seria um grande avanço na direção de uma convivência mais madura com a diversidade.

(...) esse absoluto poder do LDP [Livro Didático de Português] em transitar os saberes monopolizados contribui para uma prática de aprendizagem em perspectiva colonizadora, cujo ideal homogeneizador de ensino de língua ainda comporta a tendência de ignorar as culturas nativas em sua diversidade. (CUNHA; SOUSA e BASTOS, 2017, p. 15)

Pelo que lemos do trabalho de pesquisa citado, de Cunha; Sousa e Bastos (2017), *A representação dos povos indígenas em livros didáticos de língua portuguesa*, como já mencionamos, quase nada mudou, ainda prevalece nas páginas dos livros estudados um indígena folclórico e ridicularizado com uma série de estereótipos. É o caso da imagem inventada do selvagem que seria incapaz de realizar o trabalho do não indígena, ou ainda, de desenvolver a ciência ocidental ou de se espiritualizar, como se fossem animais irracionais, destituídos de valores morais, de caráter, de conhecimento elaborado etc. Este tipo de posicionamento ideológico, como já comentamos antes, tem o mesmo viés do racismo genocida que embalou, por exemplo, atrocidades nazistas. Neste sentido é que afirmam Cunha; Sousa e Bastos (2017, p. 12): “Rotulá-los como indolentes e arredios foi uma estratégia do colonizador para negar o perfil guerreiro desses índios”. Ora, o indígena foi prontamente concebido como massa de trabalho agrícola, não como um povo que tinha o direito de não trabalhar para o enriquecimento do não indígena; conforme se negava a fazê-lo era, portanto, massacrado sob este argumento de “indolência”. Conforme nos direcionam Cunha; Sousa e Bastos (2017, p. 17): “(...) as representações do mundo social são determinadas pelos interesses dos grupos que as fabricam”.

Até que chegássemos, recentemente, a mobilizações legais na tentativa de tornar o livro didático mais coerente com as questões indígenas, houve diversas tentativas de socialização do nativo. Para isso criaram tanto o SPI quanto à FUNAI (OLIVEIRA, 2018). Entendemos que ambas instituições, no entanto, sempre serviram mais aos interesses políticos, assim como de empresários e também de grandes latifundiários, que qualquer outra coisa. A FUNAI, por exemplo, defendeu fortemente à pacificação entre não indígenas e indígenas e, de forma alguma, pensando no bem-estar indígena, senão na possibilidade de, com os nativos domesticados, abrir caminho para os grandes

agropecuáristas que, finalmente, teriam as terras indígenas ao seu total controle para manipulação de suas riquezas. Somente a partir da Constituição de 1988, que teve a efetiva participação de Ailton Krenak, um dos representantes da literatura indígena brasileira, que o *Assimilacionismo* (tendência de levar a crer que uma cultura considerada inferior deva assimilar aquela supostamente superior) começou a dar lugar para o intercâmbio e integração entre culturas independentes e aquelas que são, inerentemente, interdependentes.

O livro didático pressuporia a oportunidade dos profissionais da educação de estabelecer um diálogo mais maduro entre culturas. Claro que não cabe apenas ao livro didático esta função, justamente por não ser o único meio que temos para nos informarmos e também proporcionarmos meios de informação. O que temos discutido é que, em primeiro lugar, o livro didático não tem exercido o papel previsto por diretrizes educacionais e, em segundo lugar, a literatura tem dado ao professor este apoio. A literatura – histórica, realista, filosófica, etc. – junto com outros materiais didáticos, como é o caso do livro didático em si, pode proporcionar leituras muito mais significativas do que aquelas presas às páginas de livros indicados pelo poder público para corresponder a interesses de políticos e editoras.

Se pudermos oferecer aos nossos alunos leituras complementares que enfrentem a exclusividade de um livro didático indicado (imposto), poderemos percorrer, juntos, um caminho quase inacabável de descobertas pelas trilhas das criações literárias, muitas delas munidas de relatos históricos e reflexões políticas e sociais que os livros didáticos moldados para moldar não podem proporcionar se isolados. E isto de não conseguir superar o que é imposto de fora contradiz as próprias diretrizes curriculares. Com relação a essa superação, Cunha; Sousa e Bastos (2017) afirmam que

Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2004), para educação das relações etnicorraciais, o ensino deve ter três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (BRASIL, 2004). (CUNHA; SOUSA e BASTOS, 2017, p. 16),

É tão importante respeitar as diferenças quanto se aderir a diferentes fontes de informação. A própria estrutura semântica da língua, tal como foi analisada por SAUSSURE (1999), em seu clássico Curso de Linguística Geral, e que serviu de analogia

para a própria vida em sociedade, nos traz esta constatação, de que nos completamos nas diferenças uns dos outros, as quais nos permitem sermos “únicos”. Logo, a identidade não pode ser uma imposição externa, como tanto já se tentou impor, o Nazismo é um exemplo claro disto. Mas, ela é construída na dinâmica social na qual convivem indivíduos e grupos que apresentam ao mundo atribuições únicas além daquilo que compartilham em comum. Portanto, nenhum método de ensino deve ser imposto a todo custo e nenhum livro didático igualmente poderia fazê-lo embalado por interesses hegemônicos.

A identidade é marcada pela diferença (...). Por muito tempo pensou-se que a identidade fosse algo único, biológico e imutável, desconsiderando as particularidades dos sujeitos e suas culturas. E, no caso do indígena, era necessário ser moldado para caber em um projeto de civilização do colonizador. (CUNHA; SOUSA e BASTOS, 2017, p. 19).

A nossa sociedade está sempre exigindo novas demandas. A nossa cultura passa por estas exigências e, naturalmente, renasce, se transforma. O nativo de hoje não é mais aquele indígena de tanga (ou algo que o valha) que caça com lanças rústicas, que não sabe o que é um espelho ou aguardente (é claro que essas visões dadas sobre o indígena tiveram motivações ideológicas). O nativo de hoje é mais um cidadão comum que acorda todo dia cedo, veste sua armadura social e sai à luta. E sua luta é também política, econômica, cultural, religiosa, como a de qualquer outra pessoa, qualquer que seja a sua etnia. E tudo isto precisa ser colocado em pauta. As histórias tradicionais, os mitos, etc., são importantes para nossa formação enquanto leitores e até mesmo escritores, mas outras questões, questões atuais, do indígena moderno, também precisam ser ponderadas. É por razões como estas que decidimos analisar livros literários, sobretudo indigenistas, que abordem várias questões envolvendo os nativos, as quais, muitas vezes, não são pontuadas nos livros didáticos mais ortodoxos como deveria sê-lo. Neste sentido, nos orienta ALVES (2021, p. 5): “(...) durante a elaboração de um livro didático preocupa-se mais em cumprir os requisitos estabelecidos em editais do que com uma abordagem diversa e justa. Isso se deve aos efeitos do mercado de livros didáticos (...)”.

De modo geral, os livros didáticos têm abordado a cultura e a história indígenas. Nas narrativas históricas, o indígena tem papel coadjuvante, mas isto se dá justamente porque não é ele quem produz estas narrativas “escritas”. Temos visto um esforço válido, mas, ao mesmo tempo, contraditório e precário. Contraditório porque, como já

apontamos, a cultura indígena é predominantemente oral; e precário porque quando não distorce os fatos históricos, não aborda nem a história nem os costumes indígenas com a linguagem e precisão que deveria fazê-lo.

O *glotocídio* é um exemplo citado por Cunha; Sousa e Bastos (2017) da negligência ou simplesmente ineficiência dos livros didáticos ao tentarem corresponder às expectativas das leis educacionais a este respeito:

Infelizmente, os materiais didáticos continuam a não reconhecer a contribuição das línguas indígenas na formação do nosso português brasileiro: quando apresentam palavras de origem indígena, chama-se atenção para o seu léxico no campo culinário, geográfico, não evidenciando a mínima abordagem histórica do glotocídio sofrido pelos povos indígenas no período da colonização brasileira, e mesmo proibidos de falarem a sua própria língua, mantiveram-na viva, em alguns casos. Mesmo porque em nosso país ainda constam como vivas 180 línguas (...) (CUNHA; SOUSA e BASTOS, 2017, p. 21).

Não é novidade que a língua tenha sido objeto de manipulação dada sua natureza cultural. Matar a língua é também matar uma cultura com a qual ela interage para ter efeitos de sentido. Seja esta língua em sua expressão oral ou escrita. Quanto ao fato de que a cultura indígena seja predominantemente oral gera dois problemas que, ao mesmo tempo, provocam novas possibilidades de abordar o tema: primeiro, é um erro tratar costumes predominantemente orais com uma linguagem não indígena e com a sublimação da escrita ocidental; segundo, é um novo erro achar que o indígena é um cadáver do passado, incapaz de ser um “novo indígena”, o qual tem o direito e total capacidade de igualmente se capacitar tecnologicamente, pedagogicamente, literariamente, etc., enfim, de se tornar um pesquisador, um escritor, um médico, etc., sem contudo deixar de ser “indígena”; pois há uma série de outras atribuições que fará com que nunca deixe de sê-lo como, por exemplo, sua ancestralidade direta, o domínio da língua do grupo étnico do qual faz parte, a relação com o lugar onde nasceu, os hábitos tradicionais e sagrados que aprendeu etc. As culturas têm se mesclando e cada vez mais se tornando menos fixas. Mudar, evoluir, se transformar não significa perder sua identidade original, mas significa que ela foi ampliada, deslocada de algum modo, mas sem por isso ter perdido, necessariamente, a sua essência.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que

retiram recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns no mundo globalizado (HALL, 2006, p. 88).

Marta Lima Alves em seu artigo intitulado *Livros didáticos e desafios para a história indígena* (ALVES, 2021) propõe uma pesquisa de livros didáticos específicos que dê conta de nos mostrar em que medida os livros didáticos, de modo geral, propostos para o Ensino Básico, contribuem ou não para a construção de estereótipos e preconceitos em relação à cultura dos povos originários. Seu artigo faz uma síntese desta discussão e em muitos pontos reforça o que já constatamos da leitura dos outros dois primeiros artigos em questão.

A primeira reflexão que fazemos a partir da leitura do texto de ALVES (2021) é quanto ao fato de que nas escolas públicas ainda prevalece a falta de estrutura, de recursos, de materiais didáticos os mais variados possível, o que vai mirrando o ânimo por uma aula mais qualificada, que corresponderia mais idoneamente aos pressupostos teóricos das leis educacionais. Com o livro didático não é diferente. Como se não bastasse seu aspecto hegemônico e impositivo, muitas escolas públicas espalhadas pelo Brasil não se dispõem de outros recursos didáticos que não sejam estes livros. Isso limita ainda mais a produção de conhecimento atualizado e autêntico sobre os mais diversos assuntos, incluindo a história e a cultura dos nativos, tanto dos que estavam aqui mesmo antes de 1500, quanto daqueles que ainda resistem e tomam novos lugares sociais conforme seus próprios direitos. Justamente a escola que, segundo ALVES (2021, pp. 1-2):

(...) como um espaço de interação entre grupos diferentes em que se constrói diálogos e socializações de conhecimento, é, ou pelo menos deveria ser, um ambiente favorável para a desconstrução dos estereótipos (...) parte dos livros didáticos apresentam um conteúdo tradicional em relação a esses povos e parte das escolas ainda comemoram o “Dia do Índio”, fantasiando os alunos/as com penas e tinta, repassando a ideia de que o índio é estático e visto no passado, sem relações com o presente.

Estereótipos e preconceitos que não são uma prerrogativa da escola como o ambiente em que são produzidos, no entanto a escola atua como parte determinante desta construção de paradigmas e concepções equivocadas. Estereótipos que são reforçados nas salas de aula, como é o caso do indígena enquanto “animal selvagem”, muito embora não

sejam originados exclusivamente nelas; o fato é que estes construtos ideológicos transcendem seus muros e se projetam e se materializam nas relações sociais mais banais. As pessoas começam a achar, por exemplo, que o indígena não é e não conseguiria ser um ser humano tão civilizado quanto se pressuporia do não indígena e, assim, ser igualmente culto, politizado etc.; acredita-se, no entanto, que lugar de indígena não deveria ser diferente da floresta, na mata selvagem e sua memória não poderia ser relacionada a nenhum evento do presente, senão relegada e enterrada no passado “como se o mesmo espaço frequentado pelos demais não fosse lugar para índios” (ALVES, 2021, p. 3).

Para que mudanças efetivas sejam realizadas nos materiais didáticos seria preciso, antes de tudo, que mudássemos nosso modo de pensar para balizar nossos propósitos, redirecionar nossas escolhas. Precisaríamos, por exemplo, admitir que nunca houve uma preocupação genuína em educar o nativo com a cultura europeizada, mas sim “amansá-lo” para que servisse de força de trabalho em sua própria terra. Nunca houve, ainda, um interesse pelo ensino ou resgate da cultura indígena, mas em coisas como silenciar grupos de ativistas que estariam causando muito alarde. Nunca houve, ainda, interesse do poder público por uma educação de qualidade, em escolas equipadas com materiais didáticos os mais diversificados e modernos, senão elitizar o conhecimento formal para represar nos nichos subalternos os indivíduos de baixa renda e de orientação cultural precária.

A serviço da alienação cultural, portanto, está relegar os nativos a um passado controverso, marcado pela exploração e pelo genocídio e, além disto, aprisionar os indígenas ao único rótulo de animais indomáveis incapazes de produzir conhecimento científico. Deste modo, prevalece em grande quantidade de livros didáticos este estereótipo em detrimento do que tem sido proposto nos livros mais coerentes com os pressupostos das leis educacionais sobre os indígenas e sobre os afro-descendentes. Estes livros didáticos mais atuais tentam apresentar ao mundo, ao mesmo tempo, o indígena antes do “descobrimento” e o indígena “moderno”, aquele que, ao mesmo tempo, vive sua cultura nas aldeias, mas também se sente livre e capacitado para estudar em uma faculdade.

A diversidade sempre existirá, entre indígenas e não indígenas, não importa. Não podemos transformar em mito, folclore, um personagem que existiu antes de qualquer desbravador e que atravessou o espaço e o tempo para hoje ter participação política, acadêmica e no mercado de trabalho, seja como técnico de informática, seja como um

professor universitário. A história é, sim, eventos passados e épicos, de grandes personalidades, mas ela é também o tempo presente, pois a cada instante se cria um novo passado, ao mesmo tempo em que há também milhares de histórias, de pessoas comuns, de indivíduos anônimos que impulsionam os acontecimentos que ficam marcados nas narrativas a serem reproduzidas. Já existem livros didáticos com esta preocupação, a de redimensionar a figura indígena para além da linearidade a partir do ponto zero (o ano de 1500), mas que se projete para além do tempo e do espaço, atravessando épocas imemoriáveis e espaços pouco explorados, como o indígena que transita entre a aldeia e o mercado capitalista, este sim, “selvagem”. Isto significa um avanço válido.

Dois erros, portanto, têm sido considerados e evitados por novos autores de materiais didáticos: primeiro, relegar e enterrar o indígena num passado que preferiríamos esquecer a admitir o que nele praticamos de execrável; segundo, não admitir que o indígena não se extinguiu completamente e que, além de atravessar épocas e espaços, se tornou um “novo índio”, agora capaz de conviver com as duas culturas, a indígena e a europeizada, a de subsistência e aquela operada pela ideologia monetária. Nesta perspectiva, ALVES (2021, p. 21) faz a seguinte ponderação: “(...) pensar nos povos indígenas como sempre associados à floresta é acreditar que a cultura é imutável, que o tempo passou e que esses sujeitos históricos permaneceram ali, na mesma condição de antes”.

Repensar as abordagens históricas, do ensino de línguas e de disciplinas afins não se trataria apenas de uma questão de autorreflexão, o que já seria bastante válido, mas é também admitir que as próprias leis educacionais já reconheceram a necessidade das mudanças apontadas, reconhecimento que partiu de baixo para cima, de movimentos indígenas e de ativistas, o que prova, mais uma vez, que a história é muito mais construída por pessoas anônimas, do povo, que por pessoas consideradas “autoridade no assunto”. No entanto, infelizmente, a história segue sendo contada, nas escolas, por alguns poucos autores considerados “renomados”, que são elitizados e dominados por ideologias hegemônicas que servem aos interesses de grupos que se escondem atrás de narrativas que eles mesmos criaram para que nelas fossem seus próprios heróis, mas estes sim são personagens imaginados que são transformados, a todo custo, em intocáveis verdades.

CAPÍTULO 6

LEITURA E ANÁLISE DO *CORPUS* LITERÁRIO

Antes de analisarmos o *corpus* sob o escopo da proposta de leitura embasada na *Ressignificação da História*, teorização por nós proposta, tendo como suporte teórico o modo como as ideologias se formam, é preciso reiterar, portanto, nosso entendimento sobre *formação ideológica*. Toda ideologia tem natureza *dialógica*, como a própria língua que nunca se prescinde do “eu” enunciatório e, tampouco, do “tu” enunciatário a quem este “eu” (produto da natureza subjetiva da língua) sempre se dirige (BENVENISTE, 2005). Reforçando estes construtos teóricos sobre a natureza dialógica da língua, podemos citar Bakhtin/Volóchinov (1995, p. 113-114) quando afirma:

Contudo, assim como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira. Essa *dialética interna do signo* revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias. Em condições normais da vida social, essa contradição contida em todo signo ideológico é incapaz de revelar-se em absoluto, pois na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje. Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante.

É importante manter este *dialogismo* nas análises dos textos. Comparar enunciados para que percebamos os mais diversos efeitos de sentido criados em variados contextos, uma vez que enunciados são produzidos por discursos e os discursos interagem entre si. Às vezes, dinâmicos, às vezes, contrastantes porque se contrapõem nas tensões criadas nos *campos ideológicos*.

Analisaremos, pois, as categorias de Bakhtin que propõem discursos que podem ser ou de natureza *centrífuga* ou *centrípeta* à luz dos que estudos que fizemos, sobretudo aqueles que chamamos de *descentralizadores* ou *decoloniais*, a partir dos quais identificamos as novas categorias de colonização do *ser/saber/poder*; nossos estudos também incluem compreender como se estruturam as ideologias linguísticas alienadoras motivadas por regimes econômicos como é o caso do exemplo que demos do Capitalismo;

não obstante, vimos que ideologias alienadoras podem ainda ser alentadas por *distorções culturais* como é o caso do movimento epistemológico tão fortalecido por segmentos opressores específicos: o *racismo*; analisaremos, ainda, em que sentido os livros do *corpus* poderiam contribuir para o que pressupõe a LDB¹⁹ em termos de aproveitamento da cultura e história indígenas em sala de aula; analisaremos como o personagem indígena é projetado, se em aspectos de ideologias *distorcidas* ou *descentralizadas*; tentaremos, ainda, localizar o drama do nativo que pretende conviver com duas culturas, uma tradicional e outra violentamente diferente daquela e que é vivida, principalmente, na cidade, muito embora a interação entre ambas dirima esta “violência” e dá vida a uma terceira cultura: a nossa, ou seja, a consubstanciação de várias culturas e, como vimos, aquele que chamamos de “indígena moderno” não escaparia desta “simbiose”, desta inerente “mistura”; como trabalhamos com um exemplo de resistência a aculturações, o caso dos Caiapó, valerá ainda verificar em que medida há novos exemplos de resistência a processos de alienação/aculturação nos livros literários do *corpus*.

Responderemos a uma série de perguntas que fizemos ao longo da parte teórica deste trabalho, cuja teorização não termina nesta leitura/análise do *corpus*, mas que, durante este processo, sexto e sétimo capítulos, o exercício de refletir e pensar apenas continua. Os questionamentos fazem parte da caminhada e ele, em si, é parte integrante dos objetivos que pretendemos alcançar, que partem do próprio cotejamento proposto. Ainda precisaríamos responder, por exemplo, se há nos livros literários a serem lidos e analisados (e que, de fato, lemos e analisamos), exemplos de resistência ao evento já comentado por nós, o “epistemicídio”. Também precisamos mostrar em que medida ou aspecto os livros literários do *corpus* estariam conectados ao pensamento que chamamos de *decolonial* ou *descentralizador* que desestabilizaria todo tipo de doutrinação “inquestionável”. Estes questionamentos seriam parte daquilo que Walter Mignolo (2008) chamaria de “desobediência epistêmica” e romperia com o que Berger e Luckmann (1985) chamariam de “universalidade ou estrutura única do poder”.

Como vimos, ao pormos em prática uma leitura que proponha uma *Ressignificação da História*, amparada por vários construtos ideológicos que incluem aspectos da já comentada Análise do Discurso, precisamos analisar as “marcas lingüístico-ideológicas” presentes nos discursos analisados de seu estado de texto à sua resignificação

¹⁹ Ministério da Educação. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 11.ed.– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

no ato da leitura que o torna *enunciado/discurso*, Bakhtin/Volochínov (1995). Para que esta análise tenha o máximo de embasamento teórico possível, apresentamos, em capítulos anteriores, estudos de como as ideologias, sobretudo de natureza *linguística*, se formam, a fim de que pudéssemos verificar de que modo elas poderiam aparecer nos textos do *corpus* literário selecionado. E, deste modo, poderíamos compreender melhor a razão pela qual determinados conteúdos são propostos em alguns livros didáticos em detrimento das obras literárias em questão.

Ainda persistem algumas indagações: seria a escola formal, pública ou privada, de viés obrigatório, mera “reprodução” de conteúdos engessados, ainda que esta mesma escola trabalhasse com textos considerados de cunho literário “subversivo”, “reacionário” etc.? De que modo os personagens literários trabalhados lidariam com o conceito de “ferida colonial”, ou seja, como atuariam frente aos novos modos de colonização do ser levando-se em conta um histórico de genocídio, de exploração econômica, de escravidão etc.? A Literatura, em si, proporcionaria uma visão mais abrangente dos conflitos sociais? Para responder a todos estes questionamentos dedicamos a penúltima parte deste trabalho à leitura e análise do *corpus* e, estendendo e concluindo as indagações sobre o papel da Literatura na escola (e na formação intelectual de cada indivíduo, fora ou dentro dela), dedicamos o sétimo e último capítulo a uma discussão final (em termos da conclusão da tese) sobre a importância da Literatura Indígena/Indigenista em todo este processo de *Ressignificação da História*, para a resignificação do nosso próprio modo de enxergar o mundo.

1. Guerra no coração do cerrado

1.1. Leitura

Produzido pela escritora goiana “Maria José Silveira” e publicado pela primeira vez no ano de 2006, este livro é um romance-histórico dividido em três partes (SILVEIRA, 2006). A primeira parte, *A Trégua*, é dividida em 6 capítulos. Trata-se de uma obra de ficção embalada por narrativas reais, escritas ou orais, sobre Damiana, meio branca, meio índia; vestia roupas dos “brancos”, se despia e se pintava antes das expedições. O embate de ideologias e paixões, mitos e fatos, costumes, culturas etc.

O primeiro capítulo da primeira parte, *A nuvem vermelha*, narra a chegada do então governador da capitania de Goiás, em meados de 1780, Dom Luiz da Cunha Menezes, que veio às plagas goianas no intuito de encontrar mais ouro e também apaziguar a “tribo considerada a mais arredia”, a dos Caiapó.

Há uma oscilação entre um discurso que parece tender para um tom depreciativo tanto para com indígenas quanto em relação aos goianos matutos da época e um discurso que tenta, de certo modo, denunciar as inclinações políticas para o acúmulo ensandecido de riquezas. Embora os personagens sejam, na sua maioria, “reais”, o enredo da obra é essencialmente uma teia ficcional.

A história, linear, passa-se em uma época de mudanças políticas e econômicas que se tornaram referências históricas. Logo no primeiro capítulo, presenciamos o batizado da figura mítica e histórica de Damiana da Cunha que, junto com outro pequeno indígena, batizado Manoel da Cunha, tornaram-se afilhados de Dom Luiz. Damiana simbolizava a comunhão entre as culturas e os interesses diferentes (ou pelo menos, a tentativa de estabelecer uma comunhão criando, assim, uma terceira cultura), tornou-se intermediadora da paz entre os Caiapó e políticos paulistas e goianos. Damiana passa a ser, desde então, a grande protagonista do romance histórico.

O livro é dividido em três partes, *a trégua*, do primeiro capítulo até o capítulo de número seis, *suavidade e brandura*; a parte dois, *o tapir que rói*, estende-se do sétimo capítulo, *o nome que branco nenhum jamais saberá*, até o final do de número treze, *morada nova*, quando se inicia a terceira e última parte, *a névoa*, com o décimo quarto capítulo, *a primeira expedição*.

É interessante observar que o livro começa, no primeiro capítulo, intitulado *Nuvem vermelha*, propondo um novo ponto de vista dado aos fatos: “O maior obstáculo

para a catequese não é o ódio dos indígenas contra os cristãos, é o ódio destes contra aqueles” (cf. SILVEIRA, 2006). A narrativa nos dá a compreensão de que se trata de uma história sobre uma guerra cujos vencedores, os “brancos”, cobraram muito caro dos indígenas; uma guerra durante e após a qual os nativos foram os mais prejudicados, se considerarmos o aniquilamento histórico e político de sua cultura e de seus interesses enquanto povo nativo.

Esta narrativa é a história de um “choque cultural”, de dois mundos que se desestruturaram para construir um terceiro mundo, o qual chamaríamos de um “novo mundo” ou uma “nova civilização”, evidente pós Revolução Industrial e pós Modernismo Brasileiro. Talvez o interesse em tirar vantagem do outro não fosse uma prerrogativa somente dos chamados “brancos”, teríamos a pretensão de dizer. Pois, os indígenas precisavam dos “brancos”, de suas armas e, por outro lado, os “brancos” precisavam dos nativos, de suas orientações dentro da mata, de suas terras ricas em fauna, flora, minérios e, por fim, de sua força de trabalho.

O livro tem um pouco de humor por meio de um narrador onisciente que apresenta os personagens tais como eles deveriam ser; embora, da segunda metade para o final, a narrativa torna-se mais reflexiva e dramática; entendemos que o livro não quer defender um lado e acusar o outro, mas tenta, por meio da ficção, do gênero “romance histórico”, contar para as pessoas como se deu a angustiante tarefa de Damiana em unir duas culturas tão diferentes em alguns aspectos, mas que se convergiam em outros.

Se a ficção se perde na História e vice-versa, isso também faz parte do propósito do gênero em questão: por meio da imaginação, contar coisas que aconteceram de verdade, acrescentando ou mudando alguns detalhes dramáticos. As narrativas históricas buscam, por meio da proposta de veracidade, contar verdades, mas verdades que não são absolutas e acabam produzindo um efeito contrário ao da Literatura. Esta conta verdades por meio de aparentes mentiras, aquela pode contar mentiras por meio de aparentes verdades.

No segundo capítulo, Razão Panará, a autora se dedica a mostrar parte da cultura Caiapó; sabemos que eles se autodenominam “Panará” e não “Caiapó”; sabemos também que eles eram inimigos dos indígenas da tribo dos *Goyazes*, os quais fizeram alianças céleres e pacíficas com os chamados “brancos”, ou seja, os bandeirantes paulistas, subsidiados ou não pela corte portuguesa, que se aventuraram pelas entranhas do sertão brasileiro em busca de ouro e outras riquezas.

Houve uma grande crise na segunda metade do século XVIII, no sertão goiano, marcada pela seca, fome, muitas guerras entre nativos e desbravadores etc. Narra-se ainda um evento muito interessante, passível de uma pesquisa bem mais meticulosa e quem sabe, vasculhando livros e livros de bibliotecas, uma vez que não ficou claro se realmente ocorreu ou não, o evento chamado de o “grande dilúvio”, que teria ocorrido logo após a chamada “grande seca”: *três anos sem chover, depois três anos chovendo sem parar*.

Nessa época, o ouro começou a entrar em escassez e passaram a adotar como atividade econômica, predominante, a “agropecuária”; este fenômeno marcou o fim da atividade aurífera no país inteiro; justamente nesta época o sertão goiano e as regiões circunvizinhas começaram a se urbanizar, pois mais e mais pessoas passaram a se fixar nessas terras para poderem plantar e domesticar animais; para tanto, ironicamente, precisavam de mais e mais terras, o que fazia com que os indígenas se afugassem para cada vez mais longe. Começaram fugindo do Litoral para o sertão brasileiro e agora estão migrando do sertão para ermos próximos aos países vizinhos, na direção do Oceano Pacífico. Há riquíssimos documentários na internet sobre um caminho que corta todo o lado sul do Brasil até o Oceano Pacífico chamado o *Caminho do Peabiru*, que quer dizer, do tupi “o caminho do gramado amassado”, o qual se estende por cerca de três mil quilômetros. No livro, por sua vez, há uma breve referência a este caminho.

Este segundo capítulo se encerra com uma decisão dura dos nativos, como estratégia de sobrevivência: aceitar uma trégua com os “brancos”. No entanto, a trégua serviria para que ganhassem tempo, até que pudessem recompor suas forças, exauridas em longas batalhas perdidas há décadas. Além do mais, eles precisavam das ferramentas e das formas de produzir fogo pelos “brancos”. Damiana da Cunha, a personagem central desta história, a intermediária entre as duas culturas, serviriam aos nativos (pelo menos esta era a expectativa deles) como uma espécie de “espiã”. Damiana representa esta pretensa neutralidade histórica: a menina que cresceu entre dois mundos, da sua tribo e do palácio do então governador da província de Goiás, o qual a apadrinhou desde muito pequena, em cujo ambiente ela aprendeu os costumes europeizados, assim como a conviver entre o amor de poucos e o ódio, a inveja, a indiferença e o medo de muitos *não indígenas*.

No capítulo três, narra-se o embate de longa data entre os “brancos” e os Caiapó. A guerra é antiga, a princípio, desde Bartolomeu Bueno da Silva (Filho), o Anhanguera: o personagem histórico principal da trama de *Goyania*, de Manuel Lopes de Carvalho

Ramos. No entanto, desde muito antes do próprio Bueno filho, o homem vinha ao território panará atraído pela ideia da possibilidade de enriquecer-se achando ouro e outras fontes de riqueza. Possuíam as mais diversas motivações. Eram guiados, por exemplo, por lendas diversas, como a do *Sabarabuçu*²⁰ e a do Lago Dourado, talvez referências à conhecida lenda do “Eldorado”.

Houve expedições de aventureiros, de *bugreiros* (bugre: assim eram chamados os indígenas mais violentos; quanto aos *bugreiros*, eram aqueles que levavam indígenas à força para serem vendidos como escravos) etc.; na mesma proporção, matadores eram contratados, exércitos variados eram formados e assim tomava forma a ocupação e formação do atual estado de Goiás.

Um personagem curioso do capítulo é o chamado Piá-Piá, um grande matador, contratado, eles também eram chamados de “mateiros”. Foi ele quem coordenou um exército composto por não indígenas e nativos bororos, inimigos dos indígenas da etnia Caiapó. Para os não indígenas era muito vantajoso ter parte relevante do exército formada por nativos, pois assim economizavam em quase tudo: roupas, alojamento, comida, armamento, salário etc. Isto se devia ao fato de que os indígenas usavam armas rústicas que não precisavam de munições complexas, comiam o que lhes proovesse a Natureza, dentre outras atividades que não precisavam ser fomentadas por terceiros. Pia-Pirá, por sua vez, morreu num embate: teve o esterno perfurado por uma flecha Caiapó.

Os Caiapó eram criados para guerrear. A narrativa deste livro não demonstra juízos de valor que tentam depreciar um lado e enaltecer o outro de forma determinante; isto acontece, pelo menos, até o fim da primeira metade da narrativa; pois, da segunda metade adiante, é evidente o drama vivido pelos indígenas. É uma narrativa, até então, que conta os fatos com equilíbrio de julgamentos e, muitas vezes, quando há alguma ironia mais refinada é em detrimento da cultura europeizada, da sua ortodoxia. Fala-se muito do esmero das técnicas artesanais e bélicas dos Caiapó, além de se compartilhar e de se relevar muitos outros aspectos da sua história, dos seus mitos e da sua cultura. Estes aspectos, como vimos, por muitos anos foram omitidas da maioria dos livros didáticos compartilhados nas escolas brasileiras.

Todos estes aspectos históricos, no entanto, principalmente a partir da perspectiva dos dois lados, deveria ser melhor trabalhado em livros de cunho pedagógico-didático, o

²⁰ cf. Link: <https://institutoestradaareal.com.br/caminhos/caminho-do-sabarabucu/>

que tem sido feito pela Literatura. Sabemos que os Caiapó não se entregavam tão facilmente, quanto mais aumentava a perseguição contra eles. Quando o primeiro governador autônomo de Goiás, Dom Marcos Noronha, assumiu o governo, em 1749, a perseguição aos indígenas Caiapó piorou muito, pois o minério estava em queda e precisavam expandir a agropecuária, atividade econômica que iria substituir a predominância da mineração.

Neste contexto, emerge a personalidade histórica de Dom Luiz da Cunha Menezes o qual fora à Goiás com a missão de proporcionar a paz, em um clima de estagnação de uma guerra que se arrastava por mais de 50 anos seguidos naquele momento e que tinha na tribo dos Caiapós o último anseio por paz, pois se tratava da tribo que ainda os resistia. Neste instante, sua afilhada Caiapó recebeu seu sobrenome: Damiana da Cunha Menezes, assim como seu afilhado, irmão de Damiana, Manoel da Cunha Menezes. Segundo registros históricos, o mesmo foi governador da capitania de Goiás entre 1778 e 1783. Tanto Damiana quanto Manoel foram apadrinhados pelo então governador para que aprendessem as duas culturas e, de maneira estratégica, transitassem por elas.

O capítulo quatro do livro é chamado *vida branca*, este capítulo narra o processo parcimonioso de aculturação da pequena índia caiapó, que era chamada “princesa caiapó”; levava uma vida burguesa, regada pelo ócio que lhe permitia conhecer toda a zona rural, assim como cada canto da Capitania de Goiás. Esta parte do livro é dedicada à infância de Damiana, como ela sofreu com a separação da tribo e como ela foi se adaptando à nova família, lidando com os preconceitos, medos, estigmas, perseguições, com o constante clima de desconfiança na cidade etc.

Damiana foi submetida à educação dos “brancos”, no que diz respeito ao aprendizado de sua língua, religião e costumes. No entanto, ela nunca se desligou totalmente da cultura caiapó. Neste ponto, vemos uma Damiana cujos valores morais estão em construção, predominantemente sob o zelo dos comandados do governador. Somente mais ao final da narrativa, vemos que sua mãe foi morta em um ataque realizado por colonos à sua aldeia, ateados em suas choças e atirando em todo mundo: homens, mulheres e crianças. Pouco a pouco, ela ia demonstrando zelo por aqueles que lhes ensinavam os costumes dos não indígenas e nunca se deixava submeter à rotina levada pelos escravos.

Damiana tinha um caráter forte, aguerrido. As escravas tinham, ao mesmo tempo, medo e ciúmes dela, embora algumas delas demonstravam algum afeto. Cresceu em meio

ao ódio e desconfiança, mas aprendeu a amar as duas culturas, assim como foi, em certa medida, aceita por cada uma delas.

Dom Luiz abandonou a menina aos cuidados das escravas, das suas amásias, da vida. Ele acreditava que a menina seria seu projeto do que poderia fazer a civilidade ao que ele considerava selvageria. Ele, ocupado com suas questões políticas e com sua vida pessoal, passava dias sem se lembrar da menina, deixava-a abandonada ao ócio, quando, às vezes, mandava alguém lhe ensinar alguma tarefa doméstica e lhe acompanhar, em tempos de tensão, na cidade; como era o caso do “escravo Serafim”, que lhe tornou uma espécie de escudeiro, o qual tinha por ela algum respeito e também afeto.

Muitas pessoas, naquela época, vinham para Goiás em busca de uma vida melhor, algumas obtinham êxito, outras, no entanto, voltavam para suas terras de origem, frustradas. Ali, Damiana estava diante de um cenário de recém povoação de um território, considerado pelos não indígenas, hostil, e de uma tentativa de trégua, de paz, mas que era vista com desconfiança por ambos os lados. Se Dom Luiz adotou a menina para que ela servisse de garantia de mudança de vida, para mostrar para os indígenas que era possível viver bem conforme os costumes dos “brancos”, os indígenas queriam-na com os “brancos” para lhes aprender a cultura, as artimanhas para fins de, um dia, poder lutar contra eles novamente, roubando-lhes mantimentos, ferramentas e armas. Porém, todos sabemos que este sonho não foi possível realizar-se, pois acabaram rendendo-se a esta “trégua” amarga e sempre que esboçavam alguma resistência, alguma rebeldia, alguma retaliação, eles eram massacrados.

O capítulo cinco, *ritos e alfenim*, dedica-se a narrar uma das festas mais populares e tradicionais do Estado de Goiás, a Procissão do Fogaréu, realizada todos os anos na Cidade de Goiás, muito embora tenha começado mesmo antes de haver se tornado cidade. Quem não tem o hábito de participar da mesma, mas já ouviu falar pela televisão, revive, pelo menos em partes, cada uma das etapas desta festa. Mais uma vez, conflitos de cultura e identidade de Damiana: ela admirava estes tipos de festa, mas, ao mesmo tempo, ficava pensando em como seria reverenciar, daquela forma como faziam, seus deuses Caiapó.

O sexto capítulo, *suavidade e brandura*, narra eventos bem curiosos, como o de uma mulher que cozinhou o bebê de uma escrava e o serviu assado num espeto ao marido alegando ter sido fruto do adultério do mesmo com a respectiva escrava; capítulo também dedicado, sobretudo, a narrar o processo lento, sob desconfiança da população, de pacificação dos indígenas por meio de assentamentos em aldeias, alfabetização e

aculturação: educação, inculcação de ideias europeizadas no que tange a princípios religiosos, éticos e morais.

Trata da corrupção moral e religiosa, como a do Vigário, assim como à ignorância de grandes mineradores que achavam que, em vida, poderiam comprar intervenções do padre, ou até mesmo de Deus, como é o caso do rico minerador, Dom Gaspar, que encomendou, para depois de sua morte, três mil missas ao Vigário, o religioso ficou muito feliz depois que Dom Gaspar faleceu, pois sabia que nunca realizaria aquelas missas e reteve, para si, o dinheiro.

É o momento da transferência de Dom Luiz da Cunha para a capitania das Minas Gerais, em 1783, que ele já não via a hora de acontecer. Os aldeamentos firmados até então, na verdade, não se faziam em benefício dos nativos, mas como estratégia de submissão dos mesmos de forma “branda”, como bem sugere o título do capítulo, ou seja, transformá-los em “agricultores dóceis e sedentários” (p. 77), unindo o útil ao agradável.

Dom Luiz usava a menina como amostra de um provável bem-estar cuja imagem ele queria vender aos outros indígenas, para atraí-los. A narradora questiona o caráter instável das leis portuguesas sobre os indígenas; ora mandava caçá-los, ora mandava pacificá-los. De qualquer forma, atraindo os nativos que eram bombardeados pelas coisas dos “brancos” e, com elas, ficavam “encantados”, eles poderiam servir de mão de obra. Como se diz no texto: “sem população não se poderia esperar riqueza alguma daquela capitania” (p. 70). No final das contas, como já pontuamos, organizar os indígenas em aldeias não tinha como prioridade garantir seu bem-estar, sua qualidade de vida, mas visava duas coisas: mantê-los quietos e que trabalhassem na nova atividade econômica: a agricultura.

Damiana, por sua vez, depois da partida de Dom Luiz para a capitania das Minas Gerais, teve de se juntar novamente ao seu povo, para que pudesse aprender e praticar seus ritos, seus costumes de forma mais incisiva. A partir de então, estava se criando uma mediadora de conflitos entre raças, culturas, hábitos diferentes, etc., de maneira determinante.

A segunda parte do livro, *o tapir que rói*, se inicia com o sétimo capítulo, *o nome que branco nenhum jamais saberá*. Alguns mitos e ritos são compartilhados, como o mito do tapir que rói (o “tempo”) o tronco da árvore que sustenta o firmamento, o qual poderá sucumbir a qualquer momento e o mito da árvore que dava como frutos o milho (a “árvore

dourada”) pelo qual o homem começou a brigar e a partir daí a se desentender (e a não falarem mais a mesma língua).

Damiana, então, que transita por mundos distintos, viverá, a maior parte do tempo, na aldeia onde está seu povo, o aldeamento de Maria Primeira. Neste Aldeamento, Romexi, o velho cacique, ensina a menina várias coisas. Mostra a ela vários lugares do Cerrado e dá nomes, junto a ela, a várias espécies vegetais e animais. Além disso, o velho mostra a ela pinturas rupestres que lembravam o quanto seu povo era feliz; dizia a ela que este era seu destino: trazer a paz e a felicidade de novo ao seu povo, que é também o eixo central da narrativa.

Apresentados estes mitos, Damiana é conduzida por Romexi a aprender os costumes, os mitos, os ritos e também a geologia e paleontologia do bioma Cerrado, milenar e sagrado. Ele mostra a ela cachoeiras, rios, animais. Ele conta a ela que esta terra existe desde há milhões de anos, em eras remotas. Ela aprende a detectar onde tem água. Ela visita o “santuário dos antepassados”. “Eles amam a vida, amam a terra, amam o cerrado que conhecem profundamente” (p. 87). O último rito compartilhado no capítulo, ao qual, desta vez, Damiana se submete, é aquele que dá nome ao mesmo, um rito de “batismo” caiapó, ou seja, Damiana recebe um nome Caiapó que “branco nenhum jamais deve pronunciar” (p. 92). Este nome, pois, não nos é revelado. O capítulo se encerra com a morte do grande cacique Romexi (p. 93), o qual, segundo as próprias palavras do livro: fez uma “viagem sem volta”.

Começamos, então, nossa leitura do capítulo oito: *a trégua em Maria Primeira*. Este capítulo inicia-se com um mito muito interessante, emblemático: dos animais que deixaram de responder aos homens para evitar o ataque destes. E com um rito igualmente interessante: um ataque à caixa de maribondos para que pudessem ir se acostumando com a dor. Era preciso acostumar-se com a dor, pois eles não sabiam quando deveriam lutar. “A dor é necessária. É preciso aprender a resistir porque a dor pode acontecer a qualquer momento. Sobretudo no momento de enfrentar o inimigo” (p. 96).

Dom Tristão que, segundo consta no livro, mantinha um concubinato incestuoso com mãe e filha (p. 109), é agora o novo governador da capitania e, como seu antecessor, dá continuidade ao processo de pacificação dos nativos. Vai até a aldeia presenciar a festa do Quebra-cabeça e se queixa de que os nativos estão roubando vacas de fazendeiros. Reclama que os indígenas estão saindo muito e Romexi responde dizendo que os nativos

são livres para irem onde quiser; se o acordo que fizeram, por ventura, era para que se tornassem cativos dos “brancos”.

O governador julga como “selvagem” o mencionado jogo, mas Damiana, que não discute com “brancos”, como lhe ensinara Romexi, lembra, dentro de si, que o autoflagelo das procissões não é muito diferente, ela faz esse paralelo com as *bordunadas* dadas em rituais de fortalecimento como este que ela estava presenciando. “Explicar, convencer, argumentar: isso é para ser feito com os seus” (p. 99).

É interessante observar que, segundo podemos constatar da leitura deste capítulo, a maior parte dos padres não tinha esperança nos indígenas. Inversamente proporcional, os nativos tampouco tinham esperança nos “brancos”: “(...) os padres seculares que chegavam a Goiás naqueles anos não tinham a chama nem o dom missionário dos jesuítas. Ele acha que a conversão do índio é apenas um verniz” (p. 100). O pensamento dos indígenas: “para eles o tempo em Maria Primeira é de preparação” (p. 101). Duas perspectivas conviviam em constante tensão, mas somente a de cultura predominantemente escrita é que se atreveu a registrar a história.

Cabo de guerra é como se intitula o nono capítulo, cujo nome se dá pela missão de Damiana em tentar intermediar as relações entre “brancos” e indígenas, relação conflituosa, pois sempre havia confrontos de interesses, por isso “cabo de guerra” (p. 106).

Angraíocha é o novo cacique que dá continuidade à formação de Damiana, assim como à orientação de toda tribo, para que soubessem esperar o momento certo de atacar, roubar as armas dos “brancos”, mais sofisticadas, e voltarem ao território deles, o território *panará*. “*Aprendam a esperar e a se fortalecer na espera*” (p. 112)

O papel da mulher sempre foi importante entre os nativos, desde sempre. A mulher, dentre os indígenas Caiapó, ia com seus maridos à guerra para auxiliá-los: davam gritos de aviso, ajudavam-lhes a repor as flechas etc. Não foi por nenhuma coincidência que o livro em questão foi escrito por uma mulher e que sua personagem principal também o houvera sido. Damiana, em sua adolescência, casa-se segundo ritos Caiapó e católicos, com Luiz, soldado branco, órfão de pai e mãe, que gostava mais de estar entre os indígenas do que com os seus. Ele gostava da vida livre, do contato com a Natureza, da simplicidade e sabedoria dos nativos.

Ao final deste capítulo, Angraíocha também morre, enfraquecendo ainda mais os ideais de esperarem o momento certo para atacarem. Enquanto isto, eles se conformariam

em ser “aliados” dos “brancos”. Neste momento, toma a frente Teseya, filho de um indígena chamado Xaquenonau.

O décimo capítulo, *gosto do açúcar*, narra a grande desilusão de Manoel com Teruza, a qual o ridiculariza e faz ele ser instruído com algumas reflexões interessantes de Luiz como “Ajudo você a procurar uma moça pobre que não ache que índio é bicho” (p. 121). Ele foi atraído pela beleza da mulher branca, mas não necessariamente também por seus costumes, como acontece em outros romances como *O Guarani*. De modo que, neste romance, temos dois casos diferentes: de Damiana, símbolo da convivência de duas culturas, (a “Damiana-ponte”, p. 123), e o dele, Manoel, símbolo da desilusão. Mas, não uma desilusão de quem houvera se esforçado a conseguir algo, mas uma desilusão de alguém que tomou atitudes ingênuas. Além disso, desilusão que é também o resultado de conflitos culturais que não puderam ser bem conciliados, neste caso específico. Muito embora, Damiana, ao final do livro, também se converterá em um exemplo de grande desilusão em relação aos costumes estranhos.

Não devemos pensar que entendemos com exatidão o que aconteceu com Manoel. Não devemos considerar o que se passou ali num entrevero do que costumamos chamar clássica frustração amorosa. O amor romântico, tão entranhado na civilização ocidental, não fazia parte do mundo de Manoel. O que houve ali foi atração sexual, certamente, mas misturada a um outro tipo de sentimento que nunca saberemos com precisão qual foi (SILVEIRA, 2006, p. 119).

No capítulo XI temos *um ultimato*. Dezesete anos se passam e Damiana já se faz uma jovem no término de sua adolescência. O Novo governador da capitania, Dom Francisco de Assis, pressiona dois aldeamentos para que se tornem apenas um, este é o chamado “ultimato”. Como havia indígenas insurgentes que estavam instalados no aldeamento de São José de Mossâmedes que fugiram ou morreram, as autoridades, para economizar, queriam juntar dois aldeamentos, isto foi antes da chegada do novo governador. Porém, indígenas da etnia dos Caiapó se recusaram, incluindo o casal Damiana e Luiz, os quais, abrindo mão de uma casa nova em Mossâmedes, preferiram ficar junto aos nativos na terra em que tinham laços mais antigos, neste aldeamento mais antigo.

Com a chegada do novo governador, que sabemos tratar-se de José de Almeida e Vasconcelos, os nativos são forçados a trabalhar e, a cada vez mais, começa a haver, como

nunca houvera antes, açoites em praça pública e começam, assim, as primeiras intervenções efetivas de Damiana para tentar encontrar um acordo entre as partes.

Mais uma vez é explorada a famigerada impiedade dos Caiapó, os quais não faziam prisioneiros nem reféns, mas matavam a todos, homens, mulheres e crianças. Não queriam se misturar com aqueles que queriam destruí-los. Matavam, cortavam as cabeças e deixavam-nas espetadas nos mourões das cercas (os colonos também fizeram e faziam o mesmo com eles).

Esta é a filosofia do capítulo que nos convida insistentemente à reflexão: a vingança poderia estabelecer algum tipo de equilíbrio? Qual? Poderíamos chamar de harmonia, de paz, a produção de um prejuízo mútuo? A liberdade vale o preço da morte? Não queremos nos atrever a dar respostas definitivas a estas questões, mas ponderar que foram o mote do capítulo.

Em *a cor das roupas*, décimo segundo capítulo, os indígenas são extremamente ridicularizados. São chamados por um personagem específico de “macacada” na ocasião em que, em uma praça, recebem doação de roupas (para se vestirem de forma “decente”). Luiz e Damiana seguem seu romance e seus rituais indígenas. A Natureza segue descrita de forma poética, coma a chuva no mato. Ao final do capítulo, vários indígenas morrem de doenças como varíola.

Episódios como este, de epidemias trazidas pelos não nativos, se repetiram desde os primeiros contatos com os colonizadores. Os quais, por sua vez, como veremos na parte em que comentamos o “bioterrorismo”, que poderia ser chamado também de “guerra biológica”, sabendo da vulnerabilidade imunológica dos indígenas contra estas doenças, espalhavam vírus, sobretudo o da varíola, entre os nativos, propositalmente, matando milhares e milhares de indígenas. Matança que começou na região litorânea e não foi diferente algumas centenas de anos depois quando começaram a desbravar o sertão. Não estamos acostumados a pensar assim, mas se pararmos para fazer cálculos de densidade demográfica e considerarmos a quantidade de indígenas assassinados, seja por quais meios aplicados, a machadadas, a tiros, epidemias propositais, etc., talvez tenhamos tido o maior holocausto da história da humanidade.

Mais à frente, no livro, dir-se-á que os nativos estavam, cada vez mais, morrendo de qualquer jeito: ou na guerra, assassinados, ou na paz, adoentados. Neste momento, começamos a reviver a agonizante derrocada indígena. Um capítulo da história muito mal contado por aqueles que se dizem os aptos a contá-la.

Morada nova, assim se intitula o décimo terceiro capítulo, quando nos damos conta de que mudanças dramáticas e definitivas já começaram a se revigorar, como a mudança de aldeamento. O novo governador, também conhecido como Barão de Mossâmedes, fundou o novo aldeamento (São José de Mossâmedes) que juntaria os outros dois (Maria Primeira e Mossâmedes). Dois aldeamentos, portanto, entre 1774 e 1776, passaram a ter o nome de um só: o de São José de Mossâmedes, o qual viria a ser, após a morte de Damiana da Cunha, ao final do primeiro terço do século XIX, a que hoje conhecemos como a cidade de Mossâmedes, no interior de Goiás. Damiana era uma figura representativa no aldeamento, liderando, cuidando, etc.

Barão de Mossâmedes era capitão da confiança do próprio Marquês de Pombal e, levando-se em consideração interesses políticos, estava ali para insistir na velha ideia de que todos os nativos se concentrassem em um único aldeamento. Mas, nem todos os indígenas concordavam com isso, muitos se evadiam dali. Os que não fugiam, como já mencionamos, morriam prematuramente, muito provavelmente por alguma doença adquirida pela proximidade com os “brancos”.

Damiana, como mediadora que haveria de ser, precisava refletir em meio a tanta tristeza imposta ao seu povo, de modo que percebeu o caminho que deveria seguir naquele momento: sair numa jornada atrás dos seus irmãos Caiapó, para que eles se dirigissem até o aldeamento e juntos se tornassem mais felizes, assim como mais fortes. Esta viria a ser, portanto, a sua primeira expedição.

Muitos rituais e tradições nos são narrados como é o caso de matar um tapir para vingar a morte de um irmão ou, ainda, da corrida das toras, para animar o povo que estava sendo dizimado por doenças e trabalhos forçados em troca do muito pouco que recebiam, coisa do capitalismo distorcido sobre o qual já discorremos, assim como de outros sistemas políticos corruptos: “De maneira sub-reptícia, o sistema se transformara em um sistema militar de exploração” (p. 146-147)

O décimo quarto capítulo, a primeira expedição, dá início à terceira e última parte do livro. A personagem emblemática, D. Damiana da Cunha, quem realmente existiu, agora adulta, iniciará sua grande jornada em busca da paz entre nativos e não indígenas.

Como o título já sugere, se iniciará a primeira jornada de Damiana em busca de mais indígenas para o aldeamento de Mossâmedes; motivada pela crença de que ali, e juntos, seriam mais fortes e teriam mais chances de sobreviver. Ela temia que mais

indígenas Caiapó fossem atacados caso se mantivessem fora do aldeamento gerenciado pelos colonos.

O Cerrado é descrito de forma bem positiva do ponto de vista do seu valor histórico e da sua beleza natural. Damiana exerce com afinco seu papel de mediadora, ela crê piamente na sua missão de levar alegria ao seu povo, assim como de tentar convencê-los que nem todos os “brancos” são ruins e que é preciso conviver com eles para não serem mortos e, quem sabe um dia, lutar contra eles, como guerreiros que são, mas na hora certa, sem se auto aniquilarem. Enquanto isso, chorassem seus entes que já haviam partido e que estavam ali, seus corpos, nos sarcófagos sagrados; trabalhassem com e para os “brancos”, respeitando seus costumes, suas regras e suas punições, mas que se mantivessem vivos e tentando entender os “brancos”. Quem sabe um dia se armassem para a guerra. Mas, enquanto isso, que vivessem, ou tentassem viver, em paz. Até o batizado dos “brancos” era importante respeitar: “(...) se é importante para eles, é melhor fazer. (...) nosso povo é respeitador” (p. 159).

O décimo quinto capítulo, *a vida estranha*, narra a vida a que os nativos estavam sendo forçados, durante o processo ininterrupto de mudança de líderes enviados à capitania: trabalho supervisionado, punições (muitas vezes injustas), submissão a costumes de plantio e colheita diferentes, a uma língua diferente, à religião, a ritos, a comportamentos, a crenças etc. Tudo isto lhes era alheio e imposto com violência.

Essa vida imposta gerava muito descontentamento entre os jovens guerreiros Caiapó e Damiana sempre nesse paradoxo, tentando convencer os Caiapó a viverem com os “brancos”, como ela já aprendera a viver, e, por outro lado, tentar fazer com que estes não fossem mortos apesar de reconhecer o grande valor da liberdade de ir e vir, da beleza e riqueza da Natureza que proporcionava aos indígenas tudo o que eles precisavam para viver e viverem felizes, sem a intervenção dos “brancos”. Mas, ela também admirava a beleza, eloquência, inteligência, força dos “brancos”. Pelo menos dos “brancos” que tinham essas qualidades que pudessem, por ela, serem admiradas.

Os jovens guerreiros achavam que Damiana estava cega, que tinha medo; mas, a verdade é que ela gostava da vida dos “brancos” e, nesta vida, ela era alguém, ela tinha sua importância de “ponte”, além dos privilégios por ser também “branca”, como o fato de que não precisava trabalhar como os outros nativos, isso era assim desde que havia sido adotada por Dom Luiz da Cunha Menezes. Até aquele momento, era assim que ela vivia e se sentia.

Conta-se, neste capítulo, como o casal Kôkriti e Tiraquê foram afrontados e injustiçados. O novo comandante, sempre bêbado, Ari, gostava de adolescentes e violentou Tiraquê, jovem prometida do guerreiro Kôkriti, que por apenas levantar a borduna contra Ari, fora preso. Ari sumiu, ninguém sabia o paradeiro. E Kôkriti ficou preso até a intervenção de Damiana ao então governador naquela ocasião que, após muita argumentação de Damiana, resolveu soltá-lo, visando tão somente interesses políticos, estratégias de “paz”. O casal, pois, fugiu do aldeamento de Mossâmedes logo em seguida. No final do livro, quando Damiana é assolada por sua última e definitiva desilusão, ao ver, pela primeira vez, uma aldeia que acabara de ser incendiada e seus moradores mortos, dentre estes mortos, abraçados, estava, justamente, o casal Kôkriti e Tiraquê.

O capítulo XVI intitula-se *um jantar civilizado*. Na temporada da cantoria das cigarras, o famigerado e, na época, importante viajante e pesquisador botânico Saint-Hilaire, em suas andanças pelo Brasil, veio a Goiás conhecer o aldeamento de Mossâmedes, o qual foi convidado pelo então governador Francisco Delgado Castilho a jantarem juntos. Provavelmente a autora quis fazer uma referência ao governador e capitação geral da Capitania de *Goyaz* entre os anos 1809 e 1820, Fernando Delgado Freire de Castilho. Damiana teria, nesta época, as idades entre 30 e 41 anos.

Numa mesa em que havia alguns convidados, entre pedantes e desbocados, discutia-se se os indígenas eram humanos ou não, se as Américas, geograficamente e culturalmente, favoreciam ou não o desenvolvimento da civilidade. Os presentes achavam-se superiores aos nativos, culturalmente, politicamente, descrevendo-os como selvagens que desconheciam o lucro, o dinheiro, a propriedade etc. Inclusive Saint-Hilaire pensava assim, e não só dos nativos, como de todos os goianos. Esforçavam-se, pois, por impor sua ideia de civilidade: “ou se civilizam, ou morrerão com nossas balas e nossas doenças” (p. 175). Pensamentos assim tem a mesma essência do racismo desenvolvido contra os negros nas épocas de escravidão: “o negro não tem alma, para que intervir por eles?”

Ironicamente, Damiana seria a pessoa que convenceria parte dos indígenas a se converterem a essa “civilidade”. Muitos nativos, inconformados, fugiam para as matas. Saint-Hilaire achava tudo grosseiro, inclusive a comida, com exceção da “galinhada com canjica de milho”. O novo vigário achava que Damiana era um milagre. Todos achavam que os indígenas precisavam de um “guia”. O vigário achava que Damiana realmente queria que os nativos se convertessem ao catolicismo, o governador sabia que Damiana

queria apenas que seus irmãos não fossem mortos nas batalhas. Ao final do capítulo, algumas contradições desta suposta (e imposta) “civilidade” são expostas: como a não fidelidade ao casamento, como era o caso do então governador e, outro exemplo, era o fato de que os que vieram a Goiás, não vieram para se “civilizarem”, mas para encontrarem ouro a todo e qualquer custo.

O título do décimo sétimo capítulo faz uma referência a técnica da “coivara”: *fogo na mata seca*. O drama indígena, por sua vez, continuava: nativos Caiapó seguiam fugindo do aldeamento, pelas privações que passavam; por outro lado, um outro grupo de indígenas pensava diferente e, mesmo diante da humilhação que viviam, pensar em se unir a outros nativos estava fora de possibilidade, pois eles faziam muitos inimigos entre si, assim como os “brancos” também faziam seus inimigos igualmente “brancos”.

No décimo oitavo capítulo, intitulado *a segunda expedição*, Damiana, onze anos após sua primeira expedição, a qual tinha sido embalada por desejo seu, sai agora sob a motivação e orientação do governador Francisco Delgado Castilho, rumo à sua nova empreitada de tentar mediar a paz entre desbravadores paulistas e arredios nativos da etnia Caiapó, da qual ela própria era descendente.

O capítulo se inicia nos trazendo um fato curioso sobre mascates e indígenas, aqueles espertos e oportunistas, estes “inocentes”; há quem comprasse indiazinhas com parafernálias diversas, a quem os enganasse de todo tipo, fosse com bebidas alcoólicas, com ferramentas sofisticadas para cultura dos nativos etc. E, neste intercruzamento de culturas, a personagem principal, Damiana da Cunha, começa a se preocupar com o destino de seu povo; pois ficaram desorientados, uma vez que aprenderam os vícios do “branco”: furtar uns dos outros, brigarem por mulheres, embriagarem-se etc. Ela, então, dá início a um grande esforço por tentar resolver todos os litígios envolvendo as duas culturas; agora, sem seus grandes líderes, jazidos e, ainda, sem os conselhos de seu marido, também morto, o soldado Luiz, que morrera adoentado. Além disso, sai agora pelos aldeamentos afora, para convencer seu povo a irem para o aldeamento de Mossâmedes, onde ela acreditava que poderiam viver em paz, em tempo de trégua, sem mortes. Ela acreditava na tese de que, apesar deles serem mais valentes que os “brancos”, as armas dos “brancos” eram mais fortes. Damiana acreditava ainda nas lendas e mitos indígenas, como no ritual de se ter que, em nome de qualquer vingança, em tempo de trégua, como nos antigos rituais, matar um tapir. Um tapir seria morto, pois, para se vingar a morte de cada irmão Caiapó. Três meses depois, ela, então, retorna ao aldeamento com

setenta indígenas, recebidos por D. Castilho com grande cerimônia a tiros de mosquetes. Era o início de uma pretensa conquista da paz entre nativos e desbravadores do sertão goiano.

Na página 195 do livro começamos com o capítulo XIX, *torres de pedra*. O que dá título ao capítulo são as torres de pedra criadas pela natureza nos caminhos percorridos por Damiana entre Vila Boa e o aldeamento de Mossâmedes.

O capítulo começa com a informação de que o então governador D. Castilho cometera suicídio. Só mais à frente o motivo será revelado: ele se apaixonou por sua amásia goiana, com quem tinha filhos, a qual queria que ele se casasse com ela antes de ir para Portugal, mas ele não conseguiu conviver com a ideia de que não podia apresentá-la aos seus parentes, mas também não queria viver sem ela e sem os filhos que com ela tivera. Optou, pois, por sacar de si a própria vida.

D. Castilho era um homem que passava dias sem falar com ninguém, pois sua melancolia o dominava. Era comum naquela época relacionamentos superficiais, com amásias, pois os desbravadores, de espírito aventureiro, não queriam se envolver profundamente com pessoas que consideravam de casta inferior. É uma narrativa sobre mundos fechados em que um se projeta como sendo superior ao outro. É uma passagem pelo conflito entre a emoção e as ideologias da época fundamentadas por preceitos racistas, xenofóbicos, extremistas etc.

Do outro lado do universo cultural, a personagem feminina Damiana é igualmente seduzida por outra cultura na figura de um homem “branco”. Mais uma vez, um soldado recém-chegado. Desta vez, seu nome é Manuel Pereira da Cruz, o qual ela admirou por ele não ter esboçado nenhuma dor ao ser atacado, na mata, por um enxame de abelhas. As culturas se inter cruzam, neste cruzamento há embates ideológicos, há paixões, há perdas, há também o surgimento daquela que poderíamos considerar a terceira cultura, a que irá definitivamente moldar a identidade brasileira: a inevitável mistura de tudo.

O vigésimo capítulo, *a terceira expedição*, nos trará uma Damiana já exaurindo suas forças mas que, no entanto, dá continuidade ao ciclo: conflitos entre nativos e “brancos”, mortes, desilusões, fugas, suas expedições para levar novos indígenas a Mossâmedes, recepções calorosas, batismos, novas brigas, novas desilusões, novas mortes, novas fugas.

Dona Onciliana, mãe do atual comandante, amanhece morta. Certa vez, ela obrigou uma índia grávida a continuar trabalhando, mesmo após a índia ter se queixado

de não estar bem, a qual ainda foi açoitada bem na barriga gestante. Tempos depois, a índia morre no parto de seu bebê também morto. Damiana não deixa os indígenas se vingarem como queriam. Uma velha índia leva uma fruta chamada *cagaita* para as índias tecelãs de Vila Boa. Todas comem, incluindo a velha, mãe do comandante. Todas passam mal, somente a velha morre. O julgamento deste impasse é muito interessante, pois os argumentos de Damiana são muito irônicos: o comandante acusa a velha índia de assassinato, o governador quer saber por que somente D. Onciliana morreu, Damiana diz que Deus quis, da mesma forma como disse o comandante ao falar da índia e seu filho, também diz que talvez D. Onciliana tenha morrido por ser doença de indígena com a qual os nativos estão acostumados e não morrem, como as doenças de “branco”, que matam indígenas mas nem sempre matam “brancos”. Quase uma ironia machadiana, no entanto, seria mais um Vidas Secas denunciatório: história e ficção se articulam para mostrar que quando duas ou mais culturas se embatem, haverá perdas, mas também transformações.

No vigésimo primeiro capítulo, *o movimento da roda*, Damiana casa-se outra vez. Nunca esquecera seu primeiro marido, mas casa-se para não continuar mais sozinha e, na tentativa de, casada com um “branco”, tentar entendê-los melhor.

O novo vigário acha que todo goiano e todo nativo é amaldiçoado pelo ócio; mas, o ócio era democratizado em Vila Boa, pois esta era a dinâmica da cidade, não que ninguém não fizesse nada, mas este era o ritmo de uma comunidade, entre nativos e “brancos”, que ainda não havia sido tomada pela voracidade do Capitalismo anos mais tarde, com a grande industrialização, urbanização, independência do país que emergiria do parasitismo colonial para ares imperialistas e, por fim, republicanos.

A última parte do capítulo nos oferece cenas muito interessantes, como a do comandante, surpreendentemente, fazer algo digno: não deixar jagunços invadirem o aldeamento para matarem nativos, já que alguns deles haviam matado bois de rebanhos circunvizinhos. Os jagunços, liderados por um sujeito chamado Dom Hipólito, não entraram, mas, foram atrás dos Caiapó do Norte, onde haveria mais uma carnificina, tanto de um lado, quando de outro.

Esta é uma das frases que marcam o vigésimo segundo capítulo, *a quarta expedição*: “Mais uma vez a moenda gira” (p. 229).

Novo governador, Miguel Lino de Moraes, tenta resolver as coisas, de modo bem profissional, num Brasil recém independente de Portugal. Estamos falando de uma Damiana no alto dos seus 42 anos de idade. Ela não viu o Brasil florescer República, mas

o viu desmamado de Portugal. Ele acha ali tudo uma desorganização total e resultado de muita má vontade de seus antecessores: para ele, era tudo muito simples: expandir: agricultura e pecuária. Os indígenas, que aceitassem a trégua proposta. Damiana, admirada por ele, teve muitas reivindicações aceitas: castigos suspensos, como do “terrível colar” (p. 223), roubos de colheitas de nativos cessadas e, assim, ela, mais uma vez, acreditando no novo governador, sai em quarta expedição pelo sertão caiapó, com seus dois acompanhantes indígenas. Ela que desconhecia por que trocavam tanto de chefes que nem conheciam direito o que teriam de chefiar. Dessa vez, sete meses durara a expedição, e eles voltam com cerca de cem indígenas, outros tantos fugiram para as matas, e, mais uma vez, recepcionados com entusiasmo, ainda que mais dissimulado do que fora nas primeiras recepções.

O título do vigésimo terceiro capítulo, *pedregulhos amarelos*, refere-se ao aspecto dos olhos de um dos filhos de uma das índias que fora morar com um homem “branco” num arraial próximo. Este homem batia nela e em sua outra mulher, uma índia xavante, ele também bebia muito e elas também. Este referido filho era um anão e também de nome Anão. Conta-se que ele previa o futuro, com seus olhos amarelados, sem brilho, parecendo pedregulhos e, sua última “visão” foi de muita carnificina.

Este capítulo narra a grande degradação da cultura caiapó e também indígena, de modo geral: “Ela não sabe que o nome daquilo que está vendo é assassinato cultural” (p. 234). Os indígenas estavam morrendo aos poucos, seus corpos, mas também sua cultura. Muitos preferiam fugir, enfrentar e morrer enfrentando os “brancos” a viverem como cativos no aldeamento, seguindo ordens e sem poder sair livremente pelo sertão. Outros foram entregando-se aos costumes dos “brancos”, incluindo a seus vícios. O próprio cacique fugira para as matas, na ocasião. É claro que ainda contamos com uma cultura indígena preservada nos dias de hoje, mas a narrativa histórico-ficcional, em questão, aborda o aspecto degenerativo.

No vigésimo quarto capítulo, *a última expedição*, Damiana, embalada por mais promessas do governador, chega, no entanto, a situações que a levam ao ápice de sua angústia e decepção: seu atual marido, um aproveitador; seu povo, massacrado por colonizadores do interior do Brasil.

A cada dia, morriam mais e mais nativos e os “brancos”, cada vez mais, convenciam a si mesmos de que aquela terra pertencia a eles e os nativos eram apenas um

problema, os verdadeiros intrusos, que sequer tinham alma (uma das tentativas de justificar o genocídio) e deveriam ser todos mortos para liberarem passagem.

Prevaleceu a guerra onde não podia haver paz. Prevaleceu, pois, a guerra, título do livro e, como o mesmo também sugere, no âmago do bioma Cerrado. Os “brancos” mentiam o tempo todo, maltratavam os indígenas que, cansados, sobretudo os Caiapó, preferiram morrer na guerra a continuar sofrendo na mão dos “brancos”, que os iludiam e os exploravam.

O governador chegou a prometer a Damiana que os soldados chamados “pedestres” sairiam do aldeamento de Mossâmedes e que, ali, eles seguiriam por conta própria. Mas, Manoel, seu irmão, sabia que não adiantaria, pois, sozinhos, seriam atacados por “brancos” (não indígenas): “Os brancos têm costumes famintos e a fome deles não se aplaca” (p. 242).

Damiana, por fim, se cansa dos “brancos”. Mesmo assim, vai à última expedição para ver o que não queria: uma aldeia totalmente massacrada e, com estas palavras, o capítulo é terminado: “Damiana não acredita mais” (p. 247). Não bastasse o sofrimento da cena que vira ao final de parte da jornada planejada, passara toda a jornada tolerando seu marido mal-intencionado, que insistira em viajar com ela almejando voltar e ser promovido como herói, às custas do esforço da mulher em todos os detalhes da expedição, incluindo da sobrevivência.

O capítulo XXV intitula-se *a farsa*. Este capítulo recebe este nome porque forjaram a morte de Damiana, a qual, na verdade, fugira para os aldeamentos sobreviventes de seu povo. Na historiografia original, no entanto, ela morrera, de fato, doente, após sua última e infrutífera expedição e, pelos “brancos”, enterrada como heroína.

Seu último marido vê na farsa a saída para sua humilhação. Pois, ela tendo morrido, não carregaria, ele, o fardo de ter sido abandonado no meio da mata e, ela morta, roubaria dela parte da sua glória de mártir. O fato é que sua morte caiu bem aos interesses dos “brancos”, que viam a terra prosperar em termos de agricultura e pecuária e viam na morte de sua “santa” o fim de conflitos com os nativos “intrusos”. Pois, assim, com ela fora do caminho, ou os indígenas trabalhariam duro ou então acabariam morrendo.

Na última parte do livro, intitulada *epílogo*, registros de fatos reais relevantes sobre a quase extinção dos Panará ou Caiapó. Somente no final do século XX é que o governo reconheceu a legitimidade de terras indígenas, fez demarcações, reconheceu o

direito a indenizações etc. Mas, os problemas dos indígenas não acabaram, até hoje lutam por reconhecimento de seus direitos sobre terras que eram suas antes da chegada dos colonizadores que sempre tentaram “civilizá-los” e, pelo contrário, foram corrompidos ou assassinados. Quanto a esta “civilidade”, todos nós continuamos esperando por ela.

1.2. Análise

Em *Guerra no Coração do Cerrado* (SILVEIRA, 2006) – foto da capa do livro no ANEXO 1 – quem vence é o desbravador, mas isto não significa que ele é quem será o herói. Seria uma tragédia clássica se não fosse um romance-histórico. Neste momento, podemos nos questionar, se se trata ou não de um discurso que irá proporcionar aos leitores em potencial uma abordagem descentralizada de eventos históricos, uma vez que esta é a proposta do gênero textual em questão. Para tanto, podemos iniciar nossa análise a partir das categorias propostas por Bakhtin (1995): discurso “centrípeto” ou “centrífugo”.

Pensar em discursos hegemônicos e descentralizadores é pensar nos aspectos pragmáticos da língua, suas condições de produção e seus contextos de uso. Quando nos posicionamos diante da tarefa de ensinar, inevitavelmente, entraremos em conflito com aquilo que é proposto “de cima”.

Nas palavras de HOLANDA (2016):

(...) o campo educacional é constituído por discursos da hegemonia, (re) produzindo uma concepção de educação, de ensino em consonância com as determinações políticas, sociais e linguísticas, ao evidenciar uma “base comum” para ensinar. Acreditamos que a “base comum” oficializa o que se deve trabalhar no ensino da Língua Portuguesa, estabelecendo um espaço do pensável e do dizível na esfera educacional. Ou seja, circulam-se os discursos naturalizados sempre sob o que se deve verdadeiramente saber sobre a Língua Portuguesa, apresentado ora como um dizer anônimo, ora como um discurso de autoridade. Ao dizer “uma vez definido o que as crianças precisam saber”, fica para nós uma dúvida sobre quem pode definir o que as crianças precisam saber.

Toda a vida social é estruturada em conflitos de vontades, interesses etc. Todo material que usa a língua como meio de reproduzir o conhecimento é socialmente conflituoso e por isto diz-se que a língua em seu estado de uso possui este aspecto

conflitivo. Toda a vida possui esta dinâmica de forças e, com os materiais didáticos a serem abordados para uma aula de Língua Portuguesa ou de História não será diferente. Nossa base de contraponto de ideias será a BNCC com seus alguns livros didáticos e os livros literários do *corpus* deste *trabalho*. Os livros didáticos, considerando a abordagem geral que fizemos, por pressuporem nivelar o conhecimento, na expectativa de nivelar as pessoas, dará margem para um discurso mais “hegemônico” e, portanto, “centrípeto”. Os livros literários, ao seu turno, por não serem, necessariamente, resultado de uma deliberação de expertos técnicos, elitizados, autocráticos, etc., proporcionarão maior liberdade de leitura, interpretação e, portanto, apresentarão um discurso muito mais “centrífugo”.

Conforme BAKHTIN (1988), a língua em uso possui dois movimentos contínuos: centralizador e diversificado. Ambos os movimentos socialmente articulados, jamais isolados de contextos de uso. Os discursos hegemônicos, politicamente constituídos, tendem a ser centralizados e não admitem o contraditório. Os discursos artísticos, literários, filosóficos, etc., tendem a provocar mudanças, rupturas e, o mais importante, questionamentos, essenciais à evolução humana.

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. (...) a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. (BAKHTIN, 1988, p. 81-82).

Guerra no Coração do Cerrado (SILVEIRA, 2006), certamente, nos apresenta um discurso muito mais diversificado do que aquele que tende para verdades absolutas. Trata-se de um drama visto sob dois olhares: do desbravador e dos nativos desorientados com as interferências alienígenas de uma cultura totalmente estranha. Mas, o importante é que, uma vez imersos na leitura da narrativa literária em questão, podemos vivenciar as duas perspectivas: de um lado, o afã pelo progresso, por se adentrar no interior do Brasil e levar adiante as revoluções da época: do espírito industrialista, dos ideais republicanos, do desejo por independência política etc., inspirados em países onde estava acontecendo

fundamentais transformações na estrutura política da sociedade, tais como França, Estados Unidos etc. A Capitania de São Paulo, ao seu turno, se deixava mover pelo mesmo espírito de descobertas e o usava para impulsionar os bandeirantes goianos; de outro lado, indígenas cada vez mais sem saída, sem poder de decisão, sem poder de reação; dois mundos em conflito, dois discursos na intrínseca tensão de que é feita a linguagem. O importante é não criar falsos heróis, pois os indígenas também tiveram o seu valor.

Em termos de colonização do *ser/saber/poder*, a narrativa do livro literário em questão nos proporciona, ao mesmo tempo, uma visão do que acontece dentro da ficcionalidade histórica do seu enredo e, por outro lado, uma discussão que transcende a criação literária para além das leituras solitárias do livro, mas que alcançam o nível do debate sobre o papel deste tipo de leitura nas escolas.

Se pensarmos o livro literário como uma criação ficcional ou como uma abertura realista ao debate sobre questões importantes na sociedade como o aborto, o racismo, a violência doméstica, perceberemos que a discussão, em si, permite a reflexão e, portanto, muda modos de pensar e de agir se for produtiva, se for conduzida com propriedade. Desta maneira, a leitura, literária ou não, sempre permitirá ao homem mobilizar o conhecimento e a autotransformação. Por outro lado, se nosso escopo for o enredo, em si, a trama das personagens, perceberemos que discursos centralizadores ainda possuem bastante influência. Um exemplo bastante claro disto é a imposição religiosa; o próprio batismo da personagem principal do livro que lhe conferiu o nome “branco” de Damiana da Cunha Menezes, já deixa evidente a supremacia imposta de uma cultura sobre a outra. O nome indígena da personagem se quer é mencionado na história. Além do mais, prevalece na narrativa, a “vontade” dos desbravadores.

Este tipo de discurso centralizador, que Bakhtin chama de “centrípeto” (1988), Nietzsche (2012) e Foucault (2011) chamarão de “vontade de verdade”. Esta vontade de verdade seria o ímpeto por verdades absolutas ou defendidas a todo custo motivadas por interesses políticos, religiosos etc. Este ímpeto seria uma projeção da tradição científica, herdada pela Idade Moderna, mas um ímpeto que já era praticado pela Metafísica de tempos mais remotos. Tanto um quanto outro defenderão “verdades” imutáveis. Como bem nos orienta Hordecke (2020, p. 110): “(...) quando esta vontade se expande da metafísica para a ciência, atuando sob o mesmo pano de fundo: a busca por verdades

absolutas”. Sendo assim, a expectativa é de haja comportamentos igualmente imutáveis, posições sociais imutáveis, modos de ser e de pensar imutáveis etc.

Enquanto Nietzsche confronta tanto a metafísica quanto a ciência, Foucault abordará o domínio da vontade do outro assim como propõe Bakhtin e os linguistas, de modo geral, ou seja, no plano do “discurso”. O domínio da subjetividade pelo domínio de um dos materiais que a definem: a linguagem humana.

(...) em Foucault, essa verdade não atuará através da metafísica ou da ciência, mas através do discurso realizado pelas instituições sociais que visam também o controle da vontade humana. Ocorre que, no pensamento foucaultiano, a vontade de verdade, se expressa através de uma vontade de exclusão, na medida em que coloca à margem da sociedade aqueles que não são direcionados pela vontade de verdade instituída como única forma de verdade possível. Assim, seria por meio, por exemplo, de pedagogias de massificação ou até mesmo da prisão, que a vontade de verdade seria instituída como ordem correta do funcionamento social e os sujeitos que não se encaixam nesta vontade, acabam sendo retidos, reprimidos e, em última instância, forçados a fazerem parte deste discurso fortalecido pela vontade de verdade. (HORDECTE, 2020, p. 111).

Quando, parafraseando Foucault, HORDECTE (2020) cita como um dos meios de instituição de verdades únicas as atividades pedagógicas, supracitadas neste trabalho através de leituras de BOURDIEU (1975), nos damos conta, neste momento da reflexão, de que as escolas trabalham muito nesta direção: a perpetuação de conhecimentos elitizados e *segregadores*. Mas, não significa que as metodologias que trabalham com verdades absolutas não possam ser substituídas por outras menos homogeneizantes. É por isto que também estamos confrontando as possibilidades de se trabalhar menos com livros didáticos impostos e voltarmos a ter o hábito ou começarmos a cria-lo, de consultar várias fontes, de perdermo-nos nos recônditos das bibliotecas selecionando as leituras que irão corresponder às nossas demandas, de debatermos e criarmos novas ideias com nossos pares, de lermos mais livros literários que estejam próximos dos nossos reais interesses intelectuais etc.

FOUCAULT (1966), por sua vez, articula sobre como discursos são “institucionalizados” (os quais excluiriam outras formas de discurso) como em um processo de edição de livros, com verdades “fabricadas”; para ilustrar este modo de abordar os discursos hegemônicos, ele afirma o seguinte:

(...) ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios de hoje. (FOUCAULT, 2011, p. 17).

O discurso que neutraliza a criatividade tem a mesma natureza linguística do discurso que promove a reflexão, embora um e outro não tenham a mesma natureza social. Aquele é institucionalizado, este está bem mais próximo das manifestações individuais e artísticas. O texto só se torna discurso quando transforma, sejam aqueles que falam, sejam aqueles que reproduzem, de algum modo, o que foi lido ou percebido pelos ouvidos. Hordecte (2020) defende a tese de que tanto Nietzsche quanto Foucault partem do pressuposto de que verdades podem ser controladas para que subjetividades sejam produzidas e manipuladas. A isto já temos chamado “colonização do ser”, quando a subjetividade é “massificada pelas instituições” (HORDECTE, 2020, p. 122).

Com isso, enfim, dentre todas as aproximações e distanciamentos, é possível compreender que Nietzsche e Foucault se esforçaram em defender a capacidade humana de interpretar o mundo de modo livre, em oposição às forças de domínio que se fortaleceram ao longo da história. As fundamentações nietzschianas e foucaultianas acabam elevando o nível das discussões que permeiam o sujeito, sobretudo por considerarem de vital importância as discussões que confrontam as instituições sociais convencionalmente aceitas. E, com isto, em Nietzsche e Foucault é evidente uma *contra-vontade*, que se opõe à dominação que nega a vida e exclui o sujeito, para fortalecer o que durante toda a tradição foi esquecido: o próprio ser humano. (HORDECTE, 2020, p. 123)

Em *Guerra no Coração do Cerrado* (SILVEIRA, 2006), pois, temos um livro em cujo enredo prevalece o discurso centralizador, ou seja, com claros exemplos de manifestação da “vontade de verdade” mencionada, principalmente por parte daqueles que vêm de fora para dominar os indígenas em seu território de origem. Na trama do livro, portanto, temos, na materialização dos personagens, rituais de colonização do saber (imposição de uma cultura), que acarreta na colonização do ser (inclusive uma mudança radical do próprio nome, como vimos) e, por fim, de poder, uma vez que dominado o saber, domina-se o ser e se obtém o poder. Não obstante, por outro lado, a leitura dirigida deste mesmo livro permitirá, em contextos de ensino-aprendizagem, discussões que

levarão as pessoas a pensar e a identificar estes conflitos culturais e estes posicionamentos autoritários.

Uma das propostas da LDB e da Lei 11645/2008 é trabalhar a cultura indígena em sala de aula para que se possa introduzir no âmbito escolar posicionamentos antirracistas. Ao longo de nossa pesquisa, apresentamos como o racismo é historicamente e socialmente estruturado, ao contrário do que se tentava provar, ou seja, a ideia de “raças inferiores” e “raças superiores” naturalmente concebidas (não é demais nos lembrarmos dos contos machadianos, como o “Conto Alexandrino”, nos quais Machado de Assis tanto ironizava o cientificismo naturalista da época, final do século XIX). O racismo, no entanto, não é natural, ele é ensinado e também aprendido; da mesma forma, ele pode ser “desaprendido” com uma educação orientada, de qualidade.

No livro tem um episódio muito curioso da visita do botânico e naturalista francês Saint-Hilaire ao aldeamento de Mossâmedes, na Capitania de Goiás, como já mencionamos, que ilustra bem esta estrutura discursiva racista herdeira do pensamento naturalista e que sustentou tantas práticas execráveis como aquelas protagonizadas pelos fascistas e nazistas. Em síntese, acreditava-se, ao mesmo tempo que, por um lado, os indígenas não tinham alma, mas tratavam-se de animais selvagens, irracionais, incapazes de compreender valores considerados civilizados como o do uso do dinheiro e da prática das religiões ocidentais; por outro lado, via-se os goianos que aqui iam se estabilizando à culminância de um novo estado, como desprovidos de cultura, erudição etc. Relembremos, pois, a citação desta parte do livro que enfatiza o pensamento racista *sociohistoricamente* organizado: “ou se civilizam, ou morrerão com nossas balas e nossas doenças” (SILVEIRA, 2006, p. 175). Estão impregnados nesta fala, pois, duas ideologias discursivamente estruturadas que trabalhamos nesta pesquisa: o pensamento racista e a concepção de mundo que orienta para um comportamento do extremo consumismo / capitalismo. Duas maneiras de abordar o mundo que podem ser autodestrutivas e também custar a vida de outras pessoas. A forma como o livro literário em questão pode trabalhar, pois, este tipo de posicionamento no mundo é justamente mostrando como as pessoas são na perspectiva dos personagens, como se faz desde a Antiguidade com as primeiras narrativas fictícias. E, assim fizeram incontáveis escritores como Gil Vicente, Kundera, Flaubert, Machado de Assis (uma miríade inumerável) dentre tantos outros que, por sua vez, seguem neste empenho intelectual até os dias de hoje.

Damiana da Cunha pode ser concebida, do ponto de vista metafórico, como arquétipo da cultura brasileira, como um todo, que, a partir do Modernismo do início do século XX, começa a questionar, com mais energia, seus representantes históricos, seus referenciais artísticos. Assim é Damiana da Cunha, personagem histórica que convive diretamente com duas culturas: a europeizada, trazida pelos bandeirantes paulistas e a indígena, herdada dos seus antepassados; e, esta transição entre várias culturas reforça nossos questionamentos sobre a tentativa de predominância de uma delas ao longo dos séculos.

Dois questões são muito importantes neste embate de culturas: primeiro, não houve a esperada convivência pacífica entre elas, uma utopia, uma idealização romântica, desde José de Alencar com seu Guarani, que cedeu ao surgimento de uma terceira cultura: aquela que é produto da mistura das raças, das religiões etc. O segundo ponto é a questão dramática que persiste até os dias de hoje: culturas foram dizimadas, culturas foram colocadas em um pedestal e se impõe até a atualidade em todos os setores da sociedade e, com isto, culturas continuam sendo marginalizadas, o indígena ainda é objeto de desprezo por parte de muitas pessoas que ainda são herdeiras dos supracitados pensamentos racistas. Surge, então, um novo drama: do “indígena moderno”, aquele que, como Damiana, vive em constante zona de conflito, entre a verdade dos “brancos” e os costumes dos seus antepassados.

Guerra no Coração do Cerrado tenta tratar bem este drama, mas ficou um pouco reticente, não obstante. É por isso que nosso *corpus* tem várias fontes, para que possamos dimensionar todos os pontos que, até aqui, temos nos empenhando por identificar em livros variados e analisar, no intuito de darmos conta de perceber de que modo livros literários que podem se complementar nos ajudem a lidar melhor com estas questões. O que podemos aprender com Damiana da Cunha, em *Guerra no Coração do Cerrado*, como mostra bem uma crônica de minha autoria, que irá para uma coletânea de contos e crônicas que abordem a história de Goiás, foi o conflito entre a cultura regional da Capitania de Goiás, herdada da Capitania de São Paulo e os costumes e ritos indígenas. Damiana se questionava, por exemplo, como seriam reverenciados os deuses caiapó, como era Jesus reverenciado em festas religiosas. Em uma das crônicas que escrevi, intitulada *Crônica de uma indiazinha*, eu também tomo a voz da personagem principal para fazer alguns questionamentos tais como:

“Uma confusão de imagens e histórias vieram-lhe à cabeça: ela se lembrava de histórias contadas ao redor da fogueira e de coisas que ela própria via em sua aldeia, quando não estava em sua temporada à antiga Vila Boa de Goiás que, à sua época, já havia se tornado (desde o ano de 1748) uma capitania, a “Capitania de Goiás”. Indígenas e escravos também eram igualmente açoitados, contudo não havia neles “pecados” que justificassem os açoites; quando viu a imagem de Jesus carregando aquela cruz pesada, em outro momento da procissão, estampada num estandarte de linho, carregado por um fiel à parte, lembrou-se de que guerreiros do seu povo faziam coisas malucas semelhantes como enfiarem a mão em caixas cheias de marimbondos para se “fortalecerem”, acreditavam que com isso estavam se preparando para a luta contra seus inimigos; também recordara-se daqueles festivais em que muitos carregavam gigantescas toras de madeira, inclusive mulheres, para detido entretenimento, o qual também sustinha um viés bélico. Lembrara-se, ainda, que indígenas eram obrigados a carregar pedras e pedras, assim como vigas pesadas nas construções e nenhum deles o fazia para expiar alguém de alguma condenação. Quando cresceu e pôde amadurecer seus pensamentos, também foi capaz de se dar conta que muitos de seus parentes foram escravizados, como faziam com os negros trazidos à força da África, e eles só carregavam aquelas pedras pesadas para não morrerem à míngua, muito embora muitos tinham, exatamente, este destino²¹”.

Como um dos resultados destes conflitos culturais, Damiana da Cunha, por fim, se deixa vencer pelo fato de que nunca seriam uma cultura só ou que tampouco haveria uma convivência amigável entre elas. Mas, que os “brancos”, por fim, teriam devorado os povos indígenas e que ela deveria retornar para sua aldeia para que pudesse se dedicar à vida bucólica enquanto não lhe fosse concedido o último alento de vida. Desencanto que reforçamos ao repetir as palavras da personagem: “Damiana não acredita mais” (SILVEIRA, 2006, p. 247). Aos Caiapó, contudo, como já discutimos antes, é reforçado o mérito de terem sido a etnia indígena que mais resistiu a “aculturação” na história da cultura brasileira.

O desencanto da personagem Damiana da Cunha é uma projeção da imposição de uma cultura que provoca a marginalização de outras, como vimos ao abordarmos os

²¹ Trecho de uma crônica de minha própria autoria intitulada *Crônica de uma indiazinha*, a qual fará parte de uma futura coletânea de crônicas que estará disponível para acesso do público geral. No momento da redação desta tese, a mesma ainda não fora publicada. A crônica em questão, no entanto, já pode ser lida na íntegra em um *blog* particular, também de minha autoria, por meio do link:

https://danillomacedo.blogspot.com/2021/03/cronica-de-uma-indiazinha_29.html

conceitos de “desobediência epistêmica” e *subsociedades*, trabalhados por MIGNOLO (2008) e BERGER & LUCKMANN, (1985) respectivamente. Damiana da Cunha pagou o preço justamente pelo contrário daquilo proposto pelos autores citados, ela pagou caro por sua “obediência”, por sua “subordinação” aos desígnios dos desbravadores. Isto dentro do enredo, e uma imersão intelectual. Além das páginas do texto escrito temos um contexto de produção, temos a figura do “autor”, este sim poder ser considerado “subversivo”, pois tem o poder da criação e com este poder orienta o pensamento livre com suas metáforas, suas ironias, seus silogismos, sua versão dos fatos, caso um retrato impressionista.

A história da sociedade brasileira é marcada pela concepção de raça e cultura superiores em quase todos os exemplos que temos. Os jesuítas queriam, a todo custo, catequisar os indígenas; Marquês de Pombal, no século XIX, proibiu qualquer outra língua diferente da língua portuguesa de ser falada. Para citar os dois exemplos mais imediatos. E é justamente esta a essência do enredo de *Guerra no coração do Cerrado*: o desencanto provocado pelo *epistemicídio*, conforme nos complementa Sousa (2021) ao comentar que o movimento literário indígena, posto em evidência nos finais da década de 1980, por si só, repercutiu em conquistas políticas e culturais para os povos indígenas em detrimento deste processo histórico de *epistemicídio*, que em vários momentos de sua atuação, enfatizou o apagamento de línguas, apagando (tentando apagar) subjetividades e culturas:

Demonstrou-se que essa literatura tem reverberado, sim, em conquistas para esses povos, que, embora pressionados e precarizados em seus modos de vida, agem, lutam e escrevem. Povos que sofreram e sofrem violências sobre suas terras e territórios, além da violência simbólica e cultural (epistemicídio), em que se observa uma das maiores atrocidades: o extermínio de suas línguas (SOUSA, 2021, p. 9).

Os estudiosos Eliseu Amara de Melo Pessanha (2019) e Sueli Aparecida Carneiro (2005) ilustram bem o que é o *epistemicídio* ao abordarem-no no contexto da desumanização do negro que fora escravizado e que ainda é marginalizado em vários segmentos sociais:

Nesse processo, em que foi obrigado a esquecer suas raízes, o negro perde a sua identidade e é alijado do processo de produção de conhecimento, a sua racionalidade funciona apenas para trabalhar, se

livrar dos acoites e da morte e quando muito, se rebelar e fugir. Nesse processo o negro assimilou a língua do colonizador, a religião do colonizador, o sistema político e jurídico do colonizador, além da sua cultura” (PESSANHA, 2019, p. 185).

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005, p. 97).

O romance histórico *Guerra no Coração do Cerrado*, por sua vez, escrito por uma escritora não indígena, que aborda a cultura indígena do ponto de vista de um narrador em terceira pessoa, do que chamaríamos de um “antropólogo”, em si, não soluciona o problema do genocídio cultural. No entanto, provoca mais uma reflexão neste sentido, uma vez que sentimos a frustração da personagem ao final da narrativa; compartilhamos com ela o sentimento de “poderia ter sido diferente”, uma vez que não existe uma cultura “superior” à outra, mas cada povo possui seu próprio modo de interagir com as coisas do mundo.

Reflexão que só é possível através de uma leitura significativa do objeto de estudo: o texto. E esta ressignificação, como vimos, depende, primeiramente, de um conhecimento “linguístico”, da matéria textual daquilo se transformará em discurso, só então será possível uma análise crítica, seja ela solitária, seja ela coletiva, orientada, dirigida etc. Ao analisarmos *Guerra no Coração do Cerrado* não encontramos um personagem “moderno”, mas “histórico” e, desta maneira, não poderíamos, ainda, falar de “ferida colonial”, pois esta ainda estava se formando, ao passo que, em narrativas mais contemporâneas, ela já estará “aberta”. De qualquer modo, a Literatura sempre tem o poder de causar o espanto e mexer nas estruturas pedagógicas mais convencionais com o estilo próprio do autor, com divagações livres dos personagens, com as experiências únicas compartilhadas etc. Segundo Candido:

(...) a literatura possui funções à vida humana, podemos destacar ao menos duas. A primeira, é justamente o sentido mais estético, que

inicialmente encanta a Kehinde, uma função psicológica, de fruição, pois todos temos necessidade de consumir ficção e fantasia. A outra função é educativa, cuja compreensão é mais complexa, pois não se limita a elementos pedagógicos, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 83).

Por fim, retomemos um questionamento feito anteriormente: A Literatura poderia proporcionar aos estudantes do Ensino Básico brasileiro uma visão mais descentralizada da sua posição social? Diríamos que sim, se entendermos Literatura como uma prática significativa de leitura, não como faz o bibliófilo quando acumula livros em sua coleção pessoal com base em algum critério subjetivo. Mas, neste caso, estamos tratando de uma literatura também “engajada”, que deve provocar a reflexão, a qual deve contribuir para atitudes práticas como mudanças na legislação, projetos culturais; uma conversa “informal” por meio da qual se possa orientar uma pessoa a se abrir para ver o mundo com olhos mais críticos e empáticos etc. O objetivo deste trabalho é justamente provocar o pensamento crítico, mas somente ações concretas poderiam romper com aquilo que MIGNOLO (2008), BERGER E LUCKMANN (1985) chamaram de, como vimos, de “universalidade” ou “estrutura única de poder”.

2. Histórias indígenas dos tempos antigos

2.1. Leitura

O livro *Histórias indígenas dos tempos antigos*, organizado por Pedro Cesarino, ilustrado por Zé Vicente, publicado pela primeira vez em 2015, pela editora Claro Enigma, em São Paulo, é dividido em 13 histórias acompanhadas das ilustrações de Zé Vicente, artista nascido em Paris, radicado em São Paulo (Foto da capa do livro no ANEXO 2). Além das histórias, em si, temos um material complementar: uma introdução sobre narrativas indígenas e outras partes que constituiriam uma espécie de *making-of*.

A primeira narrativa que nos é apresentada, atribuída aos povos Guaraní-Mbyá, da região do Chaco, intitula-se *Nhamandu e a formação do mundo* e discorre sobre o surgimento do primeiro ser, tão poderoso que foi capaz de criar todo o mundo. É fácil associar este tipo de fábula ao clássico da Literatura Brasileira, Macunaíma, de Mário de Andrade, em que seres igualmente divinos possuíam o poder da criação livre de todas as coisas que existem. Remete ainda, claro, ao livro do Gênesis, mas de uma forma mais lúdica e fantástica. Este ser cósmico, Nhamandu, teria nascido de si mesmo, sem pai, nem mãe. Deixa-nos, como em outras narrativas congêneres, de outras fontes, sem esta enigmática resposta: como pode o primeiro ser não ter vindo de outro ser ou como pode não haver explicação para o primeiro evento levando-se em conta que todos os outros seres possuem uma origem e todos os outros eventos são resultado de algum outro acontecimento? Não se trata, portanto, de uma “ciência exata”, mas sim da parte “mística” de uma cultura.

Gostaríamos, ainda, de destacar o modo como este ser primeiro e criador decidiu inventar a “fala” como meio de manter acesa a história, de geração a geração, inicialmente oral e por meio de figuras e símbolos, depois, também, na sua modalidade escrita. Uma é a visão científica para o surgimento da fala que, segundo vários historiadores, teria surgido dos primeiros homínídeos, há cerca de 4,5 milhões de anos atrás, nos primeiros *Australopithecus*, os quais teriam desenvolvido o fortalecimento do osso hioide, que sustentaria a língua, nas primeiras tentativas de fala, como propósito de aumentar o repertório de sons que substituiriam ordens, desejos de algo etc. Mais recentemente nesta linhagem histórica, já evoluído em *Homo sapiens moderno*, há cerca de 120 mil anos

atrás, o homem teria desenvolvido uma linguagem e uma cultura muito mais próximas daquelas que dariam início à invenção da escrita cuneiforme, da Mesopotâmia de 5.5 mil anos atrás. Outra é a visão mística, que também aparece na Bíblia, segundo a qual Deus, ou um ser poderoso e criador, como é o caso de Nhamandu, teria dado ao homem várias habilidades, desde sua criação, cujo exemplo é o caso da fala para que o homem interagisse com sua espécie e com o mundo, de forma geral. Assim já fazia Adão ao ter recebido de Deus a tarefa de dar nomes aos animais, às plantas etc. Tudo isto serve para nos mostrar que a cultura indígena tem muito das mesmas bases das narrativas ocidentais convencionais, mas o modo como desenvolvem estas narrativas não pode ser emulado e transportado, a todo custo, para um livro didático qualquer, por mais bem elaborado e bem-intencionado que tenha sido a sua disponibilização para as pessoas.

A segunda narrativa, intitulada *As histórias de Wanadi e Odosha*, atribuída aos povos Yekuana, do norte da Amazônia, mais uma vez, remete aos tempos mitológicos mesmo antes da formação do mundo. Eventos fantásticos explicam a origem do Bem e do Mal, do macaco prego e das tecnologias modernas. Novamente, podemos fazer uma referência ao Macunaíma, que também se dispunha de seres fantásticos cuja fumaça exalada fazia criar o que se desejava e, em Macunaíma, também se contava eventos mágicos para explicar, por exemplo, como foram inventados o truco e o futebol. Não é gratuita este tipo de coincidência, mas consequência de uma tradição oral milenar que serviu de fonte para muitas criações literárias.

Os pajés são considerados verdadeiros “semideuses”; nos tempos antes da criação do mundo, eles eram seres sobrenaturais e ainda são até hoje para muitos nativos. São pessoas especiais que conseguem transitar em vários mundos e épocas, assim como se comunicar com seres e pessoas de outras dimensões. No princípio, só havia trevas na Terra e este deus criador, Wanadi, decidiu habitá-la; havia vários Wanadi, os quais eram seres criadores, “desbravadores”; um dia, um Wanadi enterrou sua placenta para escondê-la, na Terra, mas dos vermes que a devoraram nasceu Odosha, um ser maligno que se dedicava a perseguir os Wanadi e a espalhar morte e destruição. Mais uma vez o mito da origem dos opostos personificado na inveja de um irmão. Mais uma vez o mito da origem do “pecado” e com ele tudo o que traz morte, dor e destruição: consequência dos atos corrompidos de pessoas que se deixaram enganar por Odosha, o príncipe das trevas, da maldade.

A terceira narrativa, cujo enredo é praticamente o mesmo da anterior, intitula-se *As histórias de Kana Voã e Kanã Mari*, atribuída aos povos Marubo, oriundos do Vale do Javari, localizado na Amazônia ocidental. Muda-se os nomes dos personagens, mas os eventos são praticamente os mesmos. Esta constatação nos leva ao menos pensar que existe uma origem comum para diversas narrativas, não somente entre os nativos ameríndios, mas entre outras culturas aparentemente distantes entre si. O que para gente são personagens e narrativas fantásticas, para os nativos indígenas são a explicação factual para a realidade física e também para os seres psicológicos do mundo. Este ser chamado Kana Voã também teria nascido de si mesmo, dentro de um redemoinho, em um tempo durante o qual só havia névoa e ventos dispersos. Interessante, ainda, a alusão aos “espíritos demiurgos”, tão presentes na mitologia greco-romana. Estes espíritos foram os responsáveis pela criação do mundo. “Foi assim que Kana Voã fez a terra, com o poder de suas substâncias e de seu pensamento” (CESARINO, 2015, p.28)

O mito de um paraíso perdido, mais uma vez, é evidenciado. Desta vez a culpa não recaí sobre os seres humanos, muito embora se repita na persona de um “irmão” (ou irmãos) inflamado pela “inveja”, os “Kanã Mari”. Seres perversos, maléficos, destruidores, responsáveis por todo tipo de doença, pela morte e também pela guerra, vista de forma negativa, consequência do aspecto degenerado do homem. Outro mito que se repete é do entristecimento do deus criador pela inveja do irmão, assim como pela maldade instaurada na terra; como consequência desta frustração, o mesmo que acontece na narrativa anterior, este deus criador, então, abandona este lugar para ir permanecer residido na eternidade celestial, em um mundo que ele concebe como realmente digno de sua presença e de sua permanência.

A quarta narrativa é sobre um personagem mais específico, Jurupari; atribuída a povos do Rio Negro, no noroeste da Amazônia. Narrativas que se assemelham a mitos greco-romanos, sobre seres que se banham em rios, realizam uma série de rituais mágicos etc. Conta-se que houve uma época em que os homens de uma determinada região ficaram muito doentes e inválidos, de modo que as mulheres, aflitas, resolveram se banhar em um lago secreto onde costumava banhar Seuci, uma divindade das Plêiades. Aproveitando-se da situação, um jovem mágico, disfarçado de Pajé, fez uma magia na água onde estavam e todas elas ficaram grávidas. Uma das crianças resultado desta múltipla concepção foi uma indiazinha chamada Seuci, o mesmo nome da Seuci celestial. Em uma certa ocasião, Seuci comeu uma fruta mágica de cujo caldo que escorreu pelo seu corpo nasceu Jurupari,

aquele que, com seus poderes mágicos, seria o novo chefe da região. Algumas mulheres, inconformadas com algumas regras impostas por Jurupari, como a de proibi-las de participar de reuniões e rituais secretos, tendo espiado algumas reuniões secretas, foram por ele transformadas em pedra.

A *Cobra-Canoa* constitui a quinta narrativa. História que conta como tudo foi criado pelos “homens antigos” que conduziam uma navegação submersa que eles chamavam de “Cobra-Canoa”. Ela ia de parte não especificada do Oceano, chamada de Lago de Leite, até rios importantes ao longo do estado do Amazonas. Conforme navegavam pelo Rio, atravessando todo o estado, eles iam criando os primeiros seres humanos, considerados, no início, como “pessoas-peixes” (p. 39), pois começaram a surgir do fundo das águas e somente após algum tempo depois é que foram se dirigindo para a superfície terrestre. Além do mais, foram estes primeiros homens antigos que distribuíram a humanidade em povos, raças e línguas diferentes, incluindo aquelas consideradas compostas por homens “brancos”, as quais eles deram armas e o prazer de provocar a guerra.

A sexta narrativa é atribuída aos povos Canela, situados na região do Brasil Central. Conta a história da criança mágica, que já sabia falar desde o ventre de sua mãe. Esta criança se chamava Auké. Era uma criança que conseguia prever o futuro, conversar como um adulto e a se transformar no que queria, em animais ou objetos. Como sua personalidade era a de uma criança muito travessa, se transformava muito em animais perigosos, o que assustava as outras crianças. Auké já havia sido rejeitado por sua mãe que queria uma menina e o enterrou ao nascer. Por ser extraordinário, conseguiu sobreviver. Agora, rejeitado por todos por suas peripécias. Para acabar com as ações reprováveis de Auké, seu tio tentou matá-lo três vezes. A primeira vez, com um golpe de borduna na cabeça; na segunda vez, o atraiu sob o pretexto de uma amizade verdadeira, o empurrou de um precipício. Auké, tendo se transformado em uma folha seca, mais uma vez, conseguiu sair ileso. Depois de haver castigado o tio, passado algum tempo, o tio lhe deu outro golpe de borduna na cabeça, mas, desta vez, o enterrou enquanto ainda dormia. Tanto sua mãe quanto sua avó sentiram muito a falta dele. A aldeia decidiu se mudar e até hoje existe este costume, de se mudar sempre que houver alguma necessidade ou para se separar de alguns parentes. Das cinzas de Auké, porém, nascerem os homens “brancos”. Auké havia se transformado no primeiro homem “branco” de que se

conheciam, fazendeiro, cuidador de animais. Mais uma vez, os nativos escolheram o arco e a flecha, quanto aos “brancos”, optaram pelas armas de fogo.

O Inca Benevolente, sétima narrativa da coletânea de histórias indígenas, é atribuída aos povos Shipibo-Conibo, os quais vivem na Amazônia Peruana. Conta-se que vivia um senhor muito sábio, chamado de o Bom Inca, às margens do lago cristalino Cumancay. Ele tinha como objetivo de vida e sua maior obsessão transmitir os melhores ensinamentos possíveis a todos da região, para que, assimilando seus valores, princípios, etc., cada pessoa pudesse evoluir e atingir o ideal espiritual. Veremos depois que este velho Inca era uma espécie de divindade ou, pelo menos, um ser extraordinário com atribuições sobrenaturais. Mais uma vez a frustração e a partida se repetem. O velho Inca deixa aquela região e parte para uma nova morada, algo entre o melhor da natureza e o Céu. Arrasados, os antigos moradores daquela região vão atrás do Inca na esperança de encontrá-lo e convencê-lo a voltar, pois iriam se comprometer mais com seus ensinamentos. Encontraram-no no alto de uma cachoeira, em uma linda e brilhante casa de pedra, toda adornada de ouro e enfeites luxuosos. Mas, somente um morador antigo conseguiu subir até onde ele estava. E, ali, viveu por um tempo, compenetrado em seus ensinamentos. O velho Inca, até então, contente, por estar formando ao menos um discípulo e futuro mediador dos seus princípios. No entanto, este antigo morador sentiu muita falta de uma mulher e rogou para voltar para casa. O Inca, pois, o presenteou com uma linda jovem, mas com uma única condição, não podia tocá-la sem o consentimento dela. No entanto, este morador, um homem comum que não podia assimilar princípios espirituais, não resistiu e tentou ter relações com a jovem. Deste modo, foi expulso pelo Inca, daquele lugar. A essência da história é que todos os homens são embalados por seus desejos imediatos, mas que existe um mundo ideal que um dia poderemos alcançar.

A oitava narrativa, *A História de Wapagepundaka*, é um relato do modo como os povos antigos foram deixando velhos costumes que causavam muita destruição e também muita dor. Esta história é atribuída ao povo Kalapalo, do Alto Xingu, na Amazônia oriental. Conta-se que, certa vez, um grupo indígena, incitado por seu chefe, resolveu ir visitar o povo dos Cajado, para ali dançarem e passarem alguns dias, não obstante a reprovação de alguns que sabiam da violência dos Cajado. Aconteceu que, após cinco dias de festas, os Cajado aceitaram presentear este povo, na sua despedida, com pães de mandioca. No entanto, foram pegos de surpresa enquanto descansavam no caminho de volta para casa, amarrados e aprisionados pelos Cajado. Após novos cinco dias, os Cajado

matarem um a um daquele povo e os comeu assados. O único que conseguiu, ajudado por uma moça que estava em ritual de passagem para a adolescência, foi o guerreiro *Wapagepundaka*. Este guerreiro a prometeu em casamento, foi até seu povo e reuniu guerreiro para com eles se vingar. E, assim o fez, mas não esperava a atitude de seu pai em assassinar sua prometida sob a alegação e que assim faziam com os povos inimigos. Profundamente entristecido, *Wapagepundaka* foi embora daquele lugar e, daquele dia em diante, os costumes antigos foram sendo deixados para trás, pelo menos aqueles que só causavam guerras e frustrações irremediáveis como a do grande guerreiro.

A nona narrativa é sobre como o homem ensinou aos falcões a comerem outros animais que não a carne humana e também como se deu o evento a partir do qual nós, os mortais, nunca mais poderíamos reviver no mesmo corpo. O título deste capítulo é *O Povo dos Falcões Gigantes*. História contada pelos Xokleng, os quais se situam no sul do Brasil. Havia uma época em que os Falcões Gigantes, povos extraordinários que transitavam entre o Céu e a Terra, ora tinham a forma humana, ora tinham-na como falcões, os quais devoravam gente e levavam seus ossos para a morada celestial. Um dia, um indígena recomendou ao seu irmão, um poderoso pajé, que quando fosse devorado e tivesse seus ossos levados para o Céu, que ele, seu irmão pajé, fosse até lá reaver seus ossos e, após isto, deixá-los no cume de uma grande montanha. Assim fez seu irmão pajé depois de um falcão tê-lo (a este indígena não pajé) devorado. Chegando no céu, teve de matar a esposa do homem-falcão para que, com sua pele, o enganasse e lhe tirasse os ossos do irmão. Feito isto, este poderoso pajé foi encantando cada um dos falcões ali presentes e fazendo deles variadas aves de rapina que comesse de tudo, exceto carne humana. Chegando o momento de juntar os ossos do irmão no cume da referida montanha (este era, portanto, o objetivo: ressuscitá-lo), ao invés disto, o poderoso pajé o deixou no cume de uma árvore, de modo que seu irmão, pois, morreu definitivamente e, a partir de então, nenhum ser humano jamais pode reviver novamente, pelo menos não a partir do mesmo corpo que tivera em sua última passagem pela Terra.

A décima narrativa intitula-se *Os Filhos de Lua*, narra a personificação de um jovem poderoso chamado Lua, o qual, tendo se casado com uma jovem humana, foi o responsável pela criação de vários astros, incluindo aquele que chamam de o “sol noturno”. Foi ele quem ensinou as pessoas, através da convivência com sua esposa humana, a cultivar e a comer alimentos das mais variadas espécies. Igualmente entristecido pela ingratidão dos humanos, que não tratavam com o devido esmero os

alimentos que, para ele, eram sagrados, partiu para uma morada distante, no mundo subterrâneo, para onde levava também a alma de sua esposa. É bem frequente este aspecto da estrutura narrativa de Pedro Cesarino ao reviver os mitos indígenas: a reconstrução dramática de um ser, superpoderoso que, enfadado da vida terrena, marcada pelas imperfeições e pela corruptibilidade, abandona totalmente a Terra após tê-la criado, habitado, ensinado aos humanos os primeiros passos para uma vida plena etc.

A décima primeira narrativa, atribuída ao povo Khraô (povo indígena que vive, predominantemente, na região do Brasil Central, e os quais referem a si mesmos como os *mehim*, que quer dizer “seres humanos prototípicos”), supera a linha *criacional*, predominante até então, mas mantém o aspecto fantástico que o autor tenta sustentar como sendo a “verdade” contada pelos nativos. Portanto, a verdade dos nativos sobre coisas que, de fato, teriam acontecido antigamente, em um mundo no qual era natural eventos sobrenaturais envolvendo estes seres fantásticos chamados, desde a Grécia Antiga, de “demiurgos”. Intitulada *A História de Dzawô*, esta narrativa apresenta um ser maravilhoso que conseguia assumir tanto a forma humana quanto a de qualquer animal para conseguir caçar e, deste modo, tornou-se, em sua aldeia, um eminente caçador. No princípio, Dzawô era um jovem com uma doença misteriosa que fazia com ele tivesse vários machucados nos pés, o que o impedia de caçar. Até que um dia, um espírito, na forma de uma pomba, faz a ele uma visita e o cura. Dzawô, então, começa a se transformar no animal que queria e a caçar com grande êxito. Em uma ocasião específica, ele conta o seu segredo ao seu pai e viaja pelo mundo até encontrar um pássaro fêmea com o qual resolve se casar e com quem passa, então, a viver.

A penúltima narrativa, intitulada *A Mulher Estrela*, contada pelos Apinajé, povo indígena do Brasil Central, fala de um jovem indígena que ficou em estado de tristeza profundo após a morte prematura de sua esposa. Conforme o costume de seu povo, deixou o cabelo crescer e foi dormir na mata, atrás da “casa” de sua mãe. Avistando uma linda estrela, desejou que ela viesse à Terra, como de fato veio, na forma de uma linda mulher que se apresentou a ele e que com ele se casou. Esta mulher celeste ensinou aos homens a plantar os alimentos que estão na base alimentar da maioria das pessoas até os dias de hoje, como batata-doce e milho. Antes disto, o homem sobrevivia comendo madeira apodrecida. Mais uma narrativa que atribui a algum ser celestial um aprendizado específico, neste caso, o domínio da agricultura. E mais uma coisa apresentou Mulher

Estrela aos homens: adornos de todos os tipos e, feito isto, após a morte de seu marido humano, voltou para a sua morada nos céus.

A décima terceira e última narrativa, O Caminho dos Mortos, da tradição do povo Marubo, do Vale do Javari, na Amazônia ocidental, nos apresenta toda a espiritualidade de um povo; segundo esta narrativa, todos nós temos que passar por uma série de obstáculos após a morte para que provemos nosso valor e nos reunamos, em um novo corpo, em uma nova morada, como os nossos antepassados. Se tivermos sido boas pessoas, saberemos passar por todas as provas. Algumas explicações para os eventos fantásticos narrados ficaram um pouco simplistas, mas captamos a essência espiritualista da cultura indígena em questão. Segundo a qual, existem almas boas e ruins e, desde há milhares de anos, os espíritos criadores e transformadores dos mundos, criaram caminhos e destinos para pessoas más e pessoas boas, cada qual com o destino que merece.

Nas últimas seções do livro, temos seu *making-of*. Nesta última parte, aprendemos mais sobre o autor, sobre o trabalho do ilustrador, as fontes a partir das quais as narrativas foram recontadas etc. Além disso, temos contato com várias informações complementares que ampliam nossas referências sobre a cultura indígena. Lemos, por exemplo, que corpo e costumes se confundem na cultura Marubo, que seus hábitos vão transformando seu corpo; assim, corpos semelhantes também implica em hábitos semelhantes e que fazem daqueles que compartilham destes hábitos e costumes “parentes” entre si. Aprendemos, ainda, que a concepção que se tem de “língua” se mistura com a que se tem de “povo”; muitos povos, inclusive, se autodenominam pelo mesmo nome que utilizam para designar seu povo. Outra informação curiosa é a de que entre os antigos Tupinambá, a ideia de morte, guerra e antropofagia era bem distinta da que temos em nossa cultura. Eles guerreavam para aproximarem as tribos uma vez que comiam os mortos entendendo que o melhor lugar para o corpo deixado por uma vida era dentro da barriga de seus irmãos indígenas e de seus parentes. O autor, ainda, expressa uma opinião muito importante sobre o indígena moderno: o drama vivido por jovens e adultos que precisam se articular entre a vida na cidade e a vida nas aldeias; ele destaca que os indígenas sempre foram bastante sociáveis, transitando em culturas diferentes, de tribos diferentes entre si, e que é natural esta transição entre culturas também nos dias de hoje; no entanto, muitos são mal interpretados e muitos jovens nativos, aflitos, acabam até mesmo cometendo suicídio. Por fim, é interessante destacar os chamados Pajés por aqui e Xamãs aos arredores da Ásia, um e outro são personagens míticos e místicos muito mais antigos que qualquer

outra religião do mundo. Ao final destas últimas seções, o autor nos fala um pouco sobre vários povos indígenas abordados em suas narrativas e encerra falando um pouco sobre seu trabalho e também o trabalho artístico do ilustrador.

2.2. Análise

O filósofo e antropólogo paulistano Pedro Cesarino faz uma imersão pessoal e profissional na cultura indígena, convivendo com nativos amazonenses da etnia dos Marubo por várias semanas, de forma intermitente, no estado do Amazonas, onde também foi professor “nas escolas das aldeias” (CESARINO, 2015, p. 85), entre os anos 2004 e 2009. Neste período, ouviu suas canções e suas histórias, ao mesmo tempo em que aprendia sua língua. Deste modo, traduziu várias histórias registradas em outras publicações. Neste livro, ele reproduz, ao que ele chama de “à sua maneira”, várias histórias que foram escritas por outros autores que fizeram o mesmo que ele: conviveram durante meses com indígenas para aprender sua língua, cultura, costumes, lendas, mitos etc. Histórias que, inicialmente, eram transmitidas oralmente, de geração a geração, desde aquele que seria (e o qual não conhecemos) o *primeiro homem*, o *primeiro ameríndio*, desde épocas quando a espécie humana começou a habitar a Terra. Lendas indígenas podem ser muito mais do que histórias inventadas; como nos mitos gregos, procuram uma explicação para tudo; e, se não o faz como queria, ao menos provoca o conhecimento moderno que ainda não tem sido capaz de nos dar todas as respostas.

A cultura oral perdeu sua força com o genocídio e o *epistemicídio* dos indígenas. Mas, uma coisa que a humanidade precisa reconhecer é que ninguém vive sem memória e nenhum povo existe sem ter o fundamento oral ou escrito da história, a qual forma a memória de um coletivo. Reconhecemo-nos no que herdamos dos nossos antepassados; não viemos de um simples nada, portanto. Se a cultura oral fosse mais valorizada e tivesse tido o cuidado devido, provavelmente, hoje, teríamos um conhecimento muito maior sobre nossas verdadeiras origens.

O que Pedro Cesarino se propõe a fazer é trazer para a Língua Portuguesa escrita aquilo que só existe no âmago de uma cultura oral intransponível (CESARINO, 2015, p. 86): “As narrativas dos Marubo, por exemplo, podem ser contadas ou cantadas. (...) as traduções desses cantos, que publiquei em outros trabalhos, são muito difíceis de fazer e,

às vezes, também de ler. Foi por isso que eu as adaptei para a forma de narrativa em prosa, mais familiar aos nossos ouvidos”.

E esta oralidade não é prerrogativa apenas de um único povo nativo, mas de dezenas, ou centenas, espalhados pelo território brasileiro e também ao redor do mundo. O próprio termo “indígena” é insuficiente para designar os povos nativos brasileiros, de modo que alguns preferem utilizar-se do termo “ameríndio” ou mencionar o nome da etnia indígena, sempre com letra maiúscula e sem o “s”, ou outras marcações plurais, da gramática brasileira. São mais de 270 línguas indígenas faladas no Brasil, as quais possuem suas próprias marcações morfossintáticas e o nosso “s” não tem, para muitas delas, a mesma lógica gramatical.

O primeiro pensamento que rompe com o que é proposto pelos livros didáticos, de modo geral, e com isto nos referimos à maioria dos casos, é aquele que reconhece o fato de que não existe uma única forma de ver o mundo, de construir o conhecimento etc. É válida a preocupação de proporcionar para as pessoas uma educação que seja “única”, mas é um pensamento, infelizmente, equivocado; pois, a única coisa que deveria estar, permanentemente, ao acesso de todos, é a informação; por outro lado, o que cada um deve aprender é vários e depende de uma série de questões culturais, de objetivos individuais etc. Temos falado bastante sobre isto na construção desta tese, citando Bourdieu, Mignolo, Foucault, entre outros. A proposta do trabalho de Pedro Cesarino reforça este aspecto da tese, uma vez que está fundamentada nesta perspectiva:

Através do estudo de outras culturas e formas de pensamento, sabemos hoje que a verdade não é universal, assim como as formas pelas quais pode ser contada. O importante, assim, é saber que essas narrativas são verdadeiras do ponto de vista dos povos indígenas, tão verdadeiras quanto são para nós as histórias da independência do Brasil ou da evolução humana. (CESARINO, 2015, p. 09)

Os povos nativos possuem um modo tão peculiar de produzir conhecimento que trabalhar sua cultura em livros didáticos não é o mesmo que vivenciar esta cultura. Os nativos não enxergam o livro didático como nós, “não nativos”, uma vez que estamos imersos em uma cultura europeizada. Existiria, portanto, uma “literatura indígena ou indigenista”? Poderíamos dizer que sim (como discutiremos melhor no sétimo capítulo deste texto de pesquisa), mas não devemos confundi-la com esta tradição oral, única e insubstituível. Quando lemos narrativas transcritas por terceiros, devemos levar em conta

que são amostras desta cultura oral que só poderia ser realmente vivida se estivéssemos lá, fazendo parte da *contação* das respectivas histórias. Trata-se de um universo diferente. Nós estamos habituados a enaltecer autores que se tornaram para nós grandes referenciais, o que é muito válido, inspirador. Mas, existem outros universos culturais e, no universo indígena (o universo oral) não existe “um autor”, mas a autoria é uma rede coletiva, cujas histórias vão sendo transmitidas de geração a geração, inclusive com a presença de rituais de preparação de narradores ou narradoras. Isto nos ensina muito sobre a importância de manter viva uma tradição “literária” ou “cultural”, não pelo exercício solitário de um grande escritor (o que também é bastante válido), mas também podemos considerar a integração de vários indivíduos.

O pajé, por sua vez, tem grande importância narrativa, ele é a abstração de sabedoria e experiência, além de serem atribuídos a ele poderes mágicos como viajar para outros mundos e outras eras (sua alma em sonhos, em transe etc.). Narrar, para muitos povos indígenas, significa manter a vida, a existência, não só terrena, mas também espiritual; porque narrar, segundo estas tradições, exige o contato com pessoas que já morreram e com seres etéreos. Entendemos que conceitos, abordagens teóricas, são peculiares a um povo, a uma cultura e, desta forma, é que chamamos de *narrativas* as histórias recontadas por Pedro Cesarino, embora a semelhança com mitos, fábulas, contos fantásticos exista, mas apenas a partir da nossa própria perspectiva.

Outro questionamento importante que poderíamos fazer é: em que sentido estas narrativas cujo repertório remete a histórias da cultura oral de várias etnias indígenas contribuiria para uma formação de leitores intelectualmente mais autônomos? Vários fatores podem contribuir para uma leitura livre e enriquecedora de referenciais históricos e culturais: primeiro, o simples fato de proporcionar ao leitor uma opção diferente daquela sugerida pelos livros didáticos encomendados; e esta seria também uma questão de “gênero literário”, de como seu contexto de produção pode nos orientar para um estudo mais ou menos centralizador:

Um dos aspectos relevantes apontados nas teorias de gênero é o fato de que os gêneros incorporam e põem em funcionamento duas forças genéricas (des) reguladoras, uma de caráter centrípeto, que responde pela estabilidade/integridade dos gêneros, e uma outra de feição centrífuga, a qual atua para possibilitar a versatilidade/instabilidade. (FILHO, 2010, p. 13).

Segundo, os personagens (para nós) fantásticos rompem com o que seria uma sublimação de personalidades centralizadas: uma figura política enaltecida por uma versão da história, um mártir consagrado por uma literatura específica etc. Tudo isto nos remete, mais uma vez, ao que temos proposto como “narrativas centrífugas” em contraste com aquelas que seriam “narrativas centrípetas” (BAKHTIN, 1995). É muito importante que não nos apeguemos a uma única fonte de conhecimento como seria a proposta de um único livro didático que regeria toda a dinâmica de aulas de um professor.

Existe uma inevitável instabilidade de propósitos comunicativos e de versões das narrativas históricas e fantásticas até mesmo entre os livros literários, sejam eles selecionados de uma mesma época e lugar ou não. Neste sentido, mais uma vez, nos reforça FILHO (2010, p. 15): “Se observarmos exemplares diferentes de um mesmo gênero poderemos perceber como não há total estabilidade dos propósitos comunicativos, visto que novos propósitos podem ser acrescidos, alguns podem ser postos de lado ou pode oscilar a proeminência entre um propósito e outro”.

É muito importante, portanto, que não só não partamos de uma mesma fonte de leitura, mas que os gêneros sejam sempre renovados, tanto do ponto de vista do leitor quanto do escritor, os quais devem sempre se atualizar e recriar a fantasia e a realidade. É claro que sempre partiremos daquilo que já foi criado, o que pode ser bastante produtivo, porque estamos partindo dos nossos referenciais históricos e culturais inegáveis, mas é também necessário sempre recriar, sem negar a natural expansão ininterrupta da vida que exige sempre uma nova forma.

O livro literário, em questão, portanto, não compõe de forma isolada uma possibilidade de força centrífuga, que nos conduziria a novas percepções do mundo, para o nosso próprio crescimento intelectual e desenvolvimento social. Mas, o faz em conjunto com as outras obras literárias que estamos analisando e se impõe como uma leitura complementar bastante enriquecedora, pelo esforço que emprega em proporcionar ao leitor a visão mais próxima possível do que seria a própria visão indígena, na cultura oral, de dentro das aldeias. E, desta maneira, nos propomos a mais uma questão dentro dos pressupostos teóricos que nos dedicamos a estudar ao longo desta tese: a obra literária em questão contribuiria para um posicionamento crítico que poderíamos considerar de natureza *decolonial*? Se sim, em que sentido e em que medida?

A obra em questão nos conduziria a um pensamento muito mais criativo do que crítico, uma vez que trabalha a linguagem oral dos indígenas, tentando traduzi-las para

um trabalho escrito, como se fosse um exercício de tradução mesmo, de uma língua comum para outra. Desta forma, deixa claro o aspecto inovador de todo e qualquer gênero textual e, somente neste sentido, é que despertaria no leitor um pensamento desprendido; como todo gênero textual é de natureza social, a inovação avança para uma liberdade de pensamento e de expressão. Deste modo, todo texto que transgride a lógica do livro didático imposto como único e absoluto material de trabalho em sala de aula, terá um viés centrífugo ou *decolonial*, naturalmente, mesmo ele tendo um repertório, predominantemente, fantástico, mítico etc., como afirma FILHO (2010, p. 17): “a variação genérica e a criatividade podem ser vistas como resultado da força centrífuga, ao passo que os padrões de regularização decorrem da força centrípeta”.

Os livros didáticos, de modo geral, abordam o tema indígena a partir da perspectiva do “desbravador”. O indígena, desta maneira, é apenas um mito, um folclore, como se ele não existisse no mundo material e, conseqüentemente, não fizesse e não pudesse fazer parte da vida econômica, política, cultural, etc., dos não indígenas. Pedro Cesarino nos apresenta um trabalho que nos provoca a pensar que estes povos também possuem uma história e, desde seu ponto de vista, nós é que somos os estranhos. Quando nos referimos a “nós” temos o intuito de nos posicionar como “não indígenas”, mas isto não significa aceitar que os indivíduos de origem indígenas não façam parte da nossa cultura e da nossa história e que, por outro lado, nós também não fizéssemos parte da sua cultura.

Como os Caiapó, durante tanto tempo, resistiram à mistura com os não indígenas, nós também precisamos resistir a todo tipo de “verdade fabricada”. Não é verdade, por exemplo, que a linguagem escrita seja superior a linguagem oral, elas apenas possuem funções diferentes, cada uma com sua inegável importância. Precisamos, ainda, negar todo tipo de colonização, seja ela do ser, do saber, do poder, pois todas elas estão integradas. Esta proposta de traduzir em texto escrito uma cultura, originalmente não escrita, é também uma forma de resistir a todo tipo de genocídio cultural a serviço do que seria uma espécie de “estrutura única do saber” (BERGER E LUCKMANN, 1985).

3. Matalauê está me chamando

3.1. Leitura

A premiada escritora carioca Vera Moll já realizou bastantes pesquisas sobre culturas indígenas e, motivada pelo dramático discurso de um indígena da etnia dos Pataxó (“(...) Sobre o nome da etnia conta que Pataxó vem do barulho da água que bate na pedra, pá, e escorre, taxó, é o banho na pedra” (MOLL, 2019, p. 301)), chamado Matalauê, em abril do ano 2000, em Porto Seguro (BA), foi que ela produziu o romance-depoimento *Matalauê está me chamando* (Foto da capa no ANEXO 3) que mistura a história com a linguagem poética, a reação do espanto com o tom de encanto, a sonda antropológica com a reflexão sobre as próprias experiências. Matalauê denunciava o genocídio cultural e físico de grupos indígenas para os quais não poderia haver “comemoração” dos 500 anos, mas sim uma manifestação política como de fato houve e que foi o embrião das pesquisas que dariam origem a este romance-histórico-político de repertório indígena/indigenista.

Os indígenas Pataxó, hoje em dia, residem em uma aldeia localiza na enseada de Coroa Vermelha, em Porto Seguro, em cuja localidade fica a praia homônima onde tudo teria começado, com a chegada da esquadra de Cabral, em 22 de abril do ano de 1500. Matalauê, um indígena Pataxó, uma das etnias mais antigas e resilientes do Brasil (“(...) não permitiam que suas crianças fossem viver longe de seus olhos, ao cuidado dos invasores, talvez esse o maior segredo da sobrevivência (...)” (MOLL, 2019, p. 304)), ficou indignado com a comemoração dos 500 anos de “descobrimento” do Brasil, em Porto Seguro, uma vez que, para além da falácia do “descobrimento” (os respectivos expedicionários já sabiam muito bem da existência de nativos e riquezas por estas terras), eles, os indígenas, de modo geral, sequer foram convidados, pelo contrário, desagradavelmente, se preocuparam em “vigiá-los”!

(...) Durante a festa para celebrar os quinhentos anos, o governo cercou Coroa Vermelha, onde os índios estavam acampados, prontos a marchar sobre Porto Seguro, para uma cerimônia a que não foram convidados, e eles dizem, durante dois ou três dias helicópteros sobrevoaram constantemente a aldeia, e a Marinha foi chamada para fiscalizar o mar. (MOLL, 2019, p. 300)

Os conflitos culturais são constantes, até mesmo entre nativos, mesmo antes de os conhecermos, com isto queremos dizer “antes das grandes descobertas” ou “expedições”. O Brasil, antes de se tornar um país, em seu estado de Colônia, já era marcado por estes conflitos; o problema é que mais de quinhentos anos depois, pouco evolui em alguns aspectos, como é o caso do “diálogo”; para alguns segmentos “não intelectualizados” parece ser muito mais cômodo impor, à força, sua vontade, seus interesses, muitos deles, baseados em critérios meramente econômicos, sem outros cuidados, sem outras prioridades que, em harmonia com as econômicas, poderiam, perfeitamente, ser consideradas, como seria o caso de ceder aos indígenas a liberdade que sempre lhes pertenceu. “(...) o que você diria a Matalauê? Que homens primitivos como eles devem ser tratados como criança, que ao Estado cabe a educação e a tutela? (MOLL, 2019, p. 248)”

Este romance é um dos diversos trabalhos escritos (acadêmicos, literários, jornalísticos etc.) em consequência da violência empregada contra os indígenas justo na data que seria dedicada à memória dos nativos, fosse para se envergonhar da rede de genocídio desencadeada desde o “descobrimento”, fosse para enaltecer aqueles que formam parte da nossa ascendência. Se dissermos que Vera Moll não pode dar uma voz íntegra aos indígenas (uma vez que não poderíamos afirmar que daríamos algo a alguém que nunca foi genuinamente nosso), leituras como a deste livro nos permitiria, ao menos, nos estreitarmos até nossa própria origem ameríndia.

Publicado pela primeira vez no ano de 2019, este livro é dividido em doze partes distribuídas em 335 páginas: no início do livro, temos a apresentação e o prefácio; as últimas partes do livro são organizadas com uma entrevista ao Pajé Sapain Kamaiurá e, entre estas partes supracitadas, estão desenvolvidos os sete capítulos do romance: *a outra carta, 500 anos depois; Jaciá e Kirimã; Jorge; Dia do índio; Irene; Jaciara e o Jaguar e, por último, A ciranda.*

A autora prepara o território da leitura de seu livro fazendo, em sua apresentação, uma série de referências históricas, além de resumir a trajetória prática e intelectual que percorreu para dar início e fim ao seu romance através do qual teve a preocupação de projetar como protagonistas personagens indígenas. Tudo começou com as primeiras capitâneas do país: Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Mas, foi em São Paulo que surgiram as primeiras expedições à procura de riquezas e catequização de indígenas de forma relevante e que provocou a expansão do país. Não seria diferente, portanto, que um dos

primeiros personagens históricos emblemáticos citados pela autora seria justamente o padre Manuel da Nóbrega que, a partir da segunda metade do século XVI, seria o pioneiro na catequização de indígenas e na fomentação da educação, de modo geral, apesar das contradições em relação ao tema da escravização.

A versão da história, por sua vez, já era dominada pela supremacia da modalidade escrita da língua portuguesa. Desta forma, quase todos os eventos eram apropriados pelos cronistas e escritores luso-brasileiros. Nestes escritos já se percebia a indiferença pelos indígenas, um povo tão diferente, com uma cultura igualmente peculiar. A autora, no entanto, não teve a pretensão de negar estes relatos, mas, como dissemos, se propôs dar ao romance um outro viés, da perspectiva dos nativos.

A versão oficial foi contada pelos vencedores, mas, por mais enganadoras que fossem, elas têm um papel originário, submersas nos vãos da memória, encontram uma brecha para emergir como deflagradoras da escrita. Não têm, no entanto, força para sustentar um projeto literário. Eu poderia ter desconstruído a história oficial, é verdade, mas não seria essa a intenção das musas e de uma poderosa força interior que, para o bem ou para o mal, dirigem a mão da romancista. (MOLL, 2019, p. 14)

O primeiro capítulo do livro, *a outra carta, 500 anos depois*, é uma epifania da autora e, ao mesmo tempo, um chamado. Além de explicar o título do livro, o qual, por sua vez, já está intrinsecamente relacionado a esta ideia de “chamamento”, de fado, a ser cumprido. O começo do livro já é uma provocação a repensarmos a história, por quem ela é contada, para enaltecer quais personagens criados sob qual perspectiva ideológica: “a outra carta, 500 anos depois”; ou seja, foram necessários 500 anos de convivência para que uma outra perspectiva pudesse ser levada em conta; a história, agora, não se dirige somente às pessoas que ainda virão após àqueles que a estão contando, para que possam reviver suas ações, aquilo que foram, que representaram; mas, a história, agora, vasculha o que não foi dito, e tenta ouvir quem não pode mais dizer, fisicamente, mas cujo grito ainda agoniza naqueles que sentem este vazio, mergulhados nas sombras dos seus antepassados.

O segundo capítulo, Jaciá e Kirimã se inicia com Cabral entrando em um conflito psicológico entre culturas que se conflitam em diversos aspectos. Um conflito barroco, entre o desejo da carne e a castidade cristã; o sentimento de vergonha trazido pelo pecado que nos constrange a usar roupas e a nudez despreziosa, aparentemente inocente, sem

nenhum peso de culpa, de nativos indígenas que não conheciam os ensinamentos sagrados de Cristo etc.

Por qual razão os nativos não trabalhavam, mas possuíam todo o provento dado pela Natureza? (pelo menos esta era a primeira impressão de Cabral, como sabemos, equivocada). Cabral, portanto, teve, em seu primeiro contato, esta perspectiva: o Brasil como um paraíso e, deste modo, os nativos não teriam sido castigados por Deus. O que comprovaria isto seria o fato de andarem nus, por não possuírem o constrangimento trazido pela culpa do pecado. São apenas conflitos barrocos, porque nenhum nativo haveria de ser imortal ou estaria isento de ter que plantar, caçar, coletar, construir suas habitações e, todos eles, igualmente, sentiam fome, raiva, dor, enfim, qualquer outro sentimento ou sensação humanos.

Desde este primeiro contato com os nativos já era possível perceber que havia os indígenas considerados “mansos” e aqueles mais “arredios”. Os considerados amigáveis aceitavam as barganhas, e é daí que começa a nascer este país conhecido como Brasil. Cabral também havia se “apaixonado”, se deixado seduzir pela beleza da nudez de uma indígena. E, assim, se inicia e se constitui este segundo capítulo, com todos estes nós e dilemas barrocos a partir da perspectiva de Cabral.

Uma linha narrativa paralela é traçada para nos contar a história de Jaciá e Kirimã. Uma índia guerreira que, a princípio, parecia não poder ter filhos, foi traída pelo marido que reservou, dentro da própria cabana, um espaço específico para dormir com outra índia. Jaciá não era uma indígena tradicional, que aceitava fazer coisas destinadas somente a mulheres ou que se via como dona de casa e mãe exemplar. Todavia, sentiu a dor da traição. Esta relação conflitante é uma metáfora da crise que se iniciava com as culturas que estavam se encarando face a face, como foi o encontro entre Jaciá e Cabral. Aquela, admirada pela suntuosidade das roupas de Cabral, este, estonteado por sua beleza, por sua nudez. Deste encontro nasce um filho e nos damos conta de que o marido de Jaciá é quem era estéril. Mas, este nascimento não será nada pacífico, senão cheio de tragédias, uma vez que não será aceito pela comunidade indígena. Filho metáfora de um país resultado da mistura das raças, culturas e religiões. Filho metáfora das tragédias ocasionadas pelos ciúmes, pelas desconfianças, pelas perdas, tristezas, revoltas, guerras, resistências culturais e, por fim, da inevitável capacidade de convivência entre culturas diferentes e as novas culturas que nascem das tensões entre todas elas.

Ora chamada de Jaciá, ora chama de Jaciara, no início do livro, neste segundo capítulo, esta história é contada como um fato. Nas partes finais do romance temos Jaciara e o Jaguar, em que Jaciara seria a senhora das águas e o Jaguar a força mítica que, enfrentada pela coragem do nativo faria dele mais que um homem, senão um guerreiro. E, nos termos desta parte do livro, à história do filho de Jaciá (ou Jaciara) com Cabral, Coema, já se misturam narrativas folclóricas e míticas de várias culturas para, desta forma, nos ser apresentada a versão de MOLL (2019): em um modo narrativo que mistura discursos em primeira e terceira pessoa, vozes dos personagens e do narrador, Coema, Jaciara e Kirimã (o pai do menino) são entregues ao seu destino: Jaciá foge para as entranhas da mata, mas seu filho é capturado e, como pudemos pressupor, com um golpe de tacape fora morto; Jaciá, então, cometeria (inferimos nas entrelinhas) suicídio se afogando no rio e, a partir de então, se tornaria um espírito, a Senhora das Águas, que encantaria os homens com seu canto para morte, afogados; e, de forma indireta, este ainda seria, justamente, o destino de Kirimã, que nada fizera para salvar o filho bastardo mas que, pelo contrário, como seria da lei dos tupiniquins (os indígenas que tiveram este primeiro contato com Cabral), o menino deveria, de fato ser morto (“(...) devemos devorá-los, antes que eles nos devorem (...)” (MOLL, 2019, p. 287)), além de que isto lhe desferraria a “traição” de Jaciara.

O terceiro capítulo, Jorge, possui mais de cem páginas, dividido em 23 partes. A autora do livro, nas primeiras partes deste capítulo, compartilha sua inquietação ao ter como objetivo transcender o conhecimento teórico que possuía sobre os indígenas, a teoria desenvolvida por meio de leituras, para penetrar o mundo prático dos indígenas. Seu livro é justamente o resultado destas duas caminhadas: leituras e convivência, o que também culmina em ficção e realidade, criação e pesquisa. E, é justamente, na caminhada da convivência que ela conhece um professor de escolas indígenas chamado “Jorge”, dando continuidade a uma sequência de reflexões e experiências.

E, assim, o terceiro capítulo segue com uma caminhada mais profunda pelas entranhas da cultura Guarani tendo como guia o professor indígena Jorge, predominantemente. As estruturas religiosas milenares são claras, agora, consubstanciadas com práticas religiosas ocidentais/europeizadas, como a ideia de altar, de rezar, de batizar etc. Mas, fato é que não sabemos recuperar quem começou quais rituais primeiro. Podemos, sim, afirmar que a religiosidade sempre existiu em todas as épocas, em todas as culturas. Como é o caso dos mitos da origem sobre os seres vivos que

habitam a terra assim como da própria terra. “O primeiro ser a sujar a morada terrestre foi a serpente; a que existe agora em nossa terra é apenas a imagem da víbora originária que mora no limite do Paraíso do nosso Pai”. (MOLL, 2019, p. 91)

O quarto capítulo ainda é marcado pela trajetória quase espiritual da personagem narradora para conhecer a história, a cultura e as causas indígenas além do senso comum e das manchetes pré-fabricadas dos jornais. Sua Odisseia, penetrar nas causas desconhecidas. Este capítulo é dividido em onze partes, cada qual com sua dramaticidade e denúncias históricas e políticas. O início do capítulo já nos provoca à seguinte reflexão: “quando o índio vai ter voz?” (MOLL, 2019, p. 111). O quarto capítulo levanta e reacende temas muito importantes que não são discutidos nos livros didáticos, pelo menos não da maneira como Moll os faz repercutir em seu trabalho: além de temas culturais e religiosos, as políticas atuais são questionadas; o passado, que não está desprendido do presente, é revisitado a partir de outras leituras feitas pela autora, como o fato de que milhares de indígenas foram mortos de forma bestializada: “(...) em ordem militar destroçando índios a machadadas (correção nossa), matando-os, como no matadouro se matam vacas” (MOLL, 2019, p. 138).

O final deste capítulo é, também, o que divide dois momentos da narrativa de MOLL (2019): um empreendimento de pesquisa baseado em várias leituras de autores que escreveram sobre a história, a cultura indígena, além das inúmeras visitas a aldeias da etnia Guarani e, a partir de agora, o que ela chama de “romance familiar” (MOLL, 2019, p. 148). Mas, isto não se dá sem sacrifícios, foi necessário abandonar projetos de reescrita de mitos que ela entendera fazer parte de narrativas muito presas a visões dos desbravadores europeizados, auto anunciadores de supostas façanhas e conquistas. Só a partir do entendimento de que muitos corpos foram silenciados, muitas histórias se dissolveram no passado, é que Moll iniciou, pois, um segundo empreendimento, a segunda parte do livro, que irá, por sua vez, provocar, com ainda mais intensidade, as narrativas precárias que comumente encontramos nos livros didáticos.

Começamos então a acompanhar a trajetória de Moll para desenrolar o emaranhado de acontecimentos históricos antes e depois de sua avó (ou trisavó) que ela chamara, ao acaso, de “Irene”. Nome grego que remete a uma deusa que estaria relacionada com a “paz”. A autora acredita ter recebido, para tanto, uma inspiração divina, de alguma deidade, como das musas que inspiravam os artistas gregos. Encontrar Irene (sua história) seria encontrar sua origem e reestabelecer, portanto, sua paz, a inquietação

que tanto moveu sua pesquisa e sua escrita. Irene, na verdade, segundo pode descobrir a autora, se chamava “Galiane”, mas esta revelação só é feita nas páginas finais de sua narrativa.

Assim como acontece com a personagem histórica Damiana da Cunha, de Maria José Silveira, Galiane também parece tentar restabelecer a paz. Desta vez, uma paz de espírito, uma paz de memória histórica. No entanto, o mundo vive em constantes conflitos. O processo de colonização do outro não terminou e diversos mundos estão sempre em guerra, o tempo todo. Cabe a nós sabermos dirimir estes conflitos.

Como quem busca pelo cálice perdido, ela vai rememorando vários episódios importantes da história envolvendo os povos indígenas: a corrida pelo ouro na América do Sul, o *caminho do Peabiru* (que mencionamos ao falar da obra de SILVEIRA, 2006), os diversos mitos sobre o Eldorado (lendas e mitos sobre os quais vale a pena pesquisar), expedições pelo Império Inca, a elite europeia que veio na expectativa de conquistar o chamado Novo Mundo, as histórias de Caramuru e João Ramalho (p. 174), as histórias dos abusos contra os indígenas (incluindo mulheres e crianças), mitos desmistificados como no excerto “os colonos que não gostavam de trabalhar” (MOLL, 2019, p. 177), (desmistificando a ideia de indígenas não gostam de trabalhar, como já devemos ter comentado, eles não gostam de trabalhar para o enriquecimento dos “brancos”!); outro mito desmistificado é o de que os indígenas, de maneira geral, se venderam por “penduricalhos” e outras ninharias, mas isto não é verdade, vimos que muitos deles foram atraídos pela escrita e pela música sacra, (p. 179) como é o caso do povo Guarani, que possui grande representatividade musical.

Neste quinto capítulo deste romance histórico moderno, ela aprofunda em várias situações que mostram o quanto os nativos indígenas estavam e ainda estão divididos em povos tão diferentes, cada qual com sua própria cosmologia e hábitos do dia a dia excêntricos, muito deles dignos de muita coragem, como é o caso dos indígenas Puri, que não dormiam em cabanas, mas em redes, ao ar livre, expostos a todo tipo de vida selvagem. Todo mundo sabe da história dos nativos que se encantavam com a indumentária portuguesa e com seus enfeites e utensílios vários. Mas, como vimos em Silveira (2006) e, agora, estamos vendo em Moll, eles também ficaram interessados em suas ferramentas e armas. No entanto, todos nós sabemos que os indígenas não prosperaram em armamento pesado contra os invasores. Acreditamos que não era da índole da maioria deles, que só queriam viver suas vidas silvestres em paz. Não obstante,

haja exceções, é claro. Basta lembrarmos dos Caiapós, em SILVEIRA (2006), que tiveram que aceitar os “acordos de paz” na esperança de, um dia, ter acesso às armas dos não indígenas para, justamente, guerrear contra eles; guerra, desta natureza, que nunca aconteceu.

Em um primeiro momento, atribui-se a Irene o pertencimento a etnia dos Goitacás, considerado, à época, pelos europeus, os povos nativos mais ferozes, indômitos, arredios, os quais eram canibais e brigavam entre si, com outras etnias e com os que vinham de fora; no entanto, foram dizimados por um “bioterrorismo” praticado pelos portugueses que espalharam entre os nativos o vírus da varíola. Desta maneira, precisamos observar duas coisas: primeiro, os Caiapó são a etnia indígena, dentre as mais ferozes e arredias, que resistiu qualquer tipo de “pacificação” por mais tempo; vimos em SILVEIRA (2006) que, até o início do século XX, eles resistiram a ocupação dos não indígenas; segundo: Irene, na verdade, era uma índia Puri, originários da região sudeste do país, como se esforça para nos mostrar a autora e, sobre os quais, ela nos fornece várias informações e tece vários comentários como o que compartilhamos a seguir: “Os Puri resistem, são índios semicivilizados, cujo habitat é a selva, mas vivendo ao largo dos rios, tomam banho todos os dias, são muito asseados, mais que negros e mulatos, eu diria, mais que os brancos (...)” (MOLL, 2019, p. 258).

A questão sobre canibalismo ou antropofagia também é controversa e exige cuidado no seu estudo e em sua aplicação. Havia os indígenas canibais, mas também havia aqueles que faziam do *antropofagismo* apenas um ritual de vingança contra seus inimigos e cada qual, cada partícipe do ritual, ingeria nada mais que uns cem gramas da carne de um homem morto que havia infligido algum tipo de violência, de agressão, de danos irreparáveis contra a tribo. MOLL (2019) nos assegura que o general Couto de Magalhães, no século XIX, em convivência com diversas etnias, já havia sido capaz de observar e atestar, entre alguns indígenas, esse costume entre eles:

Quando os europeus chegaram aqui, disseram que esses homens não eram filhos de Deus, nem eram homens, pertenciam à selva e que deles se podiam servir como se serve dos animais. Uma vez consultado, o Papa assegura que eles de fato são homens, mudam então a estratégia, dizem: são antropófagos. Outra vez a negativa vem da boca do general, não é verdade, muito convivi com esses homens e nunca os via praticar a antropofagia, isso é mito, não é verdade, e se o fazem, é ato de vingança contra o inimigo (...). (MOLL, 2019, p. 279).

A hipocrisia e a crueldade manifesta dos colonizadores expõem-se à luz do dia, preciso é tomar partido, dizes, o índio não é mau, não é perigoso, não é bêbado nem traiçoeiro como querem apresentar. “Os que lhes escrevem a história são aqueles que, a pretexto de religião e civilização, querem viver à custa de seu suor”. (MOLL, 2019, p. 278-279).

Como vimos, houve os indígenas “amigáveis”, que fizeram barganhas e trocas com os expedicionários, como foi o caso dos míticos *Guayazes* que receberam os bandeirantes paulistas na exploração do território goiano, no século XVII, em homenagem aos quais foi dado o nome do estado; muitos nativos se interessavam pelas ferramentas, armas e utensílios dos “brancos”, como nos mostra MOLL (2019) nesta passagem em que ela cita o artista Hermann desenhando uma indígena, a mãe de Irene, quando Irene tinha apenas cinco anos de idade, quase uma referência ao Retrato Oval de Edgar Allan Poe: “(...) lembro só da raiva que senti vendo aquele estranho pintar o retrato de minha mãe (...)” (MOLL, 2019, p. 268), para também mencionar o encantamento que os nativos tinham pelo “espelho”: “(...) entre todos o mais cobiçado (...)” (MOLL, 2019, p. 260); por outro lado, vimos aqueles indígenas insurgentes, resilientes, como é o caso dos Nambiquara, dos Caiapó (a etnia dos protagonistas do romance *Guerra no Coração do Cerrado*), dos Goitacás e também, vale muito mencionar, os Aimorés ou, como eram conhecidos, os Botocudo (muito comentados em *Matalauê está me chamando*), pelos botoques que usavam no lábio inferior e também nas narinas, além dos auriculares. Estes últimos, assim como faziam muitos outros, ateavam fogo nos acampamentos portugueses (canaviais, vilas, engenhos etc.), em ataques surpresa (incursões que também faziam os *palmaristas*, de cunho vingativo), matavam quem vissem pela frente e, depois, como velozes corredores, se embrenhavam na mata, não atacavam e nem peleavam em campo aberto. Assim faziam em retaliação às invasões, aos sequestros de suas crianças, aos estupros de suas mulheres, a partir de cuja resistência, principalmente em meados do século XVIII, os governantes da época começaram a pôr em prática suas políticas de extermínio, poupando, quando lhes era conveniente, algumas crianças capturadas que, geralmente, eram criadas na sua cultura.

Até meados do século XVII, os engenhos eram ocupados, predominantemente, por indígenas, até a vinda de escravos trazidos da África, a qual se intensificou com as revoltas de muitas etnias indígenas. Assim, nos reforça MOLL (2019) sobre a contraditória política de conquista/extermínio dos séculos XVIII e XIX e também sobre

a resistência dos Botocudo, política que, como vimos, está conectada com os ideários *colonizantes* da época:

E é essa a política de extermínio do século XIX, sob a égide de Pedro II. Com a ajuda de intérpretes, iniciaram a domesticação dos índios (...) Em 1808, quando Dom João VI chega ao Brasil (...) A política adotada por seu ministério determina o extermínio aos Botocudo, isso é, aqueles índios que resistem e fazem guerra à Coroa. (MOLL, 2019, p. 275)

Os Botocudo não aceitavam ser escravizados, não faziam barganhas com os portugueses, não queriam nenhum tipo de contato com eles (MOLL, 2019, p. 238). Ainda no século XVI, o governador-geral Mem de Sá, inicia uma política de extirpação da raça dos Botocudo (todos que usam o botoque, mas se referiam, a princípio, aos Aimoré). Somente quando o ouro começou a ser descoberto, em meados do século XVII, que começara a achar que seria bom ter os Botocudo embrenhados na mata serrada para que servissem, ao mesmo tempo, de “guardas naturais” e, ocupados com suas atividades silvestres, os deixassem em paz. “(...) considerados inimigos mortais do governo, inimigos dos “brancos”, inimigos da civilização, seres cruéis e beligerantes que não podiam conviver com a nova ordem social que se impusera, deveriam, portanto, ser exterminados” (MOLL, 2019, p. 240).

Houve esforços mais humanos para tentar trazer os indígenas para o espaço e para a cultura dos “brancos”, exemplo deste esforço vimos na história de Damiana da Cunha. No entanto, o braço repressivo da Coroa, que depois se tornou o braço repressivo e opressivo do Estado, sempre esteve presente, investindo na lógica dos quartéis, presídios e destacamentos. Muitos indígenas eram subjugados, tantos outros mortos (não poupavam nem mulheres, nem crianças, regra geral), tantos outros, ainda, como os Botocudo, não se adaptavam a vida sedentárias nos aldeamentos, viviam da caça, da coleta, uma vida baseada na rotina seminômade. Beligerantes, não havia outra alternativa a não ser serem todos exterminados. Subjugar sempre foi o posicionalmente colonial, seja aprisionamento o corpo, seja transformando mentes com seus projetos de aculturação. Os “selvagens” insurgentes não poderiam ser “civilizados”, sequer, segundo pensamentos distorcidos da época (MOLL, 2019, p. 246), eram capazes de algum discernimento moral que não ultrapasse os apetites sexuais imediatos e, por serem indômitos, os chamavam de “preguiçosos”. Se assim o fosse, os Botocudo não resistiriam à colonização, não lutariam

para resgatar suas crianças raptadas, pelo contrário, como selvagens primitivos, animalizados, se entregariam, sem resistência, como verdadeiros animais domesticáveis.

Independente da etnia a que pertencia, o trabalho feminino entre os indígenas é mostrado, sempre, como admirável, além de tecerem redes, tipoias para os bebês, fazerem trabalhos com barro: “Resumindo, elas plantavam, colhiam, ralavam as raízes e espigas, com elas produziam farinha ou o amido, com elas engrossavam o caldo de onde vem a palavra mingau” (MOLL, 2019, p. 191). Os indígenas Puri, cujas mulheres faziam o trabalho pesado para os homens (a não ser em seus poucos dias de resguardo em que os homens, para que as mulheres não fizessem esforço, eles é que pegavam no pesado; mas, como dito; em pouquíssimas ocasiões era assim), até o ponto de levá-las a procurarem outras mulheres para seus esposos, para que as ajudassem nos trabalhos domésticos; indígenas que nunca deixavam a fogueira se apagar, que dormiam em ocas abertas e faziam do fogo seu eterno atalaia.

Assim como centenas de outras etnias, os Puri atravessaram o tempo e alcançaram a modernidade para reproduzir também seus dramas, anseios, expectativas etc. Nos tempos modernos, os indígenas vivem novos dramas que são muito pouco estudados e comentados nos livros didáticos: problemas com álcool, violência doméstica, situação de rua, trabalho nas ruas vendendo objetos artesanais, suicídios, mortes por interesses em terras, casamentos com não indígenas, falta de escolas, falta de terras para plantar, mas também há aqueles que conseguem ir a uma faculdade, publicam narrativas, poesias; há aqueles que conseguem os mais diversos tipos de trabalho, como venda de hortaliças em feiras, trabalham nas fazendas, nas madeireiras etc.

(...) são metros de cestos bem trançados e coloridos, colares de todas as cores, contas e penas, arcos, flechas, maracás, pulseiras, brincos (...) Fomos expulsos, queriam as roças, as terras onde plantávamos o milho, nossas nguaras eram frágeis, palhoças de chão batido, passavam com o trator por cima e tomavam posse. Muitos foram mortos. (...) Minha avó me contava, eles ficaram na beira da estrada, um atrás do outro, a mãe com ela no colo, vendo a máquina passar por cima de tudo. (MOLL, 2019, p. 199 - 203)

Com este tema, liberdade cerceada, se encerra o quinto capítulo, para nos mostrar uma Irene aculturada, mas também “amordaçada”, muito embora, agora, pela pesquisa e pela imaginação, resgatada do silêncio absoluto. Não que a aculturação, segundo alguns pensadores, seja algo, necessariamente, ruim, uma vez que “(...) uma cultura é construída

em contato com outras culturas, o indígena incorpora aquilo que está disponível, lhe dando outro significado (...)” (MOLL, 2019, p. 297-298), mas quando essa acultura significa aniquilar outro modo de pensar e de ser, ela se torna um instrumento epistemológico de colonização da subjetividade. Nós somos todos, ao mesmo tempo, indígenas, africanos e portugueses, o que faz de nós todos “brasileiros” e é importante reconhecermos que todas as nossas culturais ancestrais se comunicam nos costumes da modernidade. Os Guarani, por exemplo, sempre foram exímios agricultores, desde meninos possuem suas roças, e isso acontecia muito antes da nossa recente Agropecuária.

O sexto capítulo, pois, pede passagem: “Jacira e o Jaguar”, para retomar outro drama, desta vez um retorno para onde e quando começou a narrativa: as esquadras de Cabral. A autora tem como intuito ligar o fim ao começo e nos projeta, mais uma vez, a cena em que Cabral traz a morte para o território, hoje, conhecido como Brasil. Cabral se deita com uma indígena, cujo filho deveria ser morto por desonra à tribo, e impõe, junto com seus expedicionários, a impressão de que “são deuses que estão chegando com suas ocas gigantes que podem atravessar o mar e, portanto, contra eles não podemos guerrear”. Tendo recuperado esta passagem, destes primeiros conflitos entre portugueses e indígenas, a autora retoma o drama do indígena moderno que precisa de ferramentas e armas mais sofisticadas para conseguir acompanhar as transformações do mundo ao seu redor que alcançaram, irremediavelmente, grande parte das aldeias brasileiras. “Tendo adotado os costumes dos invasores” (MOLL, 2019, p. 256), trocaram o arco e a flecha por “espingardas”, frequentam bares e vão a festas e, além de vários outros conflitos sociais, apesar de que muitos povos indígenas ainda se mantêm indiferentes a costumes de fora, muitos indígenas assimilaram hábitos ruins, como a prática de beber: “(...) os índios mais novos não bebem, os de mais idade bebem com moderação, os velhos, sim, tanto homens como mulheres bebem em excesso e caem pela rua entorpecidos” (MOLL, 2019, p. 256). Moll se refere a indígenas específicos de aldeias de Minas Gerais, mas dramas semelhantes abrangem vários outros povos, de várias outras regiões e etnias.

O sétimo e último capítulo, A Ciranda (“(...) entre dentro dessa roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá se embora” (MOLL, 2019, p. 292)), antes da entrevista com o pajé Sapain Kamaiurá, é redigido com um tom de revisão da pesquisa *in loco* que foi realizada, além das leituras empreendidas e, também, um tom de despedida e de parte do dever cumprido. Realidade e ficção se misturam, talvez porque muita coisa só pode ser pensada e explicada graças à imaginação permitida pela força descritiva e metafórica

da língua, escrita ou falada. É ao final deste capítulo que também vemos o fim dado ao personagem Kirimã que, intransigente e embalado pelos costumes da sua tribo, é conivente com o assassinato de Coema, o filho branco de sua esposa com Cabral.

Nas partes “extratextuais” da narrativa, temos os agradecimentos da autora e uma breve entrevista com o pajé Sapain Kamaiurá, originário do parque do Xingu. “Pajé”, nas culturas indígenas, equivaleria a figura do médico convencional. Mas, o pajé é muito mais que um “médico”, ele é também um guia e um mediador do mundo espiritual, figuras equivalentes também aparecem em outras culturas, como é o caso das culturas africanas: “(...) eu pego as pessoas e ranco a dor delas. Eu uso a minha mão e tiro a dor delas” (MOLL, 2019, p. 320). Segundo Sapain, ele foi escolhido pelo próprio Mamaé “bom”, o espírito bom da floresta, e os indígenas possuiriam uma origem comum: “(...) todas as tribos vêm de um lugar só: Morená” (MOLL, 2019, p. 323). Por fim, Moll nos conta que Sapain passou muitos anos confinado na oca, sem comer direito, desmaiando o tempo todo e, assim, Mamaé o teria ensinado as atribuições de um pajé, assim como a construir e tocar algumas flautas (sagradas), com as quais, além do caso dos sonhos, ele poderia se comunicar com os espíritos, incluindo o que ele chama de “espírito da água” (p. 324).

3.2. Análise

A violência contra os indígenas, no Brasil, além da violência moral, é também física e atual, como a morte do indígena Galdino, queimado vivo em Brasília, em abril de 1997, por um grupo de cinco jovens que se diziam “amigos”, os quais estavam bêbados, mas, muito provavelmente, conscientes da própria atitude execrável²². É interessante observar que o indígena Galdino era um líder da etnia Pataxó, do território baiano, a mesma do nativo que dá título ao livro, Matalauê Pataxó. Fatos como este nos levam a pensar como pessoas ditas civilizadas podem ser mais desprezíveis do que aquilo que elas julgam desprezar. Vale ainda ressaltar que:

²² VILELA, Pedro Rafael. **Assassinato do indígena Galdino, em Brasília, completa 25 anos nesta quarta (20)**. Site Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefatodf.com.br/2022/04/20/assassinato-do-indigena-galdino-em-brasilia-completa-25-anos-nesta-quarta-20>>.

(...) o *Brasil de Fato* mostrou com exclusividade que o governo do presidente Jair Bolsonaro (PL) designou um dos cinco condenados por matar Galdino, para um cargo comissionado na Polícia Rodoviária Federal (...) no fim, a luta de Galdino não foi em vão. A reserva onde vive seu povo, a Terra Indígena Caramuru-Catarina Paraguaçu, conseguiu se desvencilhar de todos os entraves jurídicos e hoje é livre de invasores (...) antes e após a morte de Galdino, a violência contra povos indígenas nunca deu trégua. Nesses últimos 25 anos, foram 1.602 indígenas assassinados no país, além de centenas de casos de agressões, violência sexual, invasões de terras e conflitos. Os números constam nos Relatórios Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi). (...) o movimento indígena descreve que, como nos tempos da invasão colonial, atualmente há “um declarado plano de morte, etnocídio, ecocídio e genocídio nunca visto nos últimos 34 anos de democracia” no Brasil (VILELA, 2022).

A violência contra os indígenas é, também, “simbólica”, nos termos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1975). Isto significa dizer que não só tomaram à força suas terras (“(...) o índio não existe sem a terra, tomá-la é despojá-lo de si mesmo (...) (MOLL, 2019, p. 252)), mas também vilipendiaram seus costumes, sua cultura. Estas afirmações nos conduzem a vários acontecimentos históricos envolvendo diversos episódios tendo os indígenas como personagens importantes: houve tentativa de troca de presentes; houve o interesse em catequisar e “civilizar” os nativos; também houve interesse, por parte de muitos nativos, em ferramentas como machado, facas (que carregavam amarradas no pescoço, viradas para as costas) e armas de fogo; por outro lado, houve políticas de extermínio baseadas em teorias racistas e que ajudavam a fomentar, sustentando teoricamente, a escravidão e outras práticas de subjugação.

A maioria dos indígenas era seminômade, transitavam de uma terra para outra, conforme a expansão familiar ou conforme qualquer outra necessidade. Neste sentido é que saíam à procura da “Terra Sem Mal, a Yvy Marã Ey” (...) (MOLL, 2019, p. 294), a partir do momento em que os colonizadores os despojaram de suas terras, nada tem a ver com o messianismo cristão, esta busca apenas se intensificou com a chegada dos europeus. A Terra Sem Mal (designação, provavelmente, atribuída por não-indígenas), segundo alguns pensadores, seria um território fértil, rico em fontes de alimento e de estrutura para suas ocas; geralmente, estes lugares ficavam próximos a rios. Assim os nativos se dispersaram, principalmente aqueles que dependiam de espaço para viver bem: caçando, pescando, organizando suas ocas com as devidas distâncias a partir da cultura

que cada etnia possuía etc. Estes indígenas não poderiam viver “enjaulados”, não poderiam ceder a nenhum tipo de proposta de “aldeamento”, por mais bem-intencionadas que elas poderiam ser.

A narrativa de Moll nos ajuda a conhecer e compreender melhor todas estas questões. O romance em questão tem claros aspectos de pesquisa que nos levam a reviver, sim, histórias, mas também nos provoca a um alto grau de reflexão crítica de viés político, cultural, religioso, histórico e filosófico. Põe em xeque, mais uma vez neste trabalho, a relação existente entre “ideologias linguísticas” e “teses científicas” que ajudaram a fundamentar modos de pensar, condicionando, por sua vez, modos de ser e de atuar. Estamos falando do racismo contra negros e indígenas, de pensamentos extremistas que negam outras culturas e etnias.

Não existe uma cultura “superior”, existem “modos de viver”; pensar “superior” é pensar, justamente, como vimos, “colonial”, no sentido negativo de colonizar: explorar para conhecer, conhecer para tomar à força. As culturas se inter cruzam e trocam valores, hábitos; não precisam e não devem se aniquilar. Basta compararmos, por exemplos, os modos de vida “agricultor” e “caçador coletor”. Aquele é um modo de vida bastante praticado pelas sociedades consideradas civilizadas e existe há pelo menos 10.000 a.C. quando, na História convencional, iniciou-se em grande parte do mundo o período chamado Neolítico, ocasião em que o homem abandonou a predominância do modo vida nômade e passou a ser “sedentário”, tornando-se, com isto, “agricultor”, o que possibilitou, ainda, o surgimento das primeiras cidades; este, considerado “primitivo”, “selvagem”, “atrasado”. Mas, conforme nos orienta MOLL (2019):

(...) o historiador Yuval Noah Harari, ao comparar os caçadores coletores com os sedentários agricultores e a sociedade urbana que se consolidou após a revolução industrial, afirma que eles teriam uma vida tão boa ou melhor que a nossa (...) Ao contrário dos agricultores, os caçadores *coletores* trabalham apenas para sua sobrevivência diária, em que consomem um número menor de horas, com mais tempo para a diversão e o descanso (...) os caçadores coletores têm uma alimentação mais variada, alimentando-se do que encontram, conseguem tirar da natureza tudo do que precisam, não se limitando a *um* (correção nossa) alimento (...) (MOLL,2019, 252-253).

São dois, portanto, os acertos do general, acreditar no valor moral do índio e saber que ele é o único que pode desbravar o sertão (...) sabemos que os índios americanos forneceram à Europa dois alimentos que mataram a fome de suas populações: a batata e o milho (...) (MOLL,2019, 278-279).

Desta maneira, somos capazes de inferir que a suposta superioridade de uma cultura em detrimento de outra é uma questão de perspectiva e, mais do que isso, muitas ideologias que fomentam estas supostas superioridades foram fomentadas, propositalmente, a serviço de interesses hegemônicos com base em projetos políticos totalitários claros. E, com a formação do Brasil, não foi diferente, os conflitos “barrocos” entre culturas e modos de vida foram tão intensos que, muito além de toda a mestiçagem que vivemos hoje, estes conflitos ainda precisam de conciliação, sob muita discussão (no seio familiar, na sala de aula, no trabalho etc.), mesmo após todas as mudanças políticas e educacionais pelas quais passamos e das quais, pelo menos de parte delas, poderíamos nos orgulhar.

Tudo teria se iniciado com as primeiras angústias de Cabral. Segundo MOLL (2019), Cabral se interessou sexualmente por uma indígena com a qual se deitou e ela, por sua vez, havia se encantando com a indumentária e os objetos trazidos pelos portugueses. Um indígena rebelde, cujo marido era estéril e levou para sua habitação outra indígena com a qual acreditava que poderia ter filhos, sem saber que ele era o impossibilitado de tê-lo. Conforme nos compartilha MOLL (2019, p. 226-229): “(...) pudesse eu ainda impedi-la de entregar-se a Cabral (...) ela não é como as outras que em tudo servem aos maridos, essa só faz o que quer, nunca o acompanhava nas caçadas (...)”. O Brasil, então, teria nascido de uma “rebeldia”, de uma “gentileza”, ao mesmo tempo, dos Tupi-Guarani em receber Cabral deixando-o “à vontade”. Mas, como diz MOLL (2019, p. 222): “(...) a verdade é que nunca sabemos de onde vem o mal nem de que modo ele poderá nos atingir (...)”.

A história deste lugar e do povo que com ele se consubstancia não começou no ano de 1500, mas há mais de 10 mil anos atrás, com os povos nativos. Ocorre que esta data, o ano de 1500, é usualmente citada como sendo o início da história do povo brasileiro, que precisavam aniquilar os “animais” que aqui haviam e que, por sua vez, “não mereciam” e “não merecem” ser mencionados como parte da nossa história. É como aquele aluno que pediu para participar do trabalho de um aluno exemplar, mas, por um defeito mesmo de caráter, afirmou ao professor que o trabalho não teve participação nenhuma do ótimo aluno e, assim, tentou levar toda a fama/mérito para si. Ou, ainda, é como roubar a ideia de um inventor e reivindicar para si uma falsa autoria. Há diversas outras analogias possíveis para tentar demonstrar como foi e ainda hoje, mais de

quinhentos anos depois, tem sido a nossa postura frente aos acontecimentos históricos tais como eles nos são repassados e, igualmente, os repassamos. Não se trata de querer endeusar os indígenas ou dar a eles um mérito maior do que o merecido. Tampouco se trata de querer demonizar a versão europeizada dos fatos. Trata-se, tão somente, de “reconhecer” o outro, vê-lo ali, do outro lado, com uma cultura diferente, mas que, misturada com a ocidental/europeia, se transformou em uma terceira cultura: a nossa.

O indígena Matalauê Pataxó, a partir de cuja leitura denunciatória motivou o romance-pesquisa em questão, sequer aparece nas pesquisas mais simples realizadas na internet. Isto não significa que os indígenas não têm nada a oferecer; mas, isto mostra claramente como uma cultura estrangula a outra com receio de não sobreviver ou a fins muito mais sutis, relacionados a acúmulos de riquezas naturais que são a fonte de vida de muitos nativos, por exemplo.

Vera Moll, escritora “branca”, carioca, mulher, europeizada, letrada, etc., usa justamente sua cultura *elitizante*, que é também a nossa cultura, para romper com paradigmas através da magia da pesquisa e da literatura. Seus personagens e suas narrativas indígenas assemelham-se aos primeiros negros que começaram a dominar cenários saturados de pessoas brancas como é o caso do esporte, da política etc. O tema do livro já rompe com diversos paradigmas embora use um modelo tradicional, o modelo do próprio livro em si, elitizado desde sempre, e cuja elitização foi renovada a partir do século XIX quando o livro transcendeu a função de entreter ou informar e passou também a ser um objeto de luxo. Ler ainda é um luxo em um universo dominado pela falsa democracia, pelo desemprego e desamparo de milhares de pessoas sem formação, sem orientação intelectual etc. Mas, quando um livro literário traz para a superfície um tema como este, de indígenas historicamente silenciados, ele provoca ruídos, distorções, fraturas, reflexões; porque ele reeduca e reinventa milhares de almas.

(...) ouço a voz de Kirimã, ele me adverte, você quer contar a nossa história, mas muitos séculos nos separam e, como eu já disse, você é branca, nunca partilhou em tempo algum do nosso viver, não entendo sua obsessão em narrar histórias indígenas acontecidas no longínquo tempo em que outrora vivemos. (MOLL, 2019, p. 210)

Os indígenas, até então, eram apenas um folclore adornando as páginas dos livros didáticos, assim como faziam, e ainda fazem, os contos maravilhosos e fantásticos. A palavra descobrimento sugere que ninguém conhecia algo até que alguém, afortunado,

“descobriu” aquela fórmula, aquele objeto mágico. Neste sentido, não se pode dizer que os nativos foram “descobertos”, que o Brasil foi “descoberto” como se, até então, ele fosse um paraíso perdido, que não havia sido habitado por ninguém, a não ser por animais silvestres. Quando dizemos, portanto, que o Brasil foi “descoberto”, assumimos a ideia de que os indígenas também eram e ainda são apenas animais arredios e que os portugueses os “descobriram” como se tivessem achado apenas um paraíso inabitado e com o qual pudessem fazer o que bem lhes aprouvessem. Um termo mais adequado talvez seria “encontrado”, o termo que usamos quando encontramos um parente querido que havia desaparecido, por exemplo. Bem diferente, de “descoberto”, quando encontramos um pedaço de metal valioso, cuja importância é apenas pecuniária, sem valores humanos. Além desta interpretação, MOLL (2019) ainda nos direciona para o fato de que sim, os portugueses sabiam que aqui haviam nativos e riquezas minerais, em consequência das outras expedições que já haviam sido empreendidas, o que inclui as espanholas. “Quando os portugueses invadiram suas terras ancestrais, havia no Brasil sete milhões e oitocentos mil índios (...) quando os portugueses chegaram a Porto Seguro, eles já sabiam da existência dessas terras, sabiam que ali havia ouro. A história de que a terra foi descoberta ao acaso é mentira”. (MOLL, 2019, p. 302).

Enquanto descobrir remete a algo que estava encoberto, mas que agora foi trazido à luz pela habilidade de alguém, encontrar parece mais coerente com alguém que, na verdade, deu de frente com seu semelhante, tendo ou não algum sentimento especial por ele. O fato é que conhecemos uma versão da história, válida, claro, bastante enriquecedora, por sinal, mas não é única, não é absoluta, nem, definitiva ou até mesmo irrepreensível. É uma versão baseada na perspectiva e nos interesses do colonizador, que não foi um herói, precisamente; pelo contrário, tomou muitas atitudes degradantes em função das quais gozamos as consequências até os dias de hoje. Os verdadeiros heróis foram aqueles que tentaram mudar os rumos da História, aqueles que fizeram de tudo para dar termo à escravidão e a outras atrocidades, como foi o caso dos representantes da Inconfidência Mineira. Diríamos, portanto, que o Brasil concebeu heróis tardios, para lutarem contra seus próprios criadores, mas, no entanto, muitos foram e continuam sendo concebidos, incluindo personagens indígenas, como o próprio Matalauê Pataxó.

Quinhentos anos de sofrimento, de massacre, de exclusão, de preconceito, de exploração, de extermínio de nossos parentes, aculturação, estupro de nossas mulheres, devastação de nossas terras,

de nossas matas, que nos tomaram com a invasão. Hoje querem afirmar a qualquer custo a mentira do descobrimento. (MOLL, 2019, p. 14)

Não se trata simplesmente de um problema de semântica, os termos linguísticos vão sendo fortalecidos conforme as relações sociais práticas vão se estabelecendo no cotidiano e se tornando comuns. Tende-se a descobrir um objeto perdido e, agora, receber toda fama e toda glória e fortuna por isto. Caberia, neste momento, domesticar estes animais e desbravar este paraíso, não sem a ajuda do indígena: “(...) a natureza bruta do sertão só tem um homem capaz de enfrenta-la com a força de seu trabalho: o nativo (...)” (MOLL, 2019, p. 276). Este tipo de posicionamento “heroico” é o prevalecente nas páginas dos livros didáticos, de forma geral, e se alastra geográfica e temporalmente ao longo de décadas, justamente porque é a visão do colonizador, petrificada pedagogicamente.

(...) ah, os índios, eles foram dizimados, são parte de um folclore bonito (...) não sabia da sua existência real, de que eles tinham resistido, estavam vivos, estavam vindo, crescendo em força e número e exigiam a terra que era deles dentro do solo brasileiro. Foi uma experiência fulminante, desde então sou arrastada pelo guerreiro que se instalou em meu peito, e exige minha participação e minha luta. (...) os índios que eu conhecia e pretendia retratar eram figuras que recortava dos livros, eu nunca os tinha visto (...) não foi por cegueira, eles tinham se tornado invisíveis. Matalauê abriu os meus olhos. (MOLL, 2019, p. 22)

Assim é nossa cultura, ela se aniquila no entrecruzamento de perspectivas tão antagônicas, para depois renascer naquilo que seria o mais próximo possível de uma conciliação. É disto que é feita a metáfora construída no capítulo dois deste livro: a criança que nasce da traição e da atração mútua entre duas culturas que se admiram, que se desejam, mas que, neste primeiro encontro violento, entre o amor e o desejo, entre a suntuosidade e a simplicidade, entre o ódio e a desconfiança, sucumbe a todos os obstáculos culturais e morais para ir renascendo incessantemente, de conflito a conflito.

A voz da narradora, enquanto pesquisadora, se intercala com as diversas vozes dos personagens reais com os quais ela conviveu, do mesmo modo como que interagem com personagens ficcionais ou reproduzidos de narrativas indígenas. É quando mundos se encontram e, então, começamos a ver as reações de cada um dos envolvidos, de Vera Moll e construir estas imagens literárias através da linguagem escrita para que possamos vivenciar parte do que ela vivenciou seja na convivência com indígenas, seja nas leituras

e reflexões a partir das quais a narrativa foi sendo tecida. É disto que a primeira parte do terceiro capítulo é constituída: do embrião das narrativas.

E em que consistiria este embrião? Nas palavras da própria autora, que aqui destacamos em itálico a partir de termos criados ou emprestados por nós, fazendo uma síntese de suas palavras, seriam pelo menos três momentos: *a fala de Matalauê* que foi transmitida pela televisão, uma fala de protesto, como já vimos; *a inquietação teórica* para transcender a teoria produzida pela própria teoria a fim de penetrar o campo prático da “convivência” e, por fim, *a inquietação histórica*: o desejo de ir além da chegada dos europeus para reconstruir o mundo perdido que existiu antes da chegada destes expedicionários. Estes momentos seriam as “epifanias” da autora.

“Hoje querem afirmar a qualquer custo a mentira do descobrimento”, eis o problema, quero escrever um livro que abarque os 500 anos a partir da chegada dos europeus. (...) Quero, agora, conhecer os índios, índios de verdade, quero dar um passo além dos livros, quero ir para uma aldeia (...) não foi apenas a fala de Matalauê que me desperta para a tragédia que atingira os homens que há milênios viviam em terras americanas, havia uma gênese anterior tumultuando meus sentimentos. (MOLL, 2019, p. 41)

Enquanto damos sequência à leitura do terceiro capítulo nos damos ainda mais conta do quanto nossa visão sobre o outro é, correntemente, distorcida por ideologias, falas, comportamentos desviantes. Com a cultura indígena não é diferente, percebemos que os nativos não eram simplesmente animais aleatórios, sem sentimentos, sem cultura e, igualmente importante, sem religiosidade, pelo contrário, eles têm na figura do pajé um mediador do mundo terreno e espiritual, eles têm nomes para deus e para entidades etéreas, eles têm narrativas criacionistas, rituais de batismo (embora este batismo esteja voltado ou para a sacralização do alimento ou para nomear, pelos espíritos, por meio do pajé, as crianças recém nascidas), de cura etc. “(...) eles não são ímpios como nos fizeram crer os europeus, são profundamente religiosos” (MOLL, 2019, p. 47).

No começo do livro interagimos com o personagem de Cabral inculcado com a nudez dos nativos e associando-a a uma primeira ideia equivocada de “mundo paradisíaco sem pecado e, portanto, sem o peso da culpa”. Mas, na medida em que a personagem-narradora-autora compartilha conosco sua pesquisa de campo, ela mesma nos esclarece que os indígenas pertencentes ao povo Guarani praticavam em seus rituais religiosos o reconhecimento de seus erros e a oportunidade do genuíno arrependimento. Isto significa

duas coisas: que não, não eram animais aleatórios sem temor a Deus e, segundo, não eram “anjos que viviam em um paraíso sem sentimento de culpa”, pelo contrário, eles também erravam, mas também gozavam da oportunidade da redenção pelo arrependimento. “(...) ele será perdoado se for sincero o seu arrependimento” (MOLL, 2019, p. 47).

Enquanto muitas narrativas tradicionais, baseadas em ideologias científicas distorcidas, faziam de tudo para “animalizar” indígenas a fim de domesticá-los, como era comum fazer com os escravos trazidos da África, desde épocas imemoriais, temos agora, nas primeiras páginas do livro de Moll, uma outra perspectiva, que humaniza os indígenas. Esta animalização, como temos visto, é suavizada nos livros didáticos pela *folclorização*, sem aceitar que os indígenas de hoje possam conviver com os não indígenas como acontece com todas as outras modalidades de diferenças étnicas.

Fomos acostumados a acreditar nas histórias contadas em versões que nos erigiram muitos “falsos heróis” quando, na verdade, praticaram atrocidades como estupros e genocídios. Fomos embalados, por exemplo, pelo “mito de origem”: Cabral chegaria, aos 22 de abril do ano de 1500, pacificamente e, no Monte Pascoal (Porto Seguro, Bahia), liderada pelo frade e bispo de Coimbra, no dia 26 de abril de 1500, teriam rezado a primeira missa e inaugurado o novo país que chamariam de Brasil e, agora, com várias missões por cumprir, incluindo a civilização dos selvagens que ali habitavam.

No entanto, como temos estudado e argumentado, precisamos sempre nos amparar em mais de uma versão sobre fatos atuais e históricos. Muitos guerreiros indígenas, e seus atos de bravura, por exemplo, não são mencionados nos livros didáticos a não ser de forma romantizada como é o caso de Ubirajara. Muitas narrativas, sobre os mais variados assuntos envolvendo os indígenas, são distorcidas, como é o caso da origem do nome da enseada de Coroa Vermelha, na Bahia, atribuída a um grande arrecife de coais alaranjados em narrativas convencionais, e da chegada da esquadra de Cabral, a qual é mencionada em muitos textos oficiais como tendo sido “pacífica”. Mas, se investigarmos mais de perto, Moll, no finalzinho de seu romance histórico-político-filosófico, nos dá conta da seguinte informação:

Onde estavam esses ferozes guerreiros em 1500? Nem a história nem os livros se pronunciam (...) a chegada de Cabral não foi pacífica como os livros contam, os índios eram inocentes e correram para ver os brancos e suas embarcações fabulosas, onde eles fizeram a matança, a intenção era exterminar, eles possuíam canhões, chegaram atirando, os avós contam, na praia da Baía só se via corpo. Em Coroa Vermelha só

se via índio morto e sangue, daí o nome, Coroa Vermelha. (MOLL, 2019, p. 303)

E existem ainda tantas outras versões do ponto de vista dos próprios indígenas que contestam este viés de “conquista”. Ailton Krenak, por exemplo, em documentário à Netflix, intitulado *Guerras do Brasil* (2018), comenta que os portugueses não sabiam que o caju sequer era uma fruta, chegaram aqui famélicos e “fedendo” e, por mais de cem anos, os indígenas brasileiros faziam “resgatar” os aventureiros e colonizadores que aportavam nas praias: todos eles debilitados e que eram, amigavelmente, ajudados pelos nativos: a andar pela mata, a se alimentar etc. Houve guerras, houve matanças, não só no Brasil, como em outras regiões envolvendo nativos como o México ou o Peru e afins. Mas, também houve muito condolência por parte dos indígenas amparando portugueses e outros europeus que chegavam moribundos. No documentário da Netflix, *Guerras do Brasil* (2018), Krenak afirma que estes viajantes chegavam aqui “podres” e que os indígenas os poderiam ter matado “afogados”.

Seja a versão da matança, seja a versão da condolência (ambas verossímeis, dentro de uma contextualização melhor), uma coisa é certa: ambas as versões colocam em xeque esta presunçosa versão da “conquista pacífica”. É preciso ler, estudar, pesquisar, saber ouvir e comparar todas as vozes para chegarmos, da melhor forma possível, a todos os fatos.

Nossa realidade psíquica é estimulada por algum tipo de linguagem, que dá sentido para símbolos que criam seus referenciais concretos e abstratos, em interação com as coisas do mundo, físicas ou mentais. A linguagem é o magma que permitiu ao homem o desenvolvimento do fenômeno língua. Não existe língua sem uma cultura produzida por ela e que também reinventa seus significados. Portanto, para reforçar o hábito de uma cultura, podemos usar a língua: o que podemos dizer, em que contexto, para produzir qual sentido. Não é diferente com a cultura indígena, que não quer admitir hábitos excêntricos como a homossexualidade, mas a própria língua Guarani denuncia que há milhares de anos atrás já existia este tipo de comportamento. Não se pode, portanto, desconstruir uma língua pela força de vontade de um grupo de pessoas, de forma isolada, ou pela atuação de um único indivíduo. A língua é histórica e social, existem sentidos milenares e ela trabalha no sistema coletivo. Assim, nos reforça Moll, sobre uma palavra em Guarani que remetia à prática da homossexualidade: “Se a palavra é do conhecimento dos mais velhos, podemos concluir que o fato também o era” (MOLL, 2019, p. 49).

Este aspecto da língua serve para reforçar que ideologias não são naturais, mas construídas socialmente, como a língua que usamos no dia a dia. Portanto, muitos paradigmas foram produzidos, motivados, ao longo de muitos séculos, sobre os indígenas e que são paradigmas mal fundamentados. Moll nos mostra ainda que muitos dos nossos hábitos alimentares e de higiene já eram praticados por povos indígenas como é o caso dos Guarani. Assim também o constatou Lévi-Strauss, citado por Moll. É claro que ao longo de tanta convivência nada é cem por cento autêntico, todas estas culturas se misturaram, mas não podemos insistir na ideia de que os indígenas são selvagens sem alma e que não tiveram nenhuma participação significativa na formação da nossa identidade cultural.

Existe aquilo que é parte da cultura ocidental, como a comemoração do nascimento de Cristo pelos próprios Guaranis, isto não pode significar, no entanto, que um nativo deixou de ser um indígena por ter ido à missa, assim como um não indígena não se tornou um nativo por ter ido visitar um aldeia; a não ser que, haja uma imersão profunda na outra cultura ou, em termos religiosos, possa haver tanto de um quanto de outro uma “conversão”. Cada cultura, originalmente, por sua vez, sempre terá suas próprias particularidades: “não é como em nosso réveillon um momento de alegria, brindes e fogos, é um momento de concentração” (MOLL, 2019, p. 53); “(...) acende o cachimbo, sopra sobre a cabeça do menino e comunica à mãe seu nome sagrado” (MOLL, 2019, p. 58).

É interessante observar que a cultura indígena possui sua própria autonomia, sua estrutura milenar própria, a despeito de toda miscigenação. Muitos aspectos desta estrutura são comuns a outras culturas: oferendas, batismos, a música, os dramas psicológicos de que tanto trata a psicanálise, valores morais como a ideia de traição, monogamia etc. Tudo isto nos indica que a cultura ocidental não enriqueceu a cultura indígena e deu a ela um sentido, como é comum de se pensar, mas podemos enxergar claramente o contrário: a cultura indígena enriquecendo uma cultura eurocêntrica supostamente superior: eles são comumente ligados à música, muitas palavras da língua portuguesa possuem origem tupi-guarani etc. É uma questão de reeducar nossas abordagens, nosso modo de enxergar outros mundos que podem, inclusive, ser a origem dos nossos.

O terceiro capítulo apresenta marcas narrativas que nos mostram o quanto o domínio ou não de uma língua ou linguagem não pode se separar da inserção ou exclusão

de uma cultura. Aprender uma língua é também aprender uma cultura, exterminar uma língua, como já mencionamos, é também exterminar um modo de agir e ver as coisas. O português falado por indígenas é a marca de que a mistura é inevitável, mas tantos outros aspectos de sua cultura milenar é também a marca de que a mistura não anula por completo uma origem, uma etnia, a identidade de um povo. Jorge é um personagem que representa bem este dilema: sozinho, acabou por trair a esposa com uma mulher branca que vira e por quem se apaixonara mortalmente. Desde Cabral, como começa o capítulo, a mulher sempre foi a porta para novos mundos serem consubstanciados. Ou ela é posta como a que atrai o homem para uma experiência conjugal ou é ela quem toma a iniciativa quando se sente atraída.

É neste capítulo que vivenciamos também um dos dramas do indígena moderno quando se deixa corromper pelos maus costumes assimilados na convivência com o sujeito não nativo. A base de um comportamento considerado saudável entre os nativos Guarani é o local sagrado para rezar, que eles chamam de *Opy*, além das suas atividades culturais como aquelas atreladas à prática do artesanato. “Se o índio perde sua cultura, cria-se o vazio (...)” (MOLL, 2019, p. 74). Entre os indígenas sempre houve a produção e costume de substâncias que deixam o usuário fora de si, mas o problema compartilhado por muitas comunidades indígenas é quando seus membros se deixam levar pelo exagero e se misturam com festas e bebedices dos “brancos” que não são saudáveis.

É sabido que muitos indígenas, desde há milhares de anos através de seus ancestrais, já dominavam o cultivo e consumo de bebidas alcóolicas feitas a base da mandioca, muito embora os Guaranis afirmam não consumirem álcool. Fato é que fora dos seus rituais próprios, muitos indígenas, sobretudo os Guaranis, aprenderam a consumir, sem controle, bebidas alcóolicas enfiados em bares, longe de suas atividades culturais tradicionais, mas entregues ao alcoolismo e a outras atividades degenerescentes aderidas no contato com outras culturas. Este drama moderno é muito pouco abordado nos livros didáticos, como se os indígenas fossem personagens de uma mitologia metafórica, mas não de carne e osso e com problemas sociais reais, como todos nós.

Desde os primeiros contatos com os não nativos, os indígenas já começaram a sofrer as más influências desta aproximação que possui seu aspecto intrusivo. Doenças causadas por vírus que não conheciam e, agora, em tempos mais recentes, doenças psicológicas, comportamentais. “(...) uma criança sem pai seria uma coisa impensável na cultura Guarani” (MOLL, 2019, p. 74). Não que o não indígena só tenha contribuído de

forma negativa com a cultura indígena, mas que ele possua grande culpabilidade no que tange a transformar o fumo, a bebida, os chás e os remédios naturais da cultura indígena, etc., em produtos que estimulam a dependência química para o seu consumo excessivo, desordenado e autodestrutivo. Tudo o que sai da aldeia volta para transformar algum aspecto da cultura indígena e, em muitas situações, esta transformação é negativa, como é o caso de comportamentos reprováveis como o roubo e a embriaguez contumaz e excessiva.

Mesmo que muitos de nós não conheçamos a cultura indígena em seus meandros, ela está enraizada em quase todos os nossos hábitos de consumo e outras atividades do nosso dia a dia. A *cauinagem*, bebida fermentada da mandioca e de outras especiarias, praticada por vários povos indígenas, já possuía traços do que se entende, hoje, por cerveja e outras bebidas alcoólicas; o problema é quando se sai da aldeia e se deixa contaminar por práticas estranhas distorcidas, como frequentar bares para se entregar a bebedice e se envolver em brigas banais. Tantas outras coisas estão enraizadas nas culturas indígenas, mas que não fomos educados a enxergar: o preparar e o beber o chimarrão, o dormir na rede, o preparo do guaraná etc.

Nas culturas indígenas, assim como em outras culturas ao redor do planeta, é unânime alguma projeção escrita ou oral do demiurgo, como é o caso da “víbora” responsável por introjetar no mundo a sujeira e a maldade. Isto evidencia, mais uma vez, que as culturas indígenas não são vazias e aleatórias, pertencentes a animais irracionais incapazes de se conectar com o invisível, de produzir linguagem, religiosidade e sentimentos abstratos como fé e amor. Pelo contrário, é bem provável que o demiurgo indígena tenha se organizado no coletivo milenar muito antes dos textos sagrados da Bíblia. Não significa que um seja menos ou mais importante que o outro, mas que ambos possuem a mesma importância.

Os indígenas modernos seguem em seu drama de conviver com o estranho e de agora serem eles estes estranhos num mundo já relativamente formatado e que desampara os costumes dos nativos. Estes nuances não são tratados nos livros didáticos, como é o caso do alto índice de suicídio entre os indígenas por se sentirem desolados num contexto de indiferença, falta de oportunidades de formação profissional e de trabalho, conflito entre culturas diferentes etc. Conflitos metaforizados em narrativas ficcionais, como foi o caso mencionado no segundo capítulo deste livro, Jaciá e Kirimã e que, neste terceiro

capítulo, não se trata de uma metáfora, mas de um fato, quando sabemos que Jorge e Fernanda foram expulsos de sua aldeia.

O indígena moderno pode passar por vários níveis de aculturação, a qual, quase sempre, possui um aspecto negativo: de apagar uma cultura em detrimento da outra. Muitos indígenas entram em conflitos profundos de aculturação, entre apagar ou não seu passado, entre ter ou não um futuro. O indígena folclórico dos livros didáticos e dos romances não nos mostra este drama, pelo menos não tem feito isto de forma relevante. De um extremo a outro temos o indígena totalmente isolado das atividades não indígenas e aquele que, por outro lado, constituiu família com não indígenas, foi à universidade, se tornou um médico, um professor, um parlamentar etc. E, com a aculturação, os hábitos modernos ocidentais: mais liberdade para a mulher trabalhar, quantidade menor de filhos etc. Esta aculturação pode ter caráter depreciativo, no sentido de apagar uma outra cultura, mas pode, simplesmente, ter o aspecto de “transformação”, de “mudança”, sem detrimento de uma cultura.

Nas palavras do professor José Ribamar Bessa Freire, em uma palestra disponibilizada na internet²³: “o trabalho da escola e da mídia, se isto se confirmar em outras entrevistas, é justamente este: desensinar”. Isto significa dizer que esta aculturação provoca, na escola, um viés imperialista, etnocêntrico, de caráter genocida que precisa, urgentemente, mudar. A escola, portanto, não tem dado conta de democratizar o conhecimento, pelo contrário, ela se mune de um sistema de autodefesa para não se expor, para não se “misturar”. Isto não significa que a escola precisa acabar, mas que ela precisa mudar, pelo menos parte significativa dela precisa resistir, combater as hipocrisias e buscar modelos pedagógicos que sejam realmente democráticos.

A partir da década de 1990, esta indiferença e ignorância em relação aos povos indígenas começou a mudar de forma mais relevante. Até então, um nativo frequentando um curso de graduação era algo inexecutável, uma fantasia. O *corpus* literário deste trabalho é um dos exemplos dos resultados das relevantes transformações na lei e nas academias em relação as questões indígenas. Assim já questionava Freire (2002)

²³ Iela ufsc (Instituto de Estudos Des-cobrimdo os Latino-americanos). **Mídia e Terras Indígenas III - José Ribamar Bessa Freire**. YouTube, 12 de dez. de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=II036eFISzI>

remetendo à década de 1990 e sempre argumentando sobre o quanto a literatura indígena oral é rica em elementos similares ou idênticos àquela registrada na modalidade escrita: “Por que nós não temos história indígena? Por que os próprios cursos universitários de História não têm a disciplina história indígena nos seus currículos?” (FREIRE, 2002, p. 02).

É claro que os estudos indígenas, no Brasil, não são recentes, muito embora o seja na Academia. Desde as primeiras expedições *cabralinas* seguidas das intervenções jesuítas, temos esta *interculturalidade* que poderíamos considerar como sendo os primeiros “estudos indígenas” no Brasil. Ao longo dos séculos, centenas de antropólogos e outros estudiosos estudaram as culturas ameríndias. No Brasil, o mineiro Couto de Magalhães, cujos propósitos, a princípio, eram pacíficos, em meados do século XIX, foi um grande pioneiro de estudos antropológicos significativos sobre os indígenas do interior do Brasil, além de ter sido um grande líder político que, apesar de todas as contradições, trouxe uma perspectiva menos desumana àqueles que ele intitulava como “selvagens”. No entanto, como dissemos, apesar das intenções pacíficas de “civilizar” os indígenas, a paz haveria de ser rompida caso, em detrimento desta civilização, houvesse resistência por parte dos nativos. Isto faz com que ele reproduzisse as mesmas ideias imperialistas de cunho racista e genocida que embalou séculos de atrocidades incluindo a escravidão. “Não há meio termo, “ou exterminar o selvagem, ou ensinar-lhe a nossa língua por intermédio indispensável da sua, feito o que ele está incorporado à nossa sociedade, embora só mais tarde se civilize” ” (MOLL, 2019, p. 275).

Em relação a uma possível literatura indígena ou indigenista, sobre a qual trataremos melhor na última parte da nossa pesquisa, estamos habituados a conceber a língua dividida em pelo menos dois níveis: a escrita, mais propícia a ser registrada em sua modalidade correta e, do outro lado, a falada, condenada a ter a maior parte da sua expressão em uma modalidade considerada errônea, viciada. O mesmo acontece com a ideia que temos de “literatura”; para nós, produzir e consumir literatura só é possível escrevendo e lendo, mas contando uma história ou ouvindo já seriam alguma outra coisa, qualquer coisa, menos “literatura”.

Os diferentes povos indígenas produziram uma literatura sofisticada, que foi menosprezada porque as línguas indígenas eram ágrafas, não possuíam escrita; (...) outro que andou encantado com a literatura indígena foi o Brandão Amorim, filho do comerciante português Alexandre Amorim, que hoje é nome de rua no bairro de Aparecida.

Todo esse pessoal recolheu muitas narrativas, que infelizmente não fazem parte ainda do nosso currículo escolar, o que faz com que os estudantes e a população brasileira ignorem esse patrimônio cultural da humanidade, que é a literatura indígena. (FREIRE, 2002, p. 10-12).

Claro que é impossível para nós esta literatura oral indígena em sua essência, mas relegá-la a inexistência é no mínimo um posicionamento ignorante, imprudente. Se vamos recompilar essa literatura oral em tomos escritos, é outro problema, mas não podemos fingir que ela não existe e, século XXI, já temos uma série de registros escritos, tanto por não indígenas que recontaram o que ouviram de indígenas, quanto de escritores indígenas fazendo-se ler (“ouvir”).

Segundo FREIRE (2002), existem pelo menos cinco equívocos sobre os indígenas que precisaríamos compreender para que pudéssemos ser capazes de entender melhor a cultura dos nativos. Nós acrescentaríamos, após esta paráfrase, que precisaríamos fundamentar estas discussões em sala de aula e que ela redundasse em conteúdo pedagógico, paradidático: o “índio” genérico; culturas atrasadas; culturas congeladas; os “índios” pertencem ao passado e, por último, o brasileiro não é “índio”. Se pegássemos estes cinco princípios, poderíamos orientar melhor os conteúdos de Geografia, História, etc. Se pegássemos os livros literários aqui lidos e analisados, além de toda a discussão que está sendo feita, poderíamos, ainda, ampliar nossas discussões acadêmicas sobre as questões indígenas. Este é, por sua vez, um dos intuitos deste trabalho.

Para que possamos desmiuçar um pouco melhor estes cinco equívocos, cuja discussão chamamos de cinco princípios, no formato de adendo, antes de voltarmos para nossa leitura e análise do capítulo quatro do livro em questão, vamos, pois, citar e comentar cada um deles sequencialmente para fins didáticos.

Nosso primeiro equívoco, parafraseando o professor Freire, é o de achar que todo indígena é igual. Ele cita como exemplo uma analogia entre europeus e indígenas: um português e um espanhol estão em um mesmo ambiente, todos dirão que “são espanhóis”, mas todos reconhecem que um deles é português e que o outro é oriundo da Espanha, países diferentes, embora do mesmo continente. Mas existe uma dificuldade muito grande em entender que existem povos e etnias indígenas diferentes, que cada povo possui sua cultura própria, assim como aos guaranis é atribuído o epíteto de guardiões do milho, aos Caiapó de guerreiros impassíveis, aos avá-canoeiros de exímios construtores de ubás. Nas

palavras de FREIRE (2002, p. 5-6): “(...) Amazônia brasileira, em 1500, eram faladas mais de 700 línguas diferentes. No território que é hoje o Brasil, eram faladas mais de 1.300 línguas (...) respeitadas. Se existem línguas tão diferentes e culturas tão diversas, não é correto colocá-las todas no mesmo saco”. Outro exemplo da diversidade indígena nos conta Moll (2019), ao mencionar que existia (e talvez ainda exista) povos indígenas, no território de Minas Gerais, os Molopaque, cuja pele não é parda, mas são brancos, loiros, de olhos azuis (MOLL, 2019, p. 185).

Outro pensamento com o qual, naturalmente, estamos habituados a compactuar, como se fosse algo inerente em nós desde o nascimento, é o de acharmos que as culturas indígenas, nativas, são culturas ultrapassadas, atrasadas ou, simplesmente, subculturas, sem nada que fosse legítimo, científico, válido para a nossa vida prática. É curioso pensar assim porque seria o mesmo que afirmar que nós é quem somos atrasados; nós todos, brasileiros, indígenas ou não, porque “nós” somos consequência de várias culturas, incluindo a indígena nativa. O que comemos, bebemos, onde dormimos, a língua que falamos etc. O próprio hábito de tomar banho todos os dias, nós o herdamos dos indígenas, o que atesta o quanto é falaciosa a imagem dos nativos como “sem cultura”, “selvagens indomáveis” etc. “(...) tomam banho todos os dias, como sempre fizeram, e apresentam-se sempre limpos” (MOLL, 2019, p. 256). Reconhecer os valores culturais de outras comunidades, sobretudo dos nativos cujos ancestrais foram expulsos de suas casas (as terras onde viviam desde épocas imemoriáveis), é uma postura ética que, infelizmente, precisa ser amparada pela lei que, por outro lado, é muito bem vinda em um contexto de pessoas que precisam ter formalizadas coisas que deveriam ser “culturais”; assim, portanto, prevê os PCNs: “(...) valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira” (BRASIL, 1997, p. 43).

A falácia dos indígenas enquanto “selvagens” (no sentido pejorativo de “não humanos”) ou de povos sem cultura, fazia parte do projeto de colonização do qual é herdeiro o projeto moderno guiado por teorizações racistas que conduzem ao extermínio dos “rebeldes” em nome de um suposto “progresso”.

A ocupação do Brasil é feita em cima das terras indígenas, com o argumento recorrente de que os índios não promovem o progresso dessas regiões e que eles precisam ceder seus territórios para o progresso. Essa é uma visão que está no núcleo da ideia do Brasil, da

ordem e progresso. (...) chegaram a duvidar que fôssemos humanos (...) (MOLL, 2019, p. 235).

A grande falha deste pensamento, sua grande contradição, é a petulância de achar que é possível mensurar a importância de uma cultura em detrimento de outra. Isto não é possível. A cultura do povo mexicano não é melhor ou pior que a do povo australiano, são culturas diferentes, de realidades diferentes, que demandam suas necessidades próprias e que possuem suas prioridades e históricas particulares. A “civilidade” pode sim, ser aplicada a culturas indígenas, mesmo que isto não signifique ser possível aplicar a todas. Mas, no sentido estrito do termo, “conjunto de formalidades”, é observável que, em muitas aldeias indígenas, tal como se organizam e realizam seus costumes e rituais diversos, há muito mais formalidades (“civilidade”) que dentre muitas sociedades que praticam os mais diversos tipos de barbáries como é o caso de genocídios e violências em guerras; isto confronta, mais uma falácia: dos indígenas como incapazes de se “civilizar”; o que nos mostra o quanto o entendimento sobre civilidade, assim como sobre a ideia de “selvagem” tem sido, em muitos empregado, em muitos textos, de forma no mínimo, bastante equivocada, como veremos neste pensamento de “São Fidélis”: “os povos originários da América nunca serão verdadeiramente civilizados, mas perecerão forçosamente em consequência da civilização a que os querem adaptar” (MOLL, 2019, p. 185). Estamos todos, no entanto, aqui, agora, mais de duas décadas após o início do vigésimo primeiro século, provando (mesmo sem ter que provar), justamente, o contrário, pois somos todos “originários desta terra”.

Quando, pois, atribuímos a definição de “inferior” ou “superior” a uma cultura, o fazemos em que sentido? O *caxiri* amazonense, ou o *cauim* tupinambá, seriam melhores ou piores que uma garrafa de cerveja europeia ou americana em que sentido? De que forma agradecer a uma entidade celestial pela colheita no *Opy* guarani é melhor ou pior que agradecer a Deus numa paróquia pelo rendimento de uma empresa? De que forma a língua portuguesa, imposta no século XVIII, é melhor que o tupi-guarani, dizimado neste mesmo século? De que forma uma vida baseada na agricultura é melhor que uma vida baseada na guerra pelo dinheiro? São perspectivas, são valores próprios de cada núcleo familiar. As culturas devem interagir entre si, como amigos que possuem, cada qual, suas qualidades e suas debilidades, mas nenhum é melhor ou pior que o outro, são diferentes e bons naquilo que cada um acredita e busca oferecer.

As culturas indígenas também possuem muita religiosidade. Não acreditamos que seja possível convencer uma pessoa a seguir uma fé com base na imposição de ideais que não fizeram parte da formação cultural deste indivíduo. Acreditamos que a fé de cada pessoa é consequência de suas vivências, de suas experiências pessoais, de sua busca interior, individual, a partir das crenças que aprendeu a reconhecer como verdadeiras desde sua infância ou, mesmo na fase adulta, mas sem nenhum tipo de “imposição” de fora, por parte de grupos que se utilizam de discursos religiosos para sugerirem o que vem a ser ou não a “fé”. Conforme nos orienta Moll (2019, p. 256), ao fazer um comentário sobre indígenas dos povos Coroados e Coropó, Minas Gerais: “apesar de batizados, a fé não deitou raízes em seus corações”.

Sobre a religião dos Guaranis, para que possamos começar a superar a ideia de que se tratam de um povo sem alma, religião, etc. (e quando fazemos isto nos remetemos a todos os povos indígenas, de modo geral, e de todas as épocas), compartilha conosco o professor FREIRE (2002, p. 08-09):

Nas atuais aldeias do Rio de Janeiro, a reza ou *porahêi* é realizada diariamente, todas as noites, durante os 365 dias do ano, de forma comunitária, contando com a participação de quase toda a aldeia. Começa por volta das 19 horas e vai até a meia-noite, podendo algumas vezes estender-se até a manhã. (...) Não conheço nenhum grupo dentro da população brasileira que reze mais do que os Guaranis. (...) Segundo a antropóloga francesa Hélène Clastres, a religião Guaraní significa para os índios a sua própria condição de sobrevivência, num mundo superpovoado pelos brancos, uma vez que é a religião que ensina como conviver com os outros, ensina a tolerância, a generosidade, a solidariedade e as estratégias de vida.

Para citar um exemplo da explanação feita a respeito da sua cientificidade, temos: “Se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia” (FREIRE, 2002, p. 9). Em MOLL (2019), temos vários exemplos da cientificidade indígena, como é o caso das substâncias que se extrai do Juazeiro para escovar os dentes, lavar redes, combater a caspa, lavar o cabelo etc. Ela ainda ressalta que: “(...) estudos farmacológicos indicam que ele pode ser mais eficaz que os cremes dentais industrializados no combate à placa dental” (MOLL, 2019, p. 188).

Já seria o suficiente estudarmos as culturas incas, astecas e maias para nos darmos conta de que nativos possuíam um conhecimento até mais avançado do que de muitas culturas modernas. E, além disto, já vimos que modos de vida milenares ainda praticados por muitas comunidades indígenas é uma questão de ver o mundo de uma forma cuja visão deve ser respeitada. Suas ocas, por exemplo, não são “improvisos” de quem teria se perdido na floresta, são consequência de trabalhos muito bem executados cujo conhecimento foi passado, desde há milhares de anos, de geração a geração e, com base no modo como decidiram viver, servem a um propósito: “(...) suas construções, suas ocas não deixam passar a chuva, não são derrubadas pelo vento, são sólidas, seguras, nelas estão protegidos das intempéries” (MOLL, 2019, p. 299).

Um outro equívoco muito comum entre nós é pensarmos qualquer cultura como algo que possui um começo e um fim como seria o caso de povos ou línguas que já não existem mais de forma prática, funcional, materializada em situações reais etc. Ocorre que a maior parte das culturas existentes se iniciaram há milhares de anos, há épocas que não podemos recuperar com a memória humana puramente biológica, mas que vamos desenterrando por meio de registros literários, arqueológicos etc. e, estas culturas, se transformaram, se atualizaram, alcançaram novas proporções, dimensões, funcionalidades, visões, posicionamentos, descobertas etc. Não é diferente com os indígenas, não se tratam de culturas que morreram, que pertencem a uma narrativa mitológica relegada ao passado; mesmo este tipo de narrativa é reacendida no presente, como acontece com outras narrativas não indígenas. São culturas que também alcançaram outras dimensões: assim como um brasileiro não deixa de ser brasileiro por aprender inglês ou comer *petit gâteau*, um nativo indígena, igualmente, não deixa de ser indígena por aprender o português a fim de se comunicar com a comunidade ao seu redor e ter mais chances de sobreviver. As culturas podem se atualizar, se modificar. Há indígenas que preferem se isolar, há indígenas que abandonam totalmente suas culturas tradicionais, mas há também aqueles que conseguem transitar em mais de uma cultura sem por isso perder suas referências ancestrais.

Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha (...) Então, o brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos - computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada - e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o

índio, se desejar fazer o mesmo, deixa de ser índio? (FREIRE, 2002, p. 12-13)

O quarto equívoco, apontado pelo professor Freire, é basicamente uma ramificação do terceiro equívoco mencionado, “os índios só existiram no passado”; “hoje em dia, os que se dizem índio, andam de moto, mexem no celular, na internet e não são mais índios”. Seria como dizer que não somos mais brasileiros por assistirmos filmes estrangeiros, comprarmos e usarmos roupas importadas etc. É um pensamento precário, sem uma reflexão prévia, sem leitura, sem orientação, sem cautela. Isto nos faz retornar ao problema das novas modalidades de colonização, nos seus mais variados aspectos: “uma das consequências mais graves do colonialismo foi justamente taxar de “primitivas” as culturas indígenas, considerando-as como obstáculo à modernidade e ao progresso”. (FREIRE, 2002, p. 16)

Conversar com branco não significa que a cultura está se perdendo ou vá se perder. Significa que categorias fechadas estão se abrindo e as fronteiras se ampliando (...) segundo a convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho, Agência das Nações Unidas), povo indígena é aquele que se reconhece como tal, se o jovem estuda e faz faculdade não significa que perdeu seus valores (...) Os índios são brasileiros, afirma o professor Bessa, não se pode ver o índio congelado na carta de Caminha, vivendo nu, no meio da floresta, com o arco e a flecha na mão, eles vivem em um país moderno, onde recursos da informática estão ao alcance das massas, eles interagem não só com os brancos, mas com o mundo, isso não os leva ao abandono de seus valores e ao esquecimento de quem são ou à negação de sua cultura, brasileiros que são, eles pleiteiam, enquanto índios, o exercício da cidadania brasileira. (MOLL, 2019, 297-298).

O quinto e último deslize intelectual que frequentemente cometemos é nos separarmos dos indígenas enquanto povos pertencentes a duas identidades que não poderiam compartilhar de bens materiais e intelectuais comuns. É um erro da parte de quem não vive em uma aldeia, mas leva uma vida na cidade ou na zona rural comuns, acharem que não possuem nenhuma característica da cultura indígena. Além de traços fenotípicos, tendo-os ou não, somos todos indígenas, negros, europeus, orientais, ao mesmo tempo; nós, brasileiros, somos várias culturas ao mesmo tempo, a consubstanciação delas, ao longo de vários acontecimentos históricos. Para especificarmos um pouco mais, temos três grandes matrizes culturais cuja mistura

intrínseca nos conforma: portuguesa, africana e indígena. Isto é o Brasil e ponto. Claro que existem regiões e comunidades com traços físicos e culturais mais europeizados; claro que existem inclusive aldeias indígenas isoladas; claro, ainda, que existem lugares muito mais caracterizados por populações de raízes africanas, mas todos nós, não importa a aparência física que tenhamos, tampouco a vida que levemos, compartilhamos da mistura de pelo menos estas três matrizes: no se alimentar, no falar de uma língua, no buscar uma espiritualidade, no ato de preparar um medicamento natural, no ato de se vestir de uma determinada maneira etc.

O brasileiro é este entrecruzamento, ele não pode querer viver em sua bolha particular e se declarar “isto” em detrimento de culturas de outras regiões dentro do nosso território. Cada um tem um pouco de cada coisa. O indígena é brasileiro, muito embora ela possa dizer que seja um “brasileiro indígena”, que vive em uma aldeia, mas, inevitavelmente, ele é as duas coisas, pois está em um território específico, tem que se comunicar de alguma forma em português, usar roupas europeizadas etc. Assim também o indivíduo comum, que não vive em uma aldeia, ele tem as raízes indígenas as supracitadas, portanto, o típico e definitivo “brasileiro”.

Não vale a pena mencionar os casos de pessoas importantes politicamente, no passado e no presente, que afirmaram e afirmam que indígenas não são brasileiros e que, não integrados ao que chamam de “nossa cultura”, deveriam e devem se exterminados. É interessante cada qual pesquisar sobre estes personagens infames cujos nomes não merecem, aqui, ser evocados. É, sim, interessante, reforçar que o que nos torna, todos, brasileiros, indígenas nativos ou não, não são apenas questões genéticas, mas também “culturais”, “históricas”. Cada região possui suas especificidades, como estudamos nas divisões por estratos da língua, as quais incluem as particularidades dialetais de um espaço dado. Mas, cada um, com suas singularidades, somos todos, inevitavelmente, brasileiros e, quem pensa diferente, não por pensar diferente, mas por pensar com base em alguns destes ou em outros equívocos congêneres: “(...) está marcado pelo discurso dominante, ignorante e boçal, como o de Paulo de Frontin (1860-1933: “acréscimo nosso”), que se envergonha dessas matrizes e pretende eliminá-las. O que deve ser eliminado é esse tipo de discurso”. (FREIRE, 2002, pp. 22-23)

O quarto capítulo nos reforça o propósito do livro já metaforizado no estilo adotado pela autora na sua produção: uma narradora personagem que intercala discursos, vozes, histórias individuais e coletivas, para fazer da ficção uma história real, dos contos

fantásticos, histórias de personagens de carne e osso, cujos dramas foram e ainda são vividos na vida material, real. É um livro, portanto, sobre o passado e o presente, em que vidas se misturam para cumprir o seu propósito, o “chamado”. Que chamado seria este? Encontrar respostas? Para quais perguntas? Só é possível compreender este chamado ao iniciarmos a leitura desta narrativa; só assim podemos, sem sair de nossas casas, acompanhar parte da trajetória conflituosa dos nativos indígenas que é, mesmo que não percebamos, a nossa própria trajetória. “(...) não é coisa de uma geração, repetidas gerações devem estar me chamando, convocando-me para dizer delas (...)” (MOLL, 2019, p. 195-196).

Os indígenas são nossos ancestrais, deles herdamos grande parte do nosso modo de viver, não se trata apenas de cor da pele. É muito difícil o diálogo onde predomina falta de vontade, de respeito, de empatia e a falta dele gera muitos conflitos e destruição. Com os indígenas não foi diferente, e ainda não é diferente, o dinheiro europeizado dita as regras e impõe, à força, seus interesses, custando terras e modos milenares de viver e sobreviver de milhões de nativos. Somos responsáveis por como o mundo pode ser melhor ou se tornar insuportável. A terra é nossa casa durante nossa passagem por ela, devemos aprender a respeitar os diferentes modos dessa passagem. Um dia, todo sangue e injustiça contra aqueles que julgamos ser inferior a nós poderá ser reivindicado, de alguma maneira. Todos têm o direito de viver ao seu modo, respeitando o espaço e a cultura do outro, nem melhor, nem pior, mas fundamentadas em visões diferentes sobre o estar no mundo.

(...) os políticos dizem uma coisa hoje, amanhã dizem outra, o prefeito que tinha nos oferecido a área e insistido para aqui instalarmos nossa aldeia agora trouxe uns espanhóis, que disseram, a área nos pertence, nós a compramos, eles vão construir um resort. (...) o juiz não deixou nem a gente construir uma escola para as crianças, Jorge completa, bastou sairmos para entrarem as dragas das construtoras. (MOLL, 2019, p. 121).

Mais uma vez, a leitura de Moll vai nos moldando um mosaico que, cada vez mais, vai se tornando mais nítido: a imagem do quanto maior a quantidade de leituras extracurriculares maiores são as condições de enxergarmos e apreciarmos as coisas com uma visão muito mais potencializada, abrangida, expandida, descentralizada. E, desta maneira, nossa tese linguístico-histórico-literária, na mesma proporção, vai se

esclarecendo ao leitor em potencial: os livros didáticos, sem complementação pedagógica, não dão conta de rememorar a nossa história e, desta maneira, não conseguem discutir, com profundidade, com substância, os nossos problemas sociais, de nosso presente modo de viver.

Seguimos nos perguntando se nosso maior problema é a política praticada por nós ou os políticos que a praticam. Quanto menos iniciativa política, quanto mais corrupção, quanto mais prioridades distorcidas, mais isto interfere de forma negativa na vida das pessoas comuns, incluindo das populações indígenas. É um descalabro o desmatamento sem fiscalização, sem controle nenhum da extinção de espécies botânicas e sítios arqueológicos e culturais milenares. É um crime hediondo, além da estupidez. O motor da corrupção que move o Brasil para o seu próprio abismo parece não parar de funcionar nunca. A incompetência, a má vontade, o cinismo, a deturpação do caráter parecem ser coisas comuns em nosso meio, em todas as áreas de atuação. Há sempre esperança. Não podemos perder a fé, tampouco o patriotismo. É como sempre acreditar que um pai alcoólatra irá abandonar o seu vício.

As questões indígenas também são nossas questões. Não há problema em se construir uma usina ou um resort; não há problema em se divertir, interagir com o outro, tomar uma cerveja; o problema começa quando estas e outras coisas semelhantes são postas em ação sem planejamento, diálogo, sem respeito a locais sagrados como os sambaquis ou cemitérios indígenas milenares. Os nativos são os donos e guardiães da terra, devemos a eles muito da nossa cultura, em vários segmentos do nosso dia a dia. O mínimo que se espera de uma nação civilizada é estabelecer o diálogo e a interação mais respeitosa e produtiva possíveis. Somos o produto de várias raças, principalmente as de raízes portuguesa, africana e indígena. Os indígenas nativos também possuem um pouco destas etnias, após tantas misturas, a diferença é que, dentre eles, prevalece a ancestralidade indígena e, mesmo que entre eles haja pessoas cem por cento “puras”, sem nenhum tipo de mistura, isto não faz destas pessoas menos brasileiras do que nós (os “não indígenas”), pois, como já temos discutido, a identidade social de uma pessoa não é determinada apenas por questões genéticas, mas por práticas enraizadas culturalmente.

Todas estas questões e problemas, além daqueles que não foram postos neste trabalho, os quais vamos elucidando nas leituras dos livros selecionados para o *corpus*, vão nos mostrando, como já comentamos, o quanto se fortalece nosso entendimento sobre as causas indígenas, que são também nossas causas, enquanto brasileiros aqui alocados,

em detrimento das pífias narrativas oferecidas pelos livros didáticos encomendados. Muitos caciques não aceitam casamentos de indígenas com pessoas que vem de fora, a não ser que assumam a vida nativa ou então, o casão, deverá ir-se embora. Muito se omite sobre milhares e milhares de etnias indígenas que foram dizimadas por bandeirantes, por políticos e empresários atroztes etc. Não se tratou apenas da destruição do corpo, como se já não a bastasse, mas o ímpeto genocida precisava e ainda precisa destruir a “alma”, a “subjetividade”, como estudamos na parte em que falamos sobre “novas colonizações”, como é o caso da “colonização epistêmica” ou da “colonização do ser/saber/poder” (da “subjetividade”, dos “processos de produção e consumo de bens materiais e intelectuais”): “(...) Todas estas questões podem ser lidas e melhor compreendidas nos livros selecionados para o *corpus*. É isto que enriquece nosso trabalho.

Etnocídio é a destruição do pensamento e do modo de vida destas populações. (...) farão uma campanha sistemática contra suas crenças e seus pajés, xamãs e karai. (...) Nos primeiros séculos, aos indígenas cabia produzir alimentos para si e para os colonos, como também a defesa da colônia (...) sem eles não havia, pois, projeto colonial a levar avante. (...) Na zona costeira do Brasil, os índios foram aldeados, cristianizados e civilizados. Devido aos trabalhos desumanos (...) se evadiam. (...) seu trabalho, nunca remunerado. (...) eram marcados como cães, açoitados e torturados. (MOLL, 2019, p. 132 - 136).

O final do quarto capítulo, como já foi comentado, é o nascimento de uma nova narrativa, cujo embrião foi a primeira parte: inicia-se com o quinto capítulo, Irene. Assim, começamos a conhecer o lado mais literário de seu romance-histórico-político, o que ela, como já dissemos, anuncia como seu “romance familiar” (MOLL, 2019, p. 148). Neste ponto da obra literária, fica claro mais um desprendimento do como os materiais didáticos, cuja confrontação faz parte de um dos objetivos principais deste trabalho, costumam dirigir seus conteúdos históricos: sempre (ou quase sempre) enviesados em narrativas de enaltecimento dos povos europeus como se os nativos tivessem sido apenas (e apenas) um aglomerado de selvagens que deveriam ser exterminados quanto mais se opusessem ao “nosso” caminho.

Os jesuítas, cujo foco era a “civilização” dos indígenas, mais precisamente de meados do século XIX, cuja estrutura de catequese e de vivência no dia a dia se mantém até hoje, mais evidente nas cidades do interior brasileiro, com suas paróquias, escolas etc., em certa medida, ora tentaram dar um rumo menos violento e genocida para o contanto

com os indígenas originários, tendo como foco a catequização destes indígenas, ora tentaram apoiá-los na resistência contra os colonizadores; inclusive, temos como exemplo a Guerra Guaranítica (1753 a 17565) por meio da qual eles armaram os indígenas Guarani, da região sul do Brasil, na tentativa de resistir o ímpeto espanhol com seu tratado de Madri (guerras como esta são muito pouco mencionadas nos livros didáticos, ou simplesmente não mencionadas, ao invés disto, substituídas pelas ações “heroicas” dos “conquistadores”). No então, não é possível aceitarmos como “positivas” as ações, por exemplo, das “bandeiras” que se fundamentava, essencialmente, em “caçar” indígenas ou para serem escravizados, explorados ou para serem mortos. Isto não pode ser positivo e não pode servir de subterfúgio para justificar a “expansão territorial” que só beneficiava determinados grupos. Este é só mais um de milhares de exemplos que poderíamos citar para ilustrar o quão não é nada positivo ter como “heróis” colonizadores, bandeirantes, militares, ditadores etc. Para citar mais um exemplo, o quão brutal e macabro foi, vamos lembrar e pensar, o vírus da varíola espalhado propositalmente (isto mesmo, propositalmente) pelos colonizadores portugueses, no século XVIII, para exterminar etnias indígenas, sobretudo, nesta ocasião, povos nativos dos Goitacazes, um caso medonho, no nosso território brasileiro, de “bioterrorismo” praticado pelos portugueses.

A superioridade bélica foi clara, mas, com ela, a superioridade em termos de estupidez, totalitarismo, genocídio gratuito, etc., por parte daqueles que acham que sua vontade deve ser imposta a todo custo ficou, igualmente, evidenciada. Ter armas de fogo e massacrar um grupo de pessoas que não as têm, não faz de você um herói, uma pessoa superior, faz de você, simplesmente, um assassino, inescrupuloso, que se esconde atrás de uma arma de fogo tirando a vida de pessoas que nunca, em suas vidas, se preocuparam em produzir armas de grande poder de destruição de outras vidas humanas. Isto redundava num terrível problema que temos de identificação com falsos heróis. Neste sentido, herdamos uma falsa cultura: que nos mantém vivos, civilizados, empregados, mas não, necessariamente, em conexão com nossas verdadeiras essências ancestrais e espirituais. As quais nos foram surrupiadas, distorcidas, esmagadas pela lógica monárquica, colonizadora que foi, em seguida, substituída por outra lógica que se utiliza de diversos outros instrumentos repressivos, a lógica capitalista. Fomos imbecilizados para o enriquecimento desenfreado de alguns, em nome do bem-estar de alguns segmentos: o resultado disso foram massacres e mais massacres deletados dos instrumentos de comunicação, de uma maneira geral; além de conglomerados suburbanos como as

favelas; que redundam em outros problemas sociais como o desemprego, a fome, a miséria, acompanhados dos fanatismos, dos totalitarismos etc.

Todas estas questões históricas, culturais, religiosas, filosóficas, sociológicas e políticas nos dão bases para confrontar os materiais pedagógicos utilizados, mas também servem para que possamos melhorá-los. O final do quarto capítulo também termina com esta disposição em dar vida a um romance que seja tecido sob uma perspectiva menos desgastada e não europeizada, dos bandeirantes paulistas, dos “conquistadores”. É por isto que a autora demora em dar vida a este romance em seu livro para, antes disto, discutir todos estes e vários outros pontos que discutimos, como supracitados. Abandonando a história já muito contada por vários historiados, a partir da perspectiva dos invasores, a autora, então, se propõe a seguir a seguinte recomendação: “(...) investiga a história de sua família que você certamente vai encontrar material para seu romance, você vai ver como essa pesquisa vai dar outra dimensão ao seu trabalho” (MOLL, 2019, p. 147). E, assim, ela descobre sua trisavó, “uma índia capturada a laço” (MOLL, 2019, p. 147).

(...) o laço pode ser a expressão de uma cultura miscigenada que identifica com as matrizes brancas e se considera superior àquela outra que deu origem ao povo brasileiro, isto é, a indígena, ou empregando no sentido de uma passagem do estado selvagem para o civilizado, referindo-se a um processo de aculturação. (...) ela quer que eu desfaça o nó da corda com que foi amarrada e puxada para fora de seu povo. (MOLL, 2019, p. 148).

Deste modo, ela nos oferece um indígena como nosso “parente próximo” e não como um “folclore” relegado e congelado no passado. Como nosso parente, o indígena, pois, se torna mais que presente, mas está no nosso sangue, nos nossos hábitos, dentro da nossa casa. Com a ajuda do professor Jorge, seu objetivo é recuperar o grito silenciado, se identificar com as alegrias e os sofrimentos de Irene. A autora se propõe a encontrar um caminho perdido para encontrar sua própria identidade. “(...) se não sei de onde venho, não posso saber quem sou (...)” (MOLL, 2019, p. 189). Irene representa este processo de aculturação, um nome ao acaso, mas que significa este contato com outra cultura, dando origem a uma nova cultura cujas raízes foram e ainda nos são negligenciadas. Para tanto, será necessário usar a pesquisa, mas também a imaginação. Irene começa, então, a nos mostrar seus traços de caráter e suas experiências de vida.

Algumas décadas separam a autora da sua trisavó, Irene. Mas, ela não desiste em vasculhar de todas as formas que pode: pesquisando *in loco*, lendo e usando toda sua

imaginação para dar vida à Irene, a qual ela imagina ter sido uma índia feliz (“(...) uma infância feliz (...)” (MOLL, 2019, p. 261)), livre para fazer suas escolhas, para ir e vir caso assim desejasse, antítese da ideia de uma “índia pega no laço”, ou seja, com sua vontade tendo sido violentada. Era comum, nesta época, roubar mulheres para trabalhem em casa enquanto o homem realizava outras tarefas fora de casa. É possível que haja um relacionamento entre indígenas e não indígenas, mas a vontade do outro precisaria sempre ser respeitada: trabalhar do que quiser, casar-se com a melhor posição decidida por si mesmo etc.

Como vimos, foi “pega no laço”. Uma intromissão cultural, que a faria viver sob os caprichos patriarcais: “(...) ela pertenceria a este homem sem direito a salário nem certidão de nascimento” (MOLL, 2019, p. 155). No entanto, algumas páginas adiante, quando a autora se debruça sobre uma narrativa mais ficcional em seu “Encontro com Irene”, ela tende a dar aos acontecimentos um aspecto muito mais romântico, no sentido emotivo, lírico, apaixonado mesmo do termo. Em sua comunidade indígena, Irene teria liberdade para escolher um marido para si. Irene e Poté, como ela passou a chamar seu marido “branco” (“Branco eram todos aqueles que não eram índios (...)” (MOLL, 2019, p. 267)), acenderam uma paixão mútua que os levou a se entregar um ao outro e, da mesma forma, suas culturas se consubstanciaram: de um lado, a rotina dos indígenas Puri, do outro, a rotina herdada das atividades rurais trazidas pelos europeus. “(...) a necessidade de andar vestida demorou também, no fim, ele foi se acostumando (...)” (MOLL, 2019, p. 266); “Irene (...) abraçara a fé católica (...) seria, daquele dia em diante, uma índia civilizada (...)” (MOLL, 2019, p. 273).

Assim como Peri, protagonista do romance *O Guarani* (apesar de que ele pertencia, na verdade, à etnia dos Goitacazes), se apaixonou pela branca Ceci, a trisavó de Moll, Irene, teria se apaixonado por um “branco”, Poté. Assim, a autora imagina que poderia ter sido, por fim, o relacionamento de sua trisavó com seu trisavô, muito embora não podemos abandonar as ideias iniciais da “índia pega a laço”, como intromissão, como violência etc. O que nos parece neste ponto da narrativa é que a autora quis propor uma outra perspectiva para o conceito de “pega a laço”, desta vez, laço enquanto “elo sentimental”, enquanto uma “ligação lírica entre duas almas que se identificaram”.

Mesmo com o esforço de Moll para dar à história de Irene uma aparência mais romântica, ela nos deixa escapar o quanto o machismo era presente mesmo entre os indígenas e, em muitas comunidades, ele segue bastante presente até os dias de hoje. No

entanto, esta é também uma questão cultural e não é vista, por muitos nativos, como algo negativo, como algo ruim, que estaria prejudicando as mulheres de suas tribos, incluindo suas esposas. “(...) índio não pega peso, só a mulher (...)” (MOLL, 2019, p. 262); “Chegou o tempo de ir para a lavoura de café carregando o menino nas costas” (MOLL, 2019, p. 271).

Irene teria vivido em meados do século XVIII, época que foi o alicerce das ideias mais pueris tal como as que comentamos nas primeiras partes deste trabalho: ideologias racistas, fascistas etc. Havia todo tipo de distorção ideológica que se possa imaginar sobre os indígenas, os negros e toda etnia que não fosse europeia. E MOLL (2019), nesta parte do romance, nos dá um exemplo claro disto, quando transcreve um pensamento do médico botânico alemão Von Martius (e, vale ressaltar, que Manuel da Nóbrega, sacerdote jesuíta do séc. XVI, também compartilhava de pensamento igualmente equivocado: p. 177):

“(...) são, em geral, incapazes de qualquer sentimento nobre, exceto aqueles que os atormentam como o ciúme e a vingança. Não concebem a ideia de Deus nem a do bem, somente o princípio demoníaco. Não têm um sistema político, vivem fora de qualquer vínculo social (...) O pajé tem pouca influência sobre a vontade do povo, pois todos os índios são iguais”. (MOLL, 2019, p. 159-160).

Todas estas distorções já foram comentadas por nós quando mostramos, justamente, o contrário delas: os indígenas possuem rituais de sepultamento, gratidão à colheita, cuidado com a família etc., todos estes sentimentos são nobres. Vimos que os Guarani são o povo que mais reza dentre todos os que conhecemos, indígenas ou não (muito embora, milhares de outras etnias, como os Kaiowá, também realizem suas rezas, possuem seus profetas que algumas chama de “os Karai”, acreditam em intervenções mágicas, divinas etc). Vimos, ainda, que não, que os indígenas não são todos “iguais”, que este é um dos principais equívocos cometidos pelas pessoas; existem milhares de culturas nativas diferentes incluindo aquelas que adotam, sim, sistemas políticos que abrangem algum tipo de hierarquia, o que inclui lideranças como as realizadas pelo cacique e pelo pajé. Não obstante, o modo como os nativos se organizam se altera de cultura para cultura, como é o caso do grupo indígena anarquista, os Suruwaha, nas entranhas da floresta amazônica.

É muito comum esta tendência de se tentar mostrar o nativo como um mito, um personagem fictício, como se ele não existisse mais. A autora, no entanto, se esforça para

nos mostrar o contrário e, com isto, projetar o indígena atual e todos os obstáculos que enfrenta para interagir com o mundo. Este é Matalauê: o passado vivo no presente, resistindo a farsa do “descobrimento”. Farsa sustentada por discursos que influenciam em como nos identificamos com a cultura europeizada e tendemos a não nos associar com nosso passado-presente indígena:

(...) de onde vem essa cor bronzeada que tantos brasileiros ostentam e não sabem explicar, a porção de vermelho que cobre a pele parda que não veio do negro, somos dissimulados, assim pensamos proteger nossa identidade, mas qual é a verdade do nosso ser, a noite do tempo cai sobre nossos olhos e encobre o que no passado fomos induzidos a esquecer, como se dele devêssemos nos envergonhar, nosso imaginário se constrói em uma rede de mentiras e mitos, que nos fazem virar as costas para nossos ancestrais nativos, como se todo tempo tivéssemos de nos inventar como seres diferentes daquele que realmente somos. (MOLL, 2019, p. 166).

Irene nos mostra, portanto, que o passado e o presente não se desassociam e que nosso passado indígena não pode ser relegado ao ostracismo. O sexto capítulo, “Jaciera e o Jaguar”, como comentamos, nos projeta, novamente, para um dos inícios de tudo: a metade do segundo milênio depois de Cristo. Época durante a qual se narra o episódio clássico do Bispo de Sardinha devorado em um ritual antropofágico cometido por indígenas caetés (que Moll nos descreve como tupinambás) e que serviu de inspiração para o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade.

O sétimo capítulo, A Ciranda, nos mostra um pouco mais do perfil de cada um dos personagens até chegarmos ao fim, igualmente trágico (como o fora de sua mulher) de Kirimã. A princípio, somos conduzidos a imaginar que ele também se afogou no rio cuja versão mítica atribui ao espírito de Jaciera, que se tornara senhora das águas, aquele que o teria atraído, com seus cantos mágicos, e o afogado; no entanto, quem deu termo mesmo à sua vida, estando ele muito ansioso pela morte trágica de sua mulher (que se matou entregando-se ao abraço fatal das águas do rio), foi o Jaguar: “(...) a alucinação avizinha-se da razão na mente do guerreiro, ele é o caçador e a caça, só avista a fera quando ela se lança sobre ele sem lhe dar chance de defesa” (MOLL, 2019, p. 316). Mas, assim como Jaciá (ou Jaciera), Kirimã foi quem deu o verdadeiro termo à sua vida, ele já sabia que, ao enfrentar o Jaguar, com o qual se encontraria saindo para caçar, ele seria morto por ele e, assim sendo, seria lembrado não com um mal marido ou um pai ruim,

não como aquele que traiu achando que a mulher é quem era estéril, mas, segundo ele imaginava, morreria como um “guerreiro” (Kirimã também havia perdido as forças, o ânimo de viver, depois de tudo o que aconteceu, a “traição” de sua mulher e o fim a que ela se submeteu): “(...) esse é o segredo do guerreiro, ele não teme a morte, antes nela encontra a sua glória” (MOLL, 2019, p. 315).

Como nos propusemos a investigar no *corpus*, se eles poderiam, de alguma forma, contribuir com o que pressupõe a LDB, nos termos que tentam abranger o aproveitamento da cultura e história indígenas em sala de aula, é interessante observar que, até aqui, temos visto o quanto a obra de pesquisa e ficção, o que inclui a literatura indigenista de Moll, nos ajuda a redimensionar a cultura indígena em uma proporção que, muitas vezes, os livros didáticos não dão conta de acompanhar. Desta maneira, a literatura de pesquisa e ficção se aproxima muito mais do que propõe BAKHTIN (1995) com o conceito de leitura/literatura “centrífuga”, que se afasta das forças sociais que tendem a monopolizar os meios de produção e acesso ao conhecimento, enquanto que os materiais didáticos encomendados tendem, muito mais, a se aproximar do que se propõe em termos de forças “centrípetas”, leituras/literaturas moldadas em paradigmas *elitizantes*, incluindo aqueles com aspectos racistas (de supremacia das “raças”, de culturas consideradas “melhores”, “mais evoluídas” etc.). Assim, a autora nos ajuda a concluir (MOLL, 2019, p. 250): “A inferioridade e extinção dos nativos americanos fazem parte de um discurso que hoje não teria lugar na comunidade científica, e o próprio conceito de raça está desconstruído”.

CAPÍTULO 7

É POSSÍVEL LITERATURAS INDÍGENAS/INDIGENISTAS?

1. Reflexões iniciais

O universo literário é muito amplo e o próprio termo “indígena” parece não dar conta de todo o tipo de produção literária que não seja a “não indígena”, em todas as suas modalidades e campos de atuação. Antes de tecermos nosso entendimento sobre o termo “indígena” que, de um lado, para fins didáticos, se referiria apenas aos autores de origem nativa e que, por outro lado, em termos gerais, abrangeria todo tipo de produção literária e artística que se utilizaria, substancialmente, de algum tipo de repertório da cultura nativa, é interessante ainda, observarmos que o próprio conceito de “literatura” é bastante variado. Para Antônio Candido (1971), por exemplo, pertenceriam a um sistema literário (a “literatura”, propriamente dita) apenas as obras seletas, conceituadas, renomadas, canonizadas etc. Tudo que não se enquadrasse a este critério tradicional, elitizado, encontraria algum consolo no nicho chamado de “manifestações literárias” que, para nós, corresponderiam ao grupos “marginalizados” (o que não significaria, necessariamente, “desqualificados”, a não ser do ponto de vista dos critérios adotados pelos grupos que monopolizam, ou tentam monopolizar, os modos de ser, de pensar, incluindo os modos de se fazer arte ou literatura).

Para compreender em que sentido é tomada a palavra formação, e porque se qualificam de decisivos os momentos estudados, convém principiar distinguindo manifestações literárias de literatura propriamente dita, considerada aqui 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 (CANDIDO, 1971, pp. 23-24).

Entendemos, no entanto, que todo tipo de literatura que se propõe a abordar algum tipo de repertório indígena, de forma preponderante, será ela, naturalmente, “indígena”; a não ser que delimitemos o termo para adequarmos a uma das três definições que estudamos na introdução deste texto de pesquisa (*indianista, indigenista e indígena*);

delimitação que serviria, em última instância, a fins didáticos; todas elas serão, portanto, “indígenas”. Posto deste modo e reconhecendo sua existência no sistema literário (entre cânones e grupos marginalizados) ressaltamos sua importância pedagógica reconhecendo a eficácia desta “modalidade” literária, uma vez que trabalhar com várias modalidades linguísticas proporcionará um letramento (crítico, autônomo etc.) muito mais sólido.

Utilizamos este termo modalidades para designar recursos semióticos utilizados para a representação (e comunicação) de sentidos construídos social e culturalmente, tais como a imagem impressa ou em movimento, o som, a música, o gesto, a fala. Os estudos desenvolvidos por Kress (2010) propõem que a construção de significados combina vários modos (visual, textual, auditivo, sinestésico, etc.), o que conduz à percepção, por parte dos educadores, da importância de se ensinar a ler e interpretar textos expressos por estas múltiplas linguagens (THIÉL, 2013, p. 1182).

Temos compreendido melhor que todo tipo de literatura que aborde repertórios culturais indígenas será ela, escrita por um nativo ou não, “indígena”; salvas as necessidades pedagógicas, inclusive a necessidade que tivemos neste texto de pesquisa, que nos influenciariam a delimitar “indígena” de “indigenista”. E mais que isto (é muito importante destacar): toda literatura que faça parte do repertório nacional, indígena ou não, será, fatalmente, Literatura Brasileira; não podemos, portanto, separar “Literatura Brasileira” (sobretudo a canonizada, elitizada, europeizada) de Literatura Indígena (marginalizada) ou da Literatura Indigenista. Toda Literatura Indígena/Indigenista será, portanto, Brasileira, muito embora, nem toda Literatura Brasileira seja, necessariamente, Indígena/Indigenista.

Há um movimento indígena, desde a década de 1970, que reivindica para os autores indígenas, um escritor nato em alguma das 305 etnias brasileiras, o direito a uma literatura indígena ou nativa. De acordo com Britto, et. al. (2018), pode-se considerar, mediante afirmações do escritor Olívio Jekupé, que o movimento acredita ser a literatura indígena ou literatura nativa a indicação de uma apropriação original, em que o objeto assume o papel de sujeito autor, criador, artista, isto é, a literatura indígena assume ser uma *voz-práxis* visibilizada e, portanto, ouvida, assistida, lida, debatida, viva e em atuação social, a qual possibilita diálogos interculturais e plurilíngues. O movimento pretende instaurar a literatura indígena – ativista, militante e engajada – produzida por um *eu-nós lírico-político*, elaborado para denunciar a exclusão, a marginalização e a

violência contra os indígenas brasileiros; violências estas que se arrastam há mais de 500 anos, mediante uma guerra sangrenta e secular, como também denuncia Eliane Potiguara em *Metade cara, metade máscara* (2018).

Para além do entendimento de literatura como uma manifestação artística, escrita ou falada, é importante lembrarmos que nenhuma literatura possui efeito prático se não ultrapassar as prateleiras ou se não for ouvida, discutida, renovada, ensinada etc. E quando nos referimos a ensinar, este ensino é vário e pressupõe várias abordagens pedagógicas possíveis; nossa intenção tem sido alertar para que nenhuma destas abordagens cerceiem a criatividade caso sejam impositivas, mas que partam das reais necessidades do coletivo.

É importante trabalhar Literatura Indígena/Indigenista em sala de aula? Sim, é importante, seja no Ensino Básico, seja em níveis superiores de ensino. Mas, por que “importante”? Para poder atender a uma demanda da legislação vigente? Sim, também. A legislação, muitas vezes, parte de situações do cotidiano na sua formulação atendendo a demandas reais. Mas, não podemos nos limitar a uma “cláusula” da legislação. É preciso entender que é nosso o passado indígena, é uma cultura que está no nosso dia a dia, que foram vividas por nossos avós: o usar remédios naturais, o comer o cuscuz, o pescar, o tomar banho todos os dias, os topônimos brasileiros, as pinturas corporais, o usar o milho para diversas finalidades e tantas e tantas outras coisas. Nosso interesse deve ser o de conhecer as versões mais honestas possíveis da história; isto não significa “se converter índio”, “ir morar em uma aldeia”, mas reconhecer a história dos nossos antepassados: indígenas, negros, europeus, ameríndios, aborígenes, primatas etc. Para tanto, a Literatura Indígena, assim como a Literatura Indigenista, e como qualquer outra literatura brasileira, têm suas modalidades: ora engajada, ora fantástica, ora infanto-juvenil, ora poética, ora histórica, ora feminista etc. Por meio da Literatura Indígena, aprendemos a ser intelectualmente bem fundamentados a respeito das mais variadas visões de mundo, cosmologias, modos de interpretar a natureza e os espaços geográficos etc.

A literatura indígena (e suas literaturas congêneres), assim como literaturas de raízes africanas, possuem muito para nos oferecer, sobre nossos antepassados mais sombrios, mas também sobre aqueles cujo sangue foi derramado para, hoje e sempre, percebermos que pouco temos que nos orgulhar da liderança portuguesa que assassinou milhares e milhares de indígenas e quilombolas resistentes. Estes últimos possuem culturas muito peculiares, fazem parte da nossa ancestralidade e da construção da nossa

identidade enquanto nação, além de terem uma relação muito complexa e especial com a terra, com a Natureza e, com eles, portanto, temos muito o que aprender.

Esta postura de se abrir à alteridade e à diversidade é própria de muitos povos indígenas, os quais, por exemplo, ajudaram os primeiros navegadores, que aqui chegaram, a se instalar, embora houvesse também, sim, conflitos, guerras, etc. Mas, a abertura à diversidade é muito mais comum entre os nativos indígenas do que entre os colonizadores portugueses que não viram o “outro”, e não se interessaram por sua visão de mundo, mas se preocuparam em impor sua vontade, sua religião, sua língua, seus costumes. A preocupação era se tinham alma ou não, se podiam ser escravizados ou não. É claro que a escravização do corpo (pela força) e da subjetividade (pelo engano: manipularam tribos bélicas para guerrearem contra outras tribos, ofereciam “presentes”, convenciam não indígenas de que negros e nativos eram bichos, de que eles não tinham alma etc.) não começou de uma só vez, em um único dia, nem partiu de todos os portugueses ou europeus, mas esta foi a lógica *colonizante* que, infelizmente, prevaleceu.

E quanto à literatura, indígena ou não, para que ela alcance suas diversas finalidades, além do entretenimento em si, mas também questionar, mobilizar mudanças sociais, ensinar os mais variados conteúdos, precisa ser “trabalhada coletivamente”, mesmo que muitos dirão que a leitura seja, essencialmente, solitária e predominantemente individual. Disto não temos dúvida, ler pode ser, sim, e geralmente é, um ato profundamente solitário, mas a literatura engajada como pretendeu e ainda pretende ser esta literatura indígena/indigenista que se corporificou pós-ditadura militar não pode ficar represada em uma leitura isolada; para que ela se consolide enquanto tal e atinja parte de seus objetivos que incluem a conscientização política, as mudanças de paradigmas, etc., ela precisa ser “trabalhada” (em sala de aula, nos recônditos familiares, nos debates políticos, nos veículos midiáticos etc.), para que provoque novos textos, novas peças de arte, novas literaturas; mas, também, “novas posturas”, que é um dos papéis de toda e qualquer literatura. Neste sentido, sobre o texto escrito ou falado enquanto “discurso”, SOUSA (2021, p. 5) nos dá mais uma pista: “(...) a palavra pode ter força política (...)”.

Força política que pode orientar diferentes versões da História. Como vimos, entendemos que não haja uma cultura, necessariamente, “superior”, mas elas são diferentes e eficientes dentro daquilo que cada uma privilegia. Da mesma forma, não podemos nos limitar a uma única versão da História, mas isto também não significa que a história contada pelos portugueses seja toda ela, o tempo todo, uma falácia, mas que,

muitas vezes, pode ser que tenha sido contaminada por interesses políticos e registradas sob o crivo de ideologias específicas. É por isto que argumentamos a favor de que saibamos “ouvir”, ler outras versões, conhecer outras culturas; é aí que entra nossa discussão sobre a cultura indígena, porque ela serve como alavanca de uma mudança de mentalidade, do pensamento que tende a neutralizar outras possibilidades de enxergar o mundo. Para a maioria dos nativos, por exemplo, “homem” e “natureza” não se separam, os rios possuem vida e alma, o dinheiro não existe e é uma coisa inventada e utilizada, exclusivamente, por “brancos”, dentre vários outros exemplos de diferentes (o universo dividido, transformado em *pluriverso*) modos de concepção das relações entre os humanos e o Universo: as “cosmologias”.

É neste momento que tentamos nos aproximar das Literaturas Indígena / Indigenista, porque elas são um caminho mais rápido para nós que não podemos nos imergir, *in loco*, nas culturas nativas. Nosso objetivo não é encontrar novos vilões ou novos heróis, tampouco atribuir às culturas nativas a verdade absoluta e unívoca para as origens e soluções para os problemas do mundo. Mas, tão somente, entender e fazer entender o papel das Literaturas Indígena e Indigenista: proporcionar-nos outras possibilidades de conhecimento e interpretação do mundo e da História.

Após o fim da Ditadura Militar, em 1985, as discussões sobre as causas indígenas e mudanças práticas na legislação começaram a obter mais força e efetividade. Além da necessidade de responder às demandas das leis educacionais (como é o caso da lei 11.645, aprovada em 2008, que já foi comentada por nós, a lei que trata da obrigatoriedade de se trabalhar as culturas indígenas e afro-brasileiras no contexto de sala de aula), muitos escritores, nativos ou não, começaram a produzir obras literárias que tivessem como objetivos, ao mesmo tempo, dar à história uma perspectiva diferente, desde os nativos ameríndios, e “denunciar” todo tipo de negligência e versões distorcidas da história etc.: misturando realidade e ficção, haveria, pois, de denunciar os preconceitos, os abusos, as negligências políticas etc. (BRITTO, et. al. 2018)

Esta perspectiva de proporcionar ao leitor, indígena e não indígena, narrativas históricas, míticas (e mitológicas), religiosas, fantásticas, etc., além de discussões filosóficas (sobre a existência humana, a origem do universo, sobre o tempo etc.), políticas, sociológicas etc., à luz de observações indígenas ou indigenistas, faz parte do processo de produção literária de repertório indígena, o que nos garante tanto uma literatura indígena quanto uma literatura indigenista autênticas, salvo todas suas

modalidades e ramificações, a qual garante, ainda, a formação de um leitor crítico, que consegue perceber as origens de problemas sociais, como a usurpação de terras com técnicas europeizadas de assalto fundiário, como foi o caso das sesmarias e como tenta denunciar, no contexto da sua obra literária, Eliane Potiguara e outros autores indígenas: “A poética de Potiguara dá voz aos povos indígenas, pois se reconhece desterritorializada e luta pelos direitos de sua gente, pelo direito às terras que lhes foram expropriadas” (SOUSA, 2021, p. 09).

A literatura indígena engajada é mais uma forma que os nativos encontram de resistir a todo processo negativo de aculturação (mesmo que a aculturação tenha aspectos positivos) e de não deixarem esvaecer suas tradições, sua cultura; este tipo de literatura, de forma direta ou não, tal como já comentamos, nos permite o contato com o olhar do nativo; ao mesmo tempo, nossos irmãos, nossos ancestrais, nossos iguais em injustiças, em direitos cerceados pelos grupos que tentam deter os meios de produção, de consumo de todo tipo de informação, conhecimento e instrumentos do nosso bem-estar; portanto, alerta-nos para todo tipo de abuso (contra indígenas e outros grupos sociais em situações de desvantagem que precisariam reagir contra todo tipo de injustiça social): expropriação das terras que sempre pertenceram aos nativos, verdade com a qual os colonizadores nunca conseguiram conviver; *invisibilização* dos indígenas, da sua arte, das suas tradições; *invisibilização* das mulheres indígenas, do seu papel fundamental nas aldeias, fazendo o trabalho pesado em muitas comunidades, da sua força intelectual como é o caso da própria Eliane Potiguara; todo tipo de alienação, de violência contra o corpo e contra a subjetividade; tudo isto foi redundando em problemas dos mais variados tipos na sociedade, tais como desempregos, criminalidades de toda a espécie, todo tipo de violência e degeneração social, (violência contra a mulher, embates entre indígenas e não indígenas etc.) além do alcoolismo, de suicídios, de negações da identidade para tentar evitar preconceitos; aglomerações de famílias sem estruturas básicas como esgoto, saneamento, etc., que foram ajudando a formar subúrbios, favelas, nativos desolados, desamparados, em situação de rua; assim foram e vão surgindo os submundos, marginalizados dos acessos à educação, à segurança, ao trabalho etc. É o que se costuma chamar de “ciclo vicioso”, ou “efeito dominó”.

Pode parecer desarticulado, mas leituras de narrativas indígenas ajudam a dar a sensação de “verdade”, de “inserção do diferente”, o que pode ajudar a provocar um gosto a mais pela prática da leitura em si. Segundo CAGLIARI (2009, p.180): “a leitura é ainda

uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar”, além da contribuição para a formação do pensamento crítico nos termos que já comentamos, corroborados por SANTOS (2017, p. 80): “(...) a leitura feita das narrativas indígenas pode contribuir para um olhar crítico sobre os diferentes temas de nossa sociedade como os paradigmas e preconceitos sobre os indígenas”.

As Literaturas Indígena/Indigenista podem, portanto, ter este viés “engajador”, mas também podem ser apenas para o entretenimento ou informação, o que já seria, em si, bastante produtivo do ponto de vista cognitivo e bastante pertinente na contribuição da divulgação da sua cultura, para fins de democratização do conhecimento e esclarecimento de fatos culturais e históricos.

Quanto à regionalização do conhecimento para que, em seguida, ela se expanda e se torne, ao mesmo tempo, “diversa” e “universal”, já temos visto ser mencionada por MIGNOLO (2020) como parte de uma “geopolítica do conhecimento” que, no contexto das Literaturas Indígena/Indigenista, SOUSA (2021) chamará de “interpretações geoliterárias”:

É pertinente ressaltar que as pesquisas e interpretações geoliterárias feitas pela literatura construída por povos indígenas elencam duas dimensões espaciais que são diferenciadas, mas que se juntam: o espaço romanesco e o espaço geográfico. O espaço geográfico diz respeito ao território das aldeias, dos povos, às relações de poder e também aos elementos imaginários e simbólicos de sua cultura, de seu modo de vida e de sua língua. O espaço ficcional é o modo como a narrativa reinventa a partir do espaço geográfico as imagens, o enredo, as situações (SOUSA, 2021, p. 3-4).

São pelo menos três os tipos de literatura que abrangem o repertório indígena em seus textos, narrativos ou poéticos, como vimos na introdução desta pesquisa, quando citamos THIÉL (2013): *indianista*, *indigenista* e *indígena*. Estamos retomando estas definições, mais uma vez, para reiterar que em nosso *corpus* literário, por sua vez, não pudemos abranger nem a literatura indianista e nem a literatura indígena, nossa atenção foi dedicada, como vimos (lemos e estudamos), a três obras *indigenistas*.

Em relação, especificamente, a uma literatura “indígena”, esta produzida por nativos indígenas, ela seria possível no Brasil? Sim, como consideram Britto et. al. (2018). É possível e é, hoje, uma realidade, em detrimento da ideia que se tinha (e ainda

se mantém em vários segmentos sociais) de que só é possível fazer literatura se houver o domínio de uma linguagem “escrita”, nos moldes convencionais e que “índios”, portanto, não podem “escrever” e, se o fazem, já não seriam mais “índios”. Esta concepção gerou conflitos entre nativos e não nativos, entre culturas que não queriam se comunicar, mas que, nos últimos anos, como temos visto, tem se modificado; já é possível admitir duas coisas: primeiro, o nativo pode, sim, “escrever” sem deixar de ser nativo, assim como um brasileiro não o deixa de ser por comer um macarrão à carbonara; isto não o torna um legítimo cidadão italiano, apenas faz com que transite entre várias culturas; segundo, que uma literatura não precisa se basear, exclusivamente, na modalidade escrita ocidental, mas ela pode se estruturar em uma tradição oral, ou pode ser produzida com base apenas em ilustrações etc.

A literatura tem suas raízes na tradição oral” e a literatura indígena também surgiu com a oralidade, e “envolve não só a palavra dos contadores de história, sua voz, entonação, mas elementos como dança, música, ilustrações, bem como elementos de tradição ocidental de compor narrativas, poemas, entre outros gêneros literários (...) (BRANDÃO; BICALHO, 2022, p. 01).

Literatura oral é também literatura; modalidade, até então, não canonizada, a qual seria a modalidade escrita. No entanto, já temos indígenas que souberam se apropriar dos meios de produção e divulgação tradicionais para transcrever, no papel impresso, narrativas lendárias ou criar novas histórias que incluiriam discussões políticas; o fazem, portanto, do mesmo modo como não nativos têm se apropriado de repertórios culturais indígenas para produzirem suas obras, científicas ou literárias, o que resulta justamente nesta literatura que tanto temos enfatizado: a literatura “indigenista”.

Não importa, portanto, qual a modalidade da literatura, conforme a natureza de sua autoria e o uso que foi feito dos repertórios utilizados, nos últimos tempos, nós temos presenciado um relativo avanço no que diz respeito às expectativas criadas pelas atualizações que vimos das leis educacionais, uma vez que:

Todos têm o direito de descobrir, ler e debater os textos produzidos pelos diversos povos indígenas, como forma não só de conhecer visões estéticas e temáticas diferentes, mas também de valorizar o outro, o diferente, que deve ter sua história, sua presença e visão de mundo reconhecidas (THIÉL, 2013, p. 1176).

Seja de pesquisa indigenista, seja pelos próprios autores indígenas, precisamos continuar planejando e pondo em prática todo tipo de interdisciplinaridade para que se efetive o *multiletramento* (conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres, nesta época de grandes mudanças, 1991, final do século XX)²⁴ que contribuirá para a formação do leitor crítico, autônomo, integrado e integrando múltiplas culturas, múltiplos saberes; construindo (e desconstruindo) valores ideológicos do seu e de outros meios sociais; porque é esta a demanda do século XXI, de um mundo que quer, cada vez mais, interagir, mesmo que isto continue provocando uma série de conflitos mediados por falsos líderes que se utilizam de ideologias manchadas por conceitos totalitários; incapazes de enxergar o “outro” e de se deixarem enxergar pelo outro (incluindo a aproximação que podemos estabelecer por meio da expressão literária ou artística), tornam-se, por fim, incapazes de construir elos e também espelhos para que, na interação com o outro, se tornassem aptos a enxergarem melhor a si mesmos: “Em vista dos elementos apontados, a leitura de textos indígenas promove reflexão sobre como o outro vê e lê o mundo e como conta suas histórias. Ademais, a leitura da literatura indígena conduz ainda para a percepção de como formamos identidades e alteridades” (THIÉL, 2013, p. 1184).

Com as conquistas legais pós-ditadura militar, muitas culturas indígenas se integraram à cultura não nativa (em termos delimitadores, pois, todos nós, em termos gerais, temos raízes nativas). De um lado, a oralidade passou a ser considerada com mais cuidado pelas escolas e academias, de modo a ser incluída nos trabalhos pedagógicos; oralidade de onde se originou a literatura de modo geral, como vimos, e que já era defendida por Saussure, em seu Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 1999). Por outro lado, com o contato, os povos indígenas passaram a fazer uso também da modalidade de escrita ortográfica/alfabética ocidental, uma vez que muitas etnias contavam com escritas iconográficas e mediante a linguagem corporal e grafismos (SOUSA FILHO, 2016). Assim, as literaturas se entrecruzam, como já havia ocorrido em contextos isolados, como é o caso, por exemplo, de um Macunaíma, de Mário de Andrade (1987), produto de uma literatura “indigenista”, uma vez que Mário se debruçou sobre pesquisas etnográficas, incluindo as do alemão Koch-Grunberg.

²⁴ TAYRINE, Jéssica. **Multiletramentos e Ensino**. Site MVC Editora, 2020. Disponível em: <<https://mvceditora.com.br/2020/08/21/multiletramentos-e-ensino/>>.

Toda leitura se submete a vários processos cognitivos e sociais, o que permite a um texto, escrito ou falado, impor suas ideologias²⁵ “distorcidas” ou, por outro lado, descentralizar e conduzir o pensamento para outras possibilidades interpretativas. Mas, o texto em si, como vimos, em termos linguísticos, é um “cadáver” que receberá o sopro de vida (e perderá sua neutralidade, porque nenhum discurso é neutro) somente se o leitor for um leitor preparado, qualificado, que interage com vários outros textos, permitindo-se ao entrecruzamento de diversas culturas, uma vez que “((...) o sentido se concretiza em um entrelaçamento cultural (...)” (THIÉL, 2013, p. 1188)) e, desta forma, este leitor que procura se especializar, criar um hábito mais ativo de leitura, não se deixa enlevar por estereótipos ou falsas definições, muitas vezes concebidas como verdades irretorquíveis, impenetráveis, consequência de relações específicas de poder. Estes entrecruzamentos estão em consonância com os PCNs quando vertem sobre a necessidade de se trabalhar a pluralidade de culturas existentes em território brasileiro:

(...) valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica das relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (SANTOS, 2017, p. 79).

Trabalhar textos indigenistas ou indígenas não é apenas o cumprimento de uma exigência legal, é transformar a rotina em sala de aula, despertando o interesse dos alunos pela leitura através do critério do “diferente”, além do fato de que este “diferente” (atrelado a um “senso de descoberta”), no final das contas, é de origem comum daquele que lê, sendo ele brasileiro, pois o que ele chamaria de diferente está na sua formação enquanto indivíduo: nas suas bases ancestrais. No entanto, “diferente” no sentido de que tem sido, regra geral, muito pouco lido, estudado, divulgado, debatido etc. É da natureza da literatura a renovação: do estilo, do tema, das discussões etc. O novo que não precisa se romper com o velho, mas que dele se distancia para provocar novas reações.

²⁵ Trabalhamos o conceito de “ideologias” nos primeiros capítulos deste texto de pesquisa. O que chamamos de ideologias distorcidas está atrelado à ideia de ideologias que são linguisticamente formadas e que, portanto, da mesma natureza social da língua e se manifesta no seu estado de “discurso”. Vimos que assim se formam as culturas e seus discursos ideológicos: nas relações sociais que, têm na língua, uma das suas materializações particulares.

As literatura indigenista/indígena apresentam ao leitor tradicional (ou a ao leitor iniciante) o “novo” de pelo menos duas formas: em seu repertório cultural (o que inclui referências ao cotidiano indígena de uma etnia, ou de várias), mas também na sua estrutura composicional: pode ser que haja termos indígenas com os quais a maioria não esteja habituada, pode ser que haja a presença escrita de estratégias narrativas originalmente orais, pode ser que haja uma canção em língua indígena, pode ser que haja a ilustração de uma entidade mítica etc. Tudo isto contribui, como temos ponderado, para a “plurilinguagem”, para o “multiletramento” (BRITTO et. al, 2018).

Usamos o termo “etnia” ao longo de todo o texto desta pesquisa sem pretensões de categorizar quaisquer que fossem as comunidades indígenas no sentido de separar grupos “superiores” de grupos considerados “inferiores”, o que também conhecemos como “etnocentrismo”; o que teriam feito, por exemplo, os gregos e latinos, de onde se origina esta palavra. Os antigos teriam feito uso do termo “etnia” para categorizar impondo poder; no poder de nomear estaria implícito o poder exercido sobre as próprias pessoas “(...) a despeito do que os indivíduos assim nomeados pensam de sua pertença a uma determinada coletividade” (THIÉL, 2013, p. 1185), como fizeram os colonizadores brasileiros, tanto aqueles que vieram no século XVI a explorar o território litorâneo quanto aqueles que se aventuraram pelo sertão brasileiro alguns séculos mais tarde. Conforme THIÉL (2013, p. 1185):

As inúmeras comunidades indígenas, apesar de distintas, tiveram sua identidade étnica construída por discursos homogeneizantes que ficcionalizaram os nativos ora como bárbaros, selvagens, primitivos, carentes de lei, fé e rei, ora como bons selvagens, inocentes, desprovidos de ganância. Ademais, as culturas indígenas foram vistas como ágrafas, por não se expressarem utilizando alfabeto reconhecido ou escrita valorizada pelo colonizador. Pelo fato de não compartilharem um mesmo centro de percepção do mundo, os índios foram classificados como bárbaros, especialmente porque os colonizadores consideravam-se portadores de uma civilização, da qual os índios se encontravam despojados. (THIÉL, 2013, p. 1185)

Para que seja formado um leitor crítico e autônomo não basta, no entanto, promover leituras “diferentes” sem, com isto, provocar o “pensamento diferente”, ver as coisas do ponto de vista do nativo, personagem ou escritor. A nossa visão é sempre deturpada pelo modo colonizador de ver as coisas, distorcendo a realidade já precária. Para citar mais um exemplo de como os nativos enxergam as coisas, o que chamamos, da

nossa perspectiva, de “mito” (e isto vimos também em Cesarino (2015)) eles reproduzem, de geração a geração, como fatos, eventos que realmente aconteceram em um passado remoto, durante a formação do mundo. Não que não haja mitos entre os nativos, ou lendas etc. Mas, muitas de suas narrativas míticas são mitos apenas para nós.

Dentre os gêneros narrativos indígenas, o relato mítico assume, em tradições tribais, um papel essencial; o mito, na tradição europeia normalmente vinculado a relatos fantasiosos e desvinculado de um discurso histórico ou verdadeiro, assume outras conotações em contextos tribais. Nestes, sugere ligação a narrativas verdadeiras, servindo uma função religiosa (THIÉL, 2013, p. 1181-1182).

Temos falado bastante das causas indígenas para reforçar que a leitura deveria ser algo natural, principalmente em sala de aula, e não um desafio como tem sido, principalmente nas séries iniciais e, portanto, com a literatura de trama indígena/indigenista não é diferente, e não deve ser diferente, ela pode ser mais um elemento instigador do hábito de ler. Sem a competência da leitura, o conhecimento das literaturas de vários povos que constituem um país ficará comprometido, ou totalmente perdido. A escola e a família devem se ajudar para que a criança tenha condições de ler, um direito fundamental, para que, assim, ela possa ter contato com várias literaturas, canônicas ou regionais. Quando adulta, dominando a competência da leitura, a criança poderá dar continuidade, ou não, às suas leituras e pesquisas.

A leitura é apenas uma das ferramentas para que um indivíduo se desenvolva socialmente e cognitivamente; acreditamos que a leitura de vários tipos de texto, das mais diversas autorias e desenvolvimento de temas, pode proporcionar uma visão muito mais descentralizada, menos estereotipada ou contaminada pelas ideologias distorcidas sobre as quais comentamos. É por isso que nossa visão questiona a eficácia dos livros didáticos quando meramente encomendados e impostos para serem trabalhados como sendo o fundamento da verdade. E é justamente este um dos papéis da literatura, tanto mais serão as literaturas indígena e indigenista assim como outras de repertório, muitas vezes, marginalizado: provocar reflexões e questionamentos; levar a mundos inabitados; desmistificar verdades absolutas contadas do ponto de vista dos colonizadores, enfim, tentar romper com todo tipo de centralização do conhecimento:

A leitura dos mais variados gêneros textuais e em especial da literatura proporciona, então, o conhecimento da pluralidade cultural do país, o

que implica promover também a liberdade e igualdade de expressão, o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o distanciamento de pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura (THIÉL, 2013, p. 1178).

As literaturas indígena/indigenista oferecem uma leitura que é, além de “pluricultural”, “multimodal”, competências presentes em muitos currículos pedagógicos e diretrizes educacionais. Isto significa dizer que rompe com diversos paradigmas literários: nem sempre há, em textos indígenas ou indigenistas, necessariamente, como vimos também ser mencionado por Pedro Cesarino (2015), uma única autoria, mas pode ser que haja vários autores de um conto, de uma lenda etc.; ilustrações se mesclam a palavras; a linguagem oral interage com a linguagem escrita; do mesmo modo em que a cultura da língua escrita se apropria da oralidade indígena para criar ou reproduzir histórias, a cultura oral se apropria da escrita para reproduzir sua cultura que, até então, só havia sido registrada pelos não nativos, pelos colonizadores; o público alvo deixa de ser específico, a faixa etária varia de acordo com a obra.

Pelo contato com as textualidades indígenas, estereótipos podem ser debatidos e desfeitos, visões de mundo restritas têm a chance de ser ampliadas, o multiculturalismo pode alcançar expressão e competências leitoras que envolvem a compreensão de textos multimodais (...) (THIÉL, 2013, p. 1186).

Muitos estudiosos, escritores, antropólogos, filósofos, etc., escreveram sobre os nativos, e muitas de suas obras fazem parte do cânone literário, brasileiro e internacional; temos apresentado, refletido e argumentado sobre pressupostos teóricos que sustentam nossas ideias sobre cultura, letramento etc.; temos discutido leis, parâmetros curriculares, citado exemplos práticos de processos de letramento ou de leitura que nos ajudam a descentralizar o conhecimento e o pensamento; mas, ainda nos ficam alguns questionamentos cujas respostas nos propomos a encontrar com mais leitura, com mais discussão, mesmo *pós-tese* (mesmo após a finalização do texto desta pesquisa); questionamentos como: quando as literaturas indígena/indigenista farão parte dos cânones literários? Seria possível? Ou isto iria contra sua natureza “marginal”? Quando haverá uma capacitação, cursos acadêmicos, etc., de forma mais expressiva que apresente ao público geral, e aos estudantes, de modo geral, a riqueza da história e da cultura indígenas? Diante de tudo o que temos estudado, até este momento, fica a sensação de

parte do dever cumprido, pelas leituras empreendidas, mas também fica a sensação de que muito ainda deve/pode ser feito (e, de fato, muito ainda será realizado).

2. Eliane Potiguara e Ailton Krenak

Discutiremos, por fim, dois exemplos de prolíficos escritores indígenas (uma vez que temos nos debruçado sobre a leitura de três bastante produtivos escritores indigenistas), a carioca Eliane Potiguara e o mineiro Ailton Krenak. Este escreveu, dentre outras publicações, a obra literária intitulada *Ideias para adiar o fim do mundo* (KRENAK, 2019 – Capa do livro no ANEXO 4); aquela, *Metade cara, metade máscara* (POTIGUARA, 2018 – Capa do livro no ANEXO 5). Ambos são exemplos, dentre vários outros representantes da literatura indígena, de nativos que se utilizaram de parte da cultura não nativa para dar voz a personagens e discussões políticas que, em outros tempos, seria irrealizável:

(...) o que evidencia não só a força criativa desses povos, mas também suas habilidades de se apropriar de elementos culturalmente característicos de outros grupos, para benefício próprio. O benefício direto a que se faz referência é a utilização da linguagem escrita como meio de comunicação com a parcela da sociedade não indígena. Segundo o escritor indígena Olívio Jekupé (2009), o uso da história oral pelos indígenas sempre foi importante; no entanto, com a escrita eles podem ser mais fortes, pois através dela podem registrar suas histórias, fazendo com que não se percam no tempo, que fiquem inscritas para sempre. O autor ressalta ainda que a figura do contador de história, que é tão importante para a cultura indígena, não deixará de existir com a escrita, apenas ganhará maior destaque, pois será uma fonte direta das narrativas que alimentarão a Literatura Indígena (SOUSA, 2021, p. 10).

Tanto Krenak quanto Potiguara tiveram participação na Assembleia Constituinte que deu origem à constituição de 1988, a qual, dentre outras várias garantias, assegura o respeito, preservação e ensino da cultura indígena; assim como a educação indígena nas aldeias fundamentada no pressuposto de que os indígenas podem se integrar à educação formal para que eles também se insiram no mundo moderno de cultura, tecnologia e trabalho caso assim pretendam fazer. Desta maneira, aos finais da década de 1970 e com mais intensidade na década de 1980 é que surgem os primeiros esboços do que, mais tarde, entenderíamos como sendo uma “Literatura Indígena”. Começou, portanto, de

autoria “coletiva”, como já era em sua tradição oral milenar; ou seja, conhecimentos passados de geração a geração sem que houvesse a reivindicação de uma autoria específica. Com a inserção cada vez mais ativa no mundo moderno e, agora, também acadêmico, começaram a surgir os autores indígenas “individuais”, como é o caso dos autores que aqui destacamos, muito embora não tenham sido eles os únicos “pioneiros” deste tipo de produção e expressão linguística: a literatura e suas várias modalidades e finalidades. É preciso deixar claro que houve outros pioneiros importantes como Olívio Jekupé e Kaká Werá. Não obstante, destacamos Potiguara e Krenak para darmos continuidade a esta discussão/reflexão sobre literaturas indígena/indigenista; as quais nos mostraram sua importância na descentralização do conhecimento, pois ambas as literaturas têm explícito o objetivo de ser uma voz-práxis das sociedades indígenas brasileiras na contemporaneidade (BRITTO et. al. 2018).

Eliane Potiguara, da etnia potiguara, autora de *Metade cara, metade máscara* (sua obra literária de maior repercussão no Brasil e no mundo), lançado em 2004, é uma renomada escritora reconhecida, internacionalmente, não só por seus livros, mas também por seu ativismo a favor dos direitos indígenas e por ter sido a primeira escritora brasileira de origens indígenas a publicar um livro de repercussão nacional e internacional (sua primeira publicação data de 1989). Dito de outro modo, ela foi uma das primeiras “vozes femininas (e feministas) indígenas ativas” neste contexto sociopolítico de viés opressor que tem em sua pauta continuar o silenciamento das verdades mais profundas sobre os indígenas.

Muitas famílias indígenas foram separadas pelas invasões estrangeiras. Invasões do passado, invasões do presente, invasões do futuro. No passado, as frentes de expansão econômica, as frentes missionárias e as frentes de atração eram as causas das transformações sociais das populações indígenas. Varicela, escarlatina, varíola, sarampo, gripe e tuberculose, em 1763, fizeram 7.414 vítimas! O padre Fernandez escreveu, em um de seus relatórios, que os portugueses e os mamelucos de São Paulo tinham assassinado, em 130 anos, 2 milhões de índios Guarani nas bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. Muitos desses indígenas foram, capturados, levados para São Paulo, para o Rio de Janeiro e até para o Nordeste brasileiro. Em 1729, a chamada República Guarani somava um total de 131.658 indígenas escravizados. Os exércitos português e espanhol, na batalha de 7 de fevereiro de 1756, próxima a Bagé (sudoeste do Rio Grande do Sul), assassinaram Sepé Tiaraju e mais 10 mil Guarani. Sua esposa, Marina (Juçara), levaria às costas a menina recém-nascida que Sepé jamais veria. Era o início da solidão das mulheres, motivada pela violência, pelo racismo e por todas

as formas de intolerância referentes inclusive à espiritualidade e à cultura indígenas. (POTIGUARA, 2018, p. 23)

Seu texto transita entre a Literatura, a História, reflexões políticas, nuances do cotidiano, lirismo, histórias indígenas, discursos denunciatórios etc. Quanto à *Metade cara, metade máscara*, não o vemos como um romance, mas tampouco como um livro de história tradicional, destes que a gente poderia usar em sala de aula. Seria mais um relato, diríamos “memórias”, em sentido mais literal, como diários famosos, e menos figurativos do que seria, por exemplo, um “Memorial de Aires”, de Machado de Assis; livro que ele chamou de memorial, mas que fora escrito em formato de diário e que é, na verdade, um romance filosófico autobiográfico. Livro no qual a autora nos mostra parte da sua própria história indígena, dos seus ancestrais ((...) o sofrimento e a solidão das mulheres e a violência praticada contra as comunidades indígenas. (...) o feminino se estabelece como resistência (...) (SOUSA, 2021, p. 08)), para recuperar, como fez Veral Moll (2019) a história da “diáspora indígena”, de sua “luta pela sobrevivência”, uma vez que, dentre outras finalidades, “(...) publicar, para Potiguara, é um ato político (...)” (SOUSA, 2021, p. 12).

As mulheres indígenas também vão trabalhar como operárias mal remuneradas ou nas grandes plantações dos latifundiários, em um sistema de cativo, trocando seu trabalho por latas de sardinhas e nunca conseguindo pagar sua dívida com o contratante. Outras vezes, vão morar com homens sem caráter que as transformam em objeto de cama e mesa, submetidas a agressões físicas e parindo dezenas de filhos, para viverem, miseravelmente, nas casas de palafitas na Amazônia, dentro e fora do Brasil, ou sobreviverem em favelas contaminadas moral, social, política e fisicamente. Muitas vezes, trabalham somente pelo prato miserável de comida ou por um pouco de farinha de mandioca. (POTIGUARA, 2018, p. 30)

Se o livro em questão, de Eliane, não fosse tão diverso e focasse apenas nos temas do cotidiano, diríamos se tratar de uma coletânea de crônicas escrita por uma indígena imersa na cultura branca sem, por isto, ter se deixado apagar por ela. Muito longo para ser um manifesto; se fosse um pouco menor, seria do tamanho de um grito; serve o tempo todo de espelho, tanto para enxergarmos nossas culpas, quanto para admirarmos as belezas de nossas origens mais remotas. Quem sabe não o poderíamos definir, enfim,

como sendo, simplesmente: “uma conversa ao redor da fogueira”? Sim, talvez seja apenas isto.

Eliane Potiguara nos oferece uma literatura combativa, complexa e visionária calcada em uma cosmovisão étnica. É um texto que condensa a complexidade de uma narradora atravessada pelas múltiplas identidades e pelos conflitos violentos diante de uma realidade brutal, materializada no cotidiano de lutas travadas pelo Movimento Indígena. Destacam-se a Terra, a Mulher e a Identidade como os temas centrais da obra de Eliane Potiguara. Esses pressupostos constituem a porta de entrada para o entendimento da questão indígena e do processo de destruição da terra e suas implicações e transformações na cultura e na vida dos povos indígenas do Brasil (SOUSA, 2021, p. 8).

Ailton Krenak, originário do povo Krenak (os “últimos botocudos do leste”), é conhecido, internacionalmente, por ter assumido a liderança de vários movimentos indígenas, os quais lutavam a favor dos direitos dos nativos. Krenak dá muita ênfase aos saberes indígenas como uma das formas pelas quais poderíamos continuar vivendo neste planeta. Saberes que incluem ter sensibilidade para manter um equilíbrio entre o que tiramos da natureza e aquilo que, fatalmente, teremos que, a ela, devolver.

Quando a gente quis criar uma reserva da biosfera em uma região do Brasil, foi preciso justificar para a Unesco por que era importante que o planeta não fosse devorado pela mineração. Para essa instituição, é como se bastasse manter apenas alguns lugares como amostra grátis da Terra. Se sobrevivemos, vamos brigar pelos pedaços de planeta que a gente não comeu, e os nossos netos ou tataranetos — ou os netos de nossos tataranetos — vão poder passear para ver como era a Terra no passado. (KRENAK, 2019, p. 13).

Krenak discursou na Assembleia Nacional Constituinte da qual se originou a Constituição Brasileira de 1988 e na qual Eliane Potiguara também trabalhou. Outro fato interessante sobre ele é que lhe foi concedido, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 2016, o título de Professor Doutor Honoris Causa em virtude do reconhecimento de sua importância na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. Existem vários outros trabalhos importantes e ações realizadas por Ailton Krenak. Como adiantamos, é dele o discurso emblemático, em 1987, pela Assembleia Nacional Constituinte, durante o qual pintou o rosto com a tinta preta do jenipapo enquanto protestava em prol das causas indígenas.

Ideias para adiar o fim do mundo (2019), para também citarmos uma das suas obras mais importantes, como fizemos com Potiguara, é resultado de palestras dadas por ele, e grande parte foi transcrita e editada por parceiros. Alguém poderia, ainda, continuar com este questionamento: como é possível, mesmo, haver “literatura indígena” se a tradição de contar histórias dos nativos é predominantemente “oral”? É justamente este o tema fulcral de nossa tese, em paralelo com as discussões sobre “literatura indigenista”: demonstrar que a condição dos nativos mudou, eles precisam sobreviver em um mundo muito mais hostil; agora eles se veem pressionados contra os muros “brancos” e se veem impelidos a construir uma voz potente na luta por seus direitos, a literatura indígena é, para Krenak e Potiguara, essa voz potente e resistente; literatura que se impõe num espaço competitivo e caótico e que impulsiona as literaturas consideradas “indigenistas”.

Neste ponto, entendemos claramente que não só é possível, sim, haver uma literatura indígena, como também aquela alentada por esta: a literatura indigenista; e ambas as literaturas, como temos discutido, são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento plural e crítico, como parte de um programa de leitura que deve abranger todo tipo de literatura descentralizadora.

Krenak também se envolveu com política, se tornou professor universitário, correspondeu às novas demandas da LDB, da BNCC e do MEC dando conta de parte de um nicho chamado “literatura indígena”. E livros como os de Krenak, um autor de origem indígena, nos permitem mergulhar em narrativas e reflexões sobre os povos nativos com o menor ruído possível das interferências de outras culturas. *Ideias para adiar o fim do mundo*, como o próprio título insinua, sugere pensar sobre nossa condição no mundo em termos da nossa relação com a Natureza. É quase um guia espiritual; seria, talvez, um manifesto à Natureza. Claramente, um livro que trata de denúncias das desigualdades e das mazelas políticas em relação aos indígenas. E, mais uma vez, aparece em um livro indígena, um grito para dentro, um grito de “dor”, ainda relegado a um público que aprecia ou tem contato com este tipo de literatura no Brasil e no mundo.

Essas agências e instituições foram configuradas e mantidas como estruturas dessa humanidade. E nós legitimamos sua perpetuação, aceitamos suas decisões, que muitas vezes são ruins e nos causam perdas, porque estão a serviço da humanidade que pensamos ser (...) como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas

foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos. “Ideias para adiar o fim do mundo” — esse título é uma provocação. (KRENAK, 2019, p. 13 - 14).

Em *Metade cara, metade máscara*, ficamos na expectativa de uma visão ao mesmo tempo indígena e feminina sobre fatos históricos e valores da cultura indígena, o que, de certa forma, temos contemplado no livro. E mais, há um crisol de sentimento e descrição do estado de coisas sob a perspectiva do indígena, além de histórias antigas e canções que misturam passado e presente. Muitas histórias, mesmo que transpostas e modificadas para a modalidade escrita, como vimos, têm origem em épocas imemoriáveis e são transmitidas, reproduzidas (seus temas, suas lendas, suas mitologias) de geração a geração.

“Brasil

Que faço com a minha cara de índia?
 E meus cabelos
 E minhas rugas
 E minha história
 E meus segredos?
 Que faço com a minha cara de índia?
 E meus espíritos
 E minha força
 E meu Tupã
 E meus círculos?
 Que faço com a minha cara de índia?
 E meu Toré
 E meu sagrado
 E meus “cabocos”
 E minha Terra?
 Que faço com a minha cara de índia?
 E meu sangue
 E minha consciência
 E minha luta
 E nossos filhos?
 Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
 Não sou violência
 Ou estupro
 Eu sou história
 Eu sou cunhã
 Barriga brasileira
 Ventre sagrado
 Povo brasileiro.
 Ventre que gerou
 O povo brasileiro
 Hoje está só...

A barriga da mãe fecunda
 E os cânticos que outrora cantavam
 Hoje são gritos de guerra
 Contra o massacre imundo”.

(POTIGUARA, 2018, p. 32-33)

Ideias para adiar o fim do mundo, livro traduzido em diversas línguas, é uma obra publicada por um dos personagens mais influentes na história das lutas pelas causas indígenas no Brasil, autor que já participou de diversos materiais midiáticos. Este livro significa, entre outras coisas, que somos diferentes, mas partes do mesmo propósito transcendente; isto também significa dizer que Homem e Natureza são partes integrantes da mesma existência cósmica e que destruir a Natureza é destruir a si mesmo.

Quisemos enfatizar Ailton Krenak e Eliane Potiguara por serem exemplos produtivos dentre os pioneiros da literatura indígena engajada que se iniciou na década de 1970. Literaturas indígenas e literaturas indigenistas são responsáveis por pelo menos dois movimentos intelectuais que mexeram e continuam influenciando em vários aspectos das estruturas sociais: a “autoafirmação da cultura indígena, tradicional e modernizada” e as “reivindicações e conquistas políticas que atendam também as demandas e causas indígenas atuais” (SOUSA, 2021). Quando dois representantes de culturas nativas publicam livros que repercutem positivamente entre leitores dos mais variados perfis, isso mostra o quanto a Literatura ultrapassa a lógica do livro impresso, mas implica também em transformação do *status quo*, em mudanças sociais práticas; o sucesso de ambos os autores motiva, inspira outras pessoas, isso é também fazer Literatura, uma *literatura engajada*. O sucesso destes autores é também uma conquista dos povos indígenas, assim como da democracia e de todas as classes insurgentes.

Estes autores, como fizeram muitos outros nativos, migraram de forma substancial para a vida nas grandes metrópoles, sendo, portanto, exemplos de indígenas “desaldeados” (SOUSA, 2021, p. 03), o que não significa, no entanto, não serem mais indígenas, mas cujas atividades, sejam elas de natureza profissional ou pessoal, não estão mais, exclusivamente, enraizadas no cotidiano tradicional das suas aldeias: “(...) esse movimento aldeia-cidade-mundo ocorre de forma dialética (...)” (SOUSA, 2021, p. 6).

Ambos professores universitários *honoris causa*, líderes de inúmeros projetos, vencedores de vários prêmios, são, agora, indígenas acadêmicos, exemplos materiais de que o indígena moderno pode ser aquilo que pretende ser, sem que precise apagar seu

passado e sua cultura. Muito pelo contrário, no caso de Krenak e Potiguara, as vozes dos seus ancestrais estão sempre em suas literaturas, reforçando a autoafirmação das suas tradições. Krenak, assim como Potiguara, é um grande defensor da Natureza (ambos os autores possuem este viés, ao mesmo tempo, de engajamento político-histórico e de sustentabilidade); e Potiguara, assim como Krenak, tem pioneirismo em diversas realizações (nacionais e internacionais); conquistas vindas de uma mulher indígena, uma voz feminina que fala por todas as mulheres, principalmente as que estão inseridas em planos de fundo cuja voz é constantemente sufocada (ou que está sob tentativas intransigentes de sê-lo): mulheres negras, mulheres indígenas, enfim, mulheres que lutam por sua liberdade nos mais variados contextos (SOUSA, 2021, p. 07): “(...) violências contra as mulheres indígenas sequer são mencionadas ou divulgadas nos meios de comunicação. É essa a pauta levantada pela autora”.

Duas obras literárias, de dois grandes representantes das lutas contra o racismo, os abusos e diversas outras injustiças sociais e que nos incentivam a manter ativo o senso de busca pelo conhecimento, uma vez que nosso objetivo é “iniciar” esta discussão que, se chegar a ser a “discussão final”, que seja apenas para fins de conclusão da tese, mas não das discussões que continuarão em efervescência nos diversos segmentos da sociedade. Não podemos deixar os “neo-colonizadores” dominarem nossa “subjetividade”, dominando, de forma muito “objetiva”, nossa “*episteme*”.

Aprendemos que “colonizar” nunca foi algo positivo, quando se tem claro que colonizar significa conquistar para explorar. Na colonização não há respeito aos costumes, à cosmovisão, etc., do outro, há uma clara e explícita vontade de extermínio, de *invisibilização*. Acreditamos que poderia ter havido uma convivência melhor entre nativos e não nativos no Brasil de 1500 e no Brasil ainda colonial do século XXI. A lógica da colonização portuguesa/brasileira foi predominantemente intolerante e genocida, entorpecida pela ganância, prepotência, fanatismos e outros ideários distorcidos e, segundo Ailton Krenak, em entrevista ao documentário/série Guerras do Brasil (2018), o cenário poderia ter sido diferente, se os colonizadores tivessem tido “educação”, mas suas pretensões sempre foram “roubar” e não “conviver”.

Dizimando milhares de indígenas, no que seria, talvez, o maior holocausto da história humana, não se contentaram, sob suas próprias concepções, em “conquistar” o território, mas, embalados por falsas ideologias, se dedicaram a “despovoá-los” (de seus habitantes originais). Criaram, portanto, em um território paradisíaco, um cenário

apocalíptico e, estes somos nós: descendentes dos falsos conquistadores, como se conquistar fosse espalhar, propositalmente, a varíola, por exemplo. Muito mais fácil seria que conviver, que interagir, que dialogar, segundo esta visão distorcida.

E, desta maneira, precisamos ainda enfatizar, comentando Potiguara (2018), que não houve uma única guerra, ou um único período de guerra, houve e ainda está acontecendo várias guerras, que fizeram parte de toda a expansão colonizadora quinhentista e que foi modernizada nos tempos hodiernos, cujos aspectos estão atrelados a todos os sistemas *monopolizantes* de formatação do mundo moderno que já comentamos: o lado obscuro do Capitalismo que fortalece e é fortalecido pelo consumismo desenfreado (aquele que, ao invés de promover a qualificação técnica e o crescimento econômico e pessoal, embalados pelo espírito de concorrência pacífica, promove a desigualdade social, por não existir em um contexto de igualdade de ferramentas e, ao contrário do ideal, acaba promovendo conflitos internos, muitos deles bem violentos, dentro de uma conjectura social), as alienações de todos os modos (midiáticas, religiosas, segregacionistas, racistas etc.), os discursos cientificistas mas nada científico; além das matanças atuais, das chacinas de indígenas que representam “um troço” para madeireiros, seringueiros, garimpeiros, agropecuaristas etc.

“Invasão

Quem diria que a gente tão guerreira
 Fosse acabar um dia assim na vida.
 Quem diria que viriam de longe
 E transformariam teu homem
 Em ração para as rapinas.
 Quem diria que sobre os escombros
 Te esconderias e emudecerias teu filho – fruto do amor.
 Cenário macabro te é reservado.
 Pra que lado tu corres,
 Se as metralhadoras e catanas e enganos
 Te seguem e te mutilam?
 É impossível que mulher guerreira
 Possa ter seu filho estrangulado
 E seu crânio esfacelado!
 Quem são vocês que podem violentar
 A filha da terra
 E retalhar suas entranhas?

(...)

Órfã

Não adianta fugir dessa realidade
 Quando te trazem aos braços
 Uma criança que nem dois anos completos tem.
 E tua boca que gargalhadas davam
 Ao sabor do álcool
 Se cala
 E umedece de vez
 E te desarma
 É uma criança faminta
 Doente
 Órfã de pais
 Órfã de país”.

(POTIGUARA, 2018, p. 33-37)

Todos estes recursos *colonizantes* que contribuem, ao mesmo tempo em que são o produto destas micro guerras, aos quais fomos levados a partir das discussões iniciadas pelos autores indígenas citados, e também pelas leituras e pesquisas que fizemos, são recursos nem sempre claros a todos os envolvidos; e estes episódios sangrentos são uma continuação do projeto inicial de colonização e que, portanto, representam a perpetuação de uma guerra que, ao longo da História, se reproduziu em diversas outras guerras, mesmo que tenha havido extenuantes tentativas de “paz”: a guerra do Paraguai²⁶; a guerra Guaranítica; os embates entre os Aimoré (os primeiros “Botocudo”) e senhores de engenho abusadores, exploradores, em meados do século XVIII; a Guerra dos Palmares, no século XVII; a Inconfidência Mineira, do final do século XVIII; a Insurreição Pernambucana, de 1645, que teve a participação de alguns africanos libertos e indígenas potiguares que se aliaram aos portugueses contra os holandeses que, interessados no açúcar, atacavam dezenas de engenhos, evento que, inclusive, favoreceu a fuga de muitos escravizados para a região dos Palmares; enfim, todos estes exemplos e vários outros que não foram citados, fizeram e ainda fazem parte da expansão de segmentos econômicos brasileiros específicos desde a “expansão colonial”: a exploração, a todo custo, do açúcar, do café, da borracha, do cacau, do ouro, etc.; espírito de exploração que perdura até hoje, seja em que antigo ou em que novo segmento for.

²⁶ Durante a segunda metade do século XIX, num Brasil ainda com princípios imperialistas e colonizadores, D. Pedro II, com apoio da Argentina e do Uruguai (a tríplice aliança) e Solano López, terrível ditador do Paraguai, travaram o maior conflito armado que a história da América do Sul já presenciou.

Este projeto de colonização que se iniciou com a chegada dos portugueses se estende, por sua vez, até a modernidade e até os dias atuais em outras formatações, mas que mantém a sua essência: “manipular para explorar”; temas que são muito desenvolvidos tanto na Literatura Indígena quanto na Literatura Indigenista como é o caso de SILVEIRA (2006) e MOLL (2019).

Quando os portugueses aqui chegaram, ao contrário dos espanhóis, eles não encontraram ouro “de imediato” e, para compensar o que eles entenderiam como prejuízo, começaram a explorar o pau-brasil, de onde vem o termo “brasileiro” (as pessoas que trabalhavam com este tipo de madeira) e trouxeram para cá uma arte que já era bastante cultivada em Portugal: a produção de cana-de-açúcar e seus derivados; como era natural, e legal, em Portugal, a escravidão, foi então que começaram a reproduzir a escravização de pessoas trazidas da África (o que replicaram com os nativos indígenas), maciçamente e sob as condições mais deploráveis. Depois disto, o Brasil foi um grande produtor de café, descobriram e exploraram o ouro até sua extinção (sua existência em quantidade ínfima) e partiram, por fim, para a Agropecuária.

Sobre o papel da Literatura, principalmente a Literatura Indígena e a Literatura Indigenista, e outras literaturas congêneres, no esclarecimento de fatos, eventos, que são distorcidos, ou omitidos, ou precariamente estudados, como estes, nos orienta SOUSA (2021, p. 06) ao mencionar o trabalho de Eliane Potiguara para nos alertar sobre o fato de que a “ignorância” dos colonos é que “inventou” este modelo de Brasil, cuja história, como vimos, poderia ter tido outro enredo: “a autora reitera que a literatura feita por escritores indígenas serve para mostrar os processos de dominação sofridos e toda forma de violência, e é uma maneira também de mostrar a fecundidade e a força das cosmologias indígenas (...)”.

E, ainda, quando mencionada uma personagem criada pela autora na narrativa *A cura da Terra* (2015):

Na trama, Moína ouve uma história contada por sua avó e conhece o passado de seu povo. Conhece a desagregação social e as feridas emocionais causadas pelas invasões aos territórios indígenas. A avó de Moína descreve como foi a colonização pelos estrangeiros, que mais queriam lucro, dominaram os antigos guerreiros indígenas e os tornaram escravos. Com os colonizadores vieram os vícios, a maldade, a cobiça, a competição e o egoísmo, trazendo muito sofrimento e divisão para as famílias. Mas a avó revela também um ensinamento precioso: a cura da terra (SOUSA, 2021, p. 07).

Tentamos mostrar um pouco das discussões literárias (encetadas pelas leituras literárias) que podem ser promovidas a partir da leitura de dois importantes autores indígenas, de alcance internacional, cujas obras artísticas, literárias e políticas possuem ampla repercussão (as que citamos e também as que, por questões de estruturação da tese, não foram, aqui, comentadas). Exemplos acadêmicos, mas também de cidadãos brasileiros de tradições indígenas que lutaram contra todo tipo de abusos políticos e econômicos que contribuíram para a desigualdade social deste país; contra ameaças de morte; contra mau empreendedores; mineradores corruptos e outros tantos capitalistas mal preparados e infrenes; mas que, sorte a nossa, conseguiram se inserir em lideranças importantes contra todo tipo de ignorância em relação não só às causas indígenas, mas a toda causa que implica em saber perceber a atuação de algum tipo de abuso de poder, de violação dos direitos humanos, em termos gerais, sem contaminações das convenientes hipocrisias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nenhum momento tivemos o objetivo de esgotar os assuntos iniciados neste texto de pesquisa; empenhamo-nos em tentar projetar uma imagem menos distorcida dos povos indígenas e de outros grupos que são, constantemente, vilipendiados. Com base nesta pesquisa bibliográfica/documental, fomos capazes de perceber, no entanto, o quanto nossas referências culturais são precárias: criaram-nos falsos “conquistadores” (incluindo bandeirantes que eram aventureiros embrutecidos e genocidas que assassinavam negros e indígenas insurgentes); inventaram pecados (andar nu em um contexto em que a nudez não era percebida, por exemplo); inventaram e naturalizaram mitos que, no final das contas, tinham propósitos econômicos e políticos nefastos (“os negros pertencem a uma sub-raça que deve ser subjugada; os indígenas não têm alma, então, caso neguem “nosso” modo de viver, deverão e, de fato, foram todos mortos ou escravizados etc.”); além de tantos outros exemplos negativos vindos de lideranças portuguesas; incontáveis exemplos de opressão, de falsos acordos, de aniquilação de culturas, de genocídios, como foi o caso de Palmares (e seus similares) que, por ordem da Coroa Portuguesa, motivada pelo receio de uma insurgência irreversível, houve um grande empreendimento para que fosse destruído.

É preciso, portanto, “reinventar o Brasil”; esta afirmativa sintetiza um aspecto muito importante da nossa tese: intrinsecamente uma *tese decolonial*; por meio da qual, tentamos mostrar que os autores indigenistas colaboram com as *ações decoloniais* e fazem parte desta *voz decolonial*, aptos a ajudarem no movimento de *descolonização indígena*; provocando sua voz indigenista para somar com a dos autores indígenas. Desta forma, se completam os dois exercícios literários: indígena e indigenista que, como vimos, possíveis, sim, de se exercerem (adjacentes ao limite crítico entre a “canonização” e a “marginalidade”) e cuja função epistemológica é bastante produtiva na formação do leitor/pensador.

A palavra tem poder, como prega, inclusive, o Cristianismo que muitos colonizadores utilizaram para alentar seus crimes contra a Humanidade. E, graças ao poder da palavra, escrita ou falada, que também proporciona o diálogo e interação entre culturas, podemos nos aproximar, como é o caso do caminho realizado lendo e refletindo sobre literatura indígena ou indigenista, do potencial que tinha e continua tendo a cultura

de muitos povos indígenas: seus legados gastronômicos, suas formas de organização coletiva, sua arte, sua mitologia. Pudemos perceber, ainda, que sempre que se nega uma cultura ancestral embalados pelas mais diversas ideias sobre o “ser” e “estar” no mundo, nega-se a si mesmo, pois “nós somos todos indígenas”, uma vez que esta é nossa inegociável “origem” (ou pelo menos parte importante dela). Dito de outro modo: quando eu digo que não posso falar do indígena, ou que não posso trabalhar literatura indígena/indigenista, porque não sou “índio”, estou negando minha própria essência. Ao contrário do que defenderiam estes paradigmas, somos todos, sim, indígenas ou não, aptos a falar de qualquer tipo de literatura; na mesma proporção que qualquer nativo, seja qual for seu grau de miscigenação, tem todo o direito (e competência) para versar ou produzir qualquer tipo de conhecimento, literário ou não.

E, desta forma, fomos capazes de nos distanciar da ideia equivocada sobre os indígenas como, estritamente: “um bando de preguiçosos, selvagens, incapazes de serem civilizados”. Eles podem, sim, e já estão se “civilizando” (muito embora seja tão impreciso o uso descontextualizado deste termo, como é o caso de tantos outros termos imprecisos que revisamos ao longo da tese: “índio, etnia, indígena, descobrimento, *decolonial*” etc.). Com isto, queremos dizer que os indígenas já estão se “modernizando” (acompanhando as novas dinâmicas sociais), o que inclui sua inserção no cenário acadêmico e tecnológico, como é o caso de Eliane Potiguara e Ailton Krenak. Mas, é importante reforçar, caso não queiram se “modernizar” (seguindo uma paradoxal lógica “*colonizante*”), eles têm, sim, todo o direito de viverem embrenhados na mata, porque não cabe a nós impor a ninguém o modo como querem viver ou interagir com a Natureza, desde que este modo não infrinja nenhum direito civil que ocasionará danos irreversíveis para algum indivíduo. Se um nativo se propor a conduzir sua vida em uma aldeia, a modos tradicionais, com sua família, praticando sua cultura, suas tradições, é um direito “humano” deste nativo, que a Constituição, hoje, assegura, mas que, desde o início de todos estes conflitos culturais, já o deveria ter feito. E, não basta legislar, é preciso aplicar a essência da legislação que ampare, que proteja, que assegure os direitos não só dos indígenas, mas de todos nós. Muitos colonizadores famélicos foram, por indígenas costeiros, amigavelmente amparados, mas tiveram como paga a enganação e o extermínio; mais um exemplo de que muitas ações realizadas por aqueles que deveriam nos representar ficam represadas no plano da “enganação”.

Com a modernidade vieram as tardias e contraditórias mudanças na legislação sobre as questões indígenas e deveríamos, sim, comemorar algum tipo de lei que assegure direitos. No entanto, os dramas continuam; seriam, agora, os “dramas modernos”, muito pouco trabalhados nos livros didáticos e nos vários mecanismos midiáticos de comunicação; estes temas ainda precisam ser melhor trabalhados: a convivência com diversas culturas; os conflitos com valores morais e religião; as vicissitudes trazidas pelos colonizadores como o alcoolismo e a violência contra a mulher; a falta de emprego para os indígenas; a falta de espaço nas universidades, nas quais eles se tornariam ainda mais aptos a produzirem a versão escrita da sua literatura etc.

Estudamos, ainda, vários autores que nos mostraram que existe uma literatura que tende para uma centralização do poder, centralizando o conhecimento, para manter o controle dos meios de produção e consumo de bens materiais e imateriais, que nos garantem sobreviver e viver em um mundo hostil; e, por outro lado, vimos que existe uma literatura, amparada por uma pedagogia muito bem fundamentada, que se projeta em sentido contrário, de caráter, portanto, “*decolonial*” (conceito que fundamentamos teoricamente em leituras de autores considerados *decoloniais*, sobretudo oriundos da América Latina) e que dialoga, interage, diretamente com o conceito de discursos ou literatura “centrífuga” (Bakhtin/Volochínov, 1995), em detrimento dos discursos, literários ou não, “centrípetos”, aqueles que já estariam naturalizados por meio de vários processos históricos de alienação e que se esforçam, continuamente, para a centralização do conhecimento/poder.

Tendo feito revisões teóricas como esta, lemos e analisamos, sob o crivo dos conceitos desenvolvidos, três obras indigenistas, tal como foram mencionadas neste texto de pesquisa, além das leituras complementares que fizemos sobre os dois grandes autores indígenas supracitados. E, desta forma, pudemos constatar que a literatura indígena, e também indigenista, podem proporcionar ao leitor em potencial uma experiência intelectual, com leituras trabalhadas e significativas, muito mais “centrífuga”, no sentido de contribuir para a ampliação da sua visão sobre o mundo moderno, sobre seu passado histórico e de ampliar seu senso crítico sobre as injustiças sociais que vitimizam não apenas nativos, mas todos os cidadãos comuns que se sentem imponentes frente a tantas mazelas sociais.

Trabalhamos, ainda, com as novas categorias de colonização; embora triste, mas importante, é perceber que os mecanismos de colonização se atualizaram, como se fossem

vírus sobreviventes da antiga colonização que, sorrateiramente, foram se hospedando em novas vítimas nas quais teriam feito suas instalações parasitas para que, angariando forças de seus novos hospedeiros, fossem se multiplicando e ganhando tanta projeção que hoje já não é mais tão “sutil”; na verdade, se escancara quando olhamos para uma sociedade perturbada por guerras iniciadas por pessoas intransigentes que querem, a todo custo, impor sua vontade (como faziam os antigos, mas ao mesmo tempo, bem atuais, colonizadores). Além do mais, vimos todo tipo de abuso e exploração no trabalho nas relações sociais de poder. E, para que pudéssemos identificar estes conflitos na literatura indigenista é que delimitamos, lemos e analisamos nosso *corpus* em questão.

É um trabalho intelectual muito minucioso, que demanda muito cuidado e abdicção. No entanto, pudemos perceber o quanto a literatura de viés indígena, e do mesmo modo, outras literaturas análogas, podem nos proporcionar um entendimento muito mais acurado sobre estes mecanismos modernos de colonização que se reproduziram e se fortificaram a partir de uma ferida antiga dos colonizadores, desde a abolição da escravatura, na segunda metade do século XIX. Como vimos, são novos mecanismos de controle do corpo, controlando, muito mais massivamente, a nossa subjetividade. Poderíamos, neste momento, retomar as categorias que chamamos de *colonização do ser/saber/poder*. Para o controle do ser, precisam controlar o saber; a partir do momento em que alcançam êxito controlando o saber e o ser, controlam, por fim, o “poder”. Para controlar o saber, como vimos, se utilizam de todo tipo de discurso fundamentado em ideologias distorcidas variadas, como é o caso do racismo, do etnocentrismo, do fanatismo religioso etc. Estes discursos não são “vazios”, eles condicionam comportamentos, habilitam as pessoas a repetirem suas ações que contribuirão para o enriquecimento perpétuo de grupos específicos de pessoas; habilitam-nas, ainda, a cometerem todo tipo de atrocidades como matar uma pessoa, a sangue frio, por questões ideológicas, religiosas ou bélicas num contexto de guerra, ou na situação banal de uma discussão política. E se trata, como vimos, de um movimento circular: ações, realizações, falsas pesquisas alimentam discursos distorcidos que alimentam as ações duvidosas de empresários, políticos, etc.

Na literatura que nos propusemos a ler e entender melhor, no curto espaço deste texto de pesquisa, pudemos notar que todas estas discussões são feitas e ilustradas com exemplos metafóricos ou históricos ou práticos (da atualidade), o que nos ajuda, em detrimento da maioria dos livros didáticos, a ilustrar como funcionam, na prática, antigos

e novos mecanismos de *colonização do poder*: em *Matalauê está me chamando*, para relembrar um exemplo histórico, Dom João VI fomentou uma política de extermínio contra os Botocudo, exemplo claro do quanto a ignorância, em qualquer época (vimos empresas que destroçaram as moradias de indígenas Guarani, na atualidade), leva a ações desastrosas; como os indígenas se recusassem a se curvar para uma visão de mundo, ele então, deliberadamente, os resolveu exterminar; o prefeito do Rio de Janeiro, Paulo de Frontin, no dia 04 de maio do ano de 1900, como vimos em Freire (2002, p. 21), discursou dizendo que os indígenas não eram brasileiros e que, aqueles que não se convertessem aos costumes europeizados, deveriam ser exterminados²⁷; um exemplo do final do século XIX, época marcada por grandes modernizações tecnológicas, do modo como um líder que deveria dar o exemplo de humanidade, de inteligência mesmo, fundamentou teoricamente o genocídio, como o fez outros “líderes”, como é o caso de Adolf Hitler, que fundamentava suas atrocidades com ideologias racistas; vimos, ainda, várias narrativas fantásticas que mostram o quanto a tradição oral indígena enriquece o repertório literário convencional, o que se trataria de um exemplo positivo de expressão religiosa e artística; referências a práticas religiosas indígenas milenares, o que comprova sua religiosidade autêntica, sua espiritualidade; mas, como os exemplos negativos são muitos, vimos diversos episódios de tentativas de apagar a cultura indígena para enaltecimento da cultura europeizada, como no caso dos batismos depois dos quais os indígenas Caiapó, em Guerra no Coração do Cerrado, recebiam nomes “brancos”; são vários os episódios e discussões filosóficas e políticas sobre abusos e massacres de etnias indígenas sem que houvesse uma política verdadeiramente sensata de uma “interação” que fosse realmente produtiva entre as culturas, entre os mundos, a princípio, contraditórios; deparamo-nos, durante nossa leitura, com inúmeras referências de como os colonizadores enganavam os nativos com falsos presentes, visando sempre o lucro, em detrimento da vida humana; este seria um dos grandes erros da “conquista” dos portugueses, que poderiam, ao nosso modo de interpretar estes fatos históricos, terem escrito uma história muito mais produtiva em que o lucro não estivesse acima das vidas humanas e na qual culturas e histórias não fossem, como milhares de vidas, exterminadas.

²⁷ Palavras de Frontin a respeito dos indígenas brasileiros: “(...) ainda abundam nas nossas magestosas florestas e em nada differem dos seus ascendentes de 400 anos atrás; não são nem podem ser considerados parte integrante da nossa nacionalidade; a esta cabe assimilá-los e, não o conseguindo, eliminá-los” (FREIRE, 2002, p. 21).

Após termos feito todas estas leituras, a partir do *corpus* que delimitamos, além das leituras complementares, podemos reforçar, com toda segurança, que literaturas indígenas ou indigenistas podem contribuir bastante, muito mais que a maioria dos livros didáticos comuns, para a divulgação e para o ensino da cultura indígena, como pressupõem leis educacionais que estudamos, o que inclui as diretrizes propostas pela LDB.

Além de todas estas correspondências às exigências legais, os livros que lemos e sobre os quais pesquisamos nos dão uma dimensão cada vez mais clara do quanto é preciso resistir, não aceitar falsas lideranças, como foi a de Portugal, baseada em mentiras, em enriquecimento pessoal da Coroa, em maus tratos a escravizados negros e indígenas, enfim, a toda uma sorte de violação dos direitos humanos que desencadeou em mudanças profundas no final do século XIX, com o fim da escravidão legalizada, com o fim do Império, mas que ainda precisam continuar acontecendo, porque as guerras, como vimos, nunca acabam.

Mesmo após o fim da “liderança portuguesa” com a Independência do Brasil, em 1822, imperialistas continuaram a impor seus ideários totalitaristas como foi, por exemplo, na ocasião da Guerra contra o Paraguai, que começou com uma intervenção (intromissão) no governo do subserviente Uruguai, e que depois teve a “intromissão” da Argentina e estes três países contra o Paraguai, ocasião na qual o Brasil estava perdendo a guerra, milhares de mortos por ambos os lados, perdendo recrutamento e, mesmo após uma tentativa de acordo de paz por parte do ex-presidente provisório paraguaio Solano López (que já havia reconhecido a iminente derrota) impuseram o que chamaram de “Voluntários da Pátria”, que de voluntariado não havia nada, uma vez que os governantes brasileiros da época resolveram forçar, agrilhoar pessoas para o recrutamento que, a esta altura, estava falido, ninguém queria mais ir à guerra morrer para os “parasitas” do “governo” imperialista. E a matança continuava, prevalecendo a estupidez do governo imperialista brasileiro (sobretudo na figura de D. Pedro II), mesmo contra os próprios comandantes militares que se recusavam a ser os “coveiros do Paraguai”.

E, assim, arrematando mais este exemplo desta administração política de viés colono-imperialista (para reforçarmos o perfil da administração desastrosa citada nos livros literários que lemos e analisamos), a qual se perpetua nos exemplos mais banais do cotidiano até os dias de hoje: nesta guerra, como várias outras micro guerras de todos os dias, o Paraguai se recusava a deixar de lutar, porque diante da sufocante genocida

intransigência imperialista do governo brasileiro, só lhes cabia, então, resistir, até que D. Pedro II realizasse seu intento de matar ou capturar Solano López. E o final não pôde ser outro: mesmo com vários descontentamentos, os soldados brasileiros o acabaram por encontrar e assassinar, mesmo que o imperador o preferisse “capturado”, talvez para dar continuidade à sua sanha de humilhar, de constranger, como já era natural para eles fazerem contra os escravizados negros e indígenas. E, assim, crianças paraguaias, inclusive crianças amputadas de um braço, empunhando com uma só mão suas espadas, foram mortas; foram cinco anos de carnificina; os feridos, sobretudo paraguaios, eram queimados vivos; 75% da população paraguaia masculina acima de 20 anos foi morta; houve uma tentativa de acordo de paz, como dissemos, mas, como muitos indígenas ameríndios, os paraguaios tiveram que resistir; por fim, o império brasileiro destruiu o Paraguai, depois de cuja “conquista” (mais uma vez, a falácia da “conquista”), imperou a fome, a miséria, uma economia dilacerada etc.; soldados brancos e negros tiveram que lutar juntos e isto foi, talvez, o único aspecto humano de uma guerra motivada por ensimesmados imperialistas, evento que motivou a abolição da escravatura e a Proclamação da República no contexto do Brasil Império; proclamação da república que, justiça seja feita aos militares, pelo menos neste episódio, foi consequência de um “golpe civil militar”; lembrando que a primeira república também termina com um golpe militar e, é incrível pensar, como tudo parece ter que se resolver com a imposição de alguma vontade, mesmo que isto custe a opinião e a vida de milhares de outras pessoas; vale ainda dizer que, pós República, os neo-colonizadores continuaram (e continuam até hoje) com seus mecanismos de imposição dos seus “interesses”, mesmo após muitas mudanças positivas em termos de direitos trabalhistas, do voto secreto e do voto feminino²⁸.

Em meio a revoltas (e brigas entre lideranças oligárquicas), golpes, contradições, a colonização, portanto, se regurgita de uma época em que ela havia, aparentemente, terminado para continuar com seu jogo de imposição dos interesses próprios dos governantes, das oligarquias e das elites vinculadas a poderes políticos; é quando começa, no Brasil, toda a estruturação do que temos discutido no texto desta pesquisa sobre todas essas novas ferramentas de colonização; estamos falando do início do século XX, de um

²⁸ Mesmo que (se consultarmos algumas narrativas históricas), na década de 30, o voto seria apenas uma fachada para as eleições predominantemente fraudulentas, nas quais nós tínhamos os presidentes “escolhidos” ao invés de “eleitos”.

levante autoritário com lideranças totalitárias de um Mussolini, de um Hitler e, no Brasil, do apático Getúlio Vargas (que articulava acordos com o próprio Hitler).

Mencionamos, ainda, os Caiapó como um grupo de grande resistência a novos modelos de colonização, sobretudo a de natureza epistêmica (ou “aculturação” em seu sentido negativo); citamos os Botocudo; mencionamos, ainda, *en passant*, os quilombolas; e os livros de nosso *corpus* é que foram nos dando condições de irmos ampliando estes exemplos e nos conectando a diversos referenciais literários e históricos; o próprio fato de termos literaturas produzidas por mulheres, de origem nativa ou não, nos alenta no sentido de que muitas visões imperialistas, patriarcais, estão perdendo a preponderância, estão cedendo a novos modos de ver o mundo, muito mais fundamentados na alteridade, na interação construtiva entre as diversas culturas.

Toda esta literatura insurgente, diversificada, intercultural, contribui de modo ativo contra todo tipo de “epistemicídio”, uma das estratégias da nova colonização: deter o conhecimento que poderia levar as pessoas a se desvencilharem de projetos de condicionamento do pensamento, para o condicionamento das ações que devem ser sempre no sentido de não alterar o estado de coisas e que, para tanto, se utilizam de explorações, corrupções, mentiras, negociações entre políticos, entre desembargadores, entre oficiais de justiça, nas forças policiais corruptas etc. Para estas pessoas, para estas sombras por trás de muitos eventos de nossa vida, é preciso que tudo se mantenha em “ordem”: e a ordem, para elas, é mentir, roubar, explorar as pessoas mais simples e de menor poder aquisitivo etc.

As literaturas indígena e indigenista, por sua vez, não são o único meio pelo qual uma pessoa possa se orientar, se expressar e se comunicar com outras pessoas, adquirir conhecimentos de diversos tipos, mas elas contribuem, efetivamente, para que tudo isto aconteça, para que a visão de mundo seja menos contaminada e, deste modo, assim como outras literaturas, elas nos conduzem à “desestabilização de doutrinações *elitizantes*” como nós estudamos; assim sendo portanto, de natureza inerentemente “*decolonial*”.

Tecendo as nossas últimas reflexões, podemos indagar de que modo alguns personagens das narrativas que lemos, e com os quais tentamos articular as teorias que estudamos, puderam lidar com o conceito abordado de “ferida colonial”. A história do Brasil abriu muitas feridas, para não nos determos em uma grande quantidade delas, vamos retomar alguns episódios, de alguns personagens, que ficaram marcados: Damiana da Cunha, por exemplo, ao final da narrativa *Guerra no Coração do Cerrado*, ficou

dilacerada quando se deu conta de que a “paz” que ela tanto tentou reestabelecer era algo, como temos visto ao falarmos sobre a “guerra contínua”, praticamente, impossível de se materializar. Da mesma maneira que vivemos micro guerras, todos os dias, o que podemos alcançar são micro momentos de paz. Esta paz deve ser sempre buscada, é como uma chama que nunca deve se apagar, muito embora sempre haverá novos conflitos. E esta ferida, portanto, continua visível, por mais que se cicatrize, ela estará lá para nos lembrar, inclusive, que é preciso continuar, sempre, lutando. Ainda há racismos, ainda há corrupções, ainda há exploração de territórios indígenas, ainda há negligência política em relação às causas indígenas, ambientais, feministas e foi justamente este o “sentimento” que Damiana da Cunha, ao final da sua “odisseia”, nos deixou transparecer. Com a personagem Irene, de Vera Moll, não foi diferente; a autora iniciou sua recuperação da história da forma mais realista possível, trazendo-nos uma “índia” que havia sido “capturada a laço”; vimos que este sempre foi o viés dos representantes brasileiros, que repercute no modo como o homem trata a mulher, no modo como o empregador trata o empregado, etc., e, como num retorno romântico a uma fantasia idílica, da época do Romantismo romântico, dos romances de cavalaria ou dos romances brasileiros, ela passa a construir uma narrativa que envolveria uma Irene e seu amado Poté, como dois amantes perdidamente apaixonados que se entregaram um ao outro como um verdadeiro Romeu e Julieta. E, mais uma vez, isto nos remete à “ferida colonial”, porque o devaneio de Moll é um elixir para encobrir esta ferida, porque, no final das contas, ela sabe que Irene foi mais uma mulher submetida a uma vida tomada pela vontade de um protótipo colono-imperialista: foi tomada “a laço”, sequer sabemos seu verdadeiro nome, seus antepassados foram escravizados, mortos e dispersados.

Por último, não podemos deixar de reiterar alguns questionamentos que foram levantados no âmbito da nossa pesquisa, a saber: “o que se ensina? Para quem? Por quem? Para quê? O que entendemos por meritocracia teria origem na legitimação do racismo?” Acreditamos que o ensino formal brasileiro, como estudamos no texto desta pesquisa, trabalha como um mecanismo muito bem estruturado de “reprodução” de um conhecimento elitizado e condiciona o que aprender para condicionar que tipo de pessoas o sistema pretende formar na sua economia (replicando posições sociais que parecem ser impenetráveis); é por isto que nos dedicamos a questionar os livros didáticos encomendados em detrimento das literaturas que Antônio Candido chamou de “manifestações literárias”, mas que acreditamos se tratar de produções que têm superado

esta nomenclatura e se transformado em parte, sim, de um sistema literário genuíno que nos proporciona uma visão menos descentralizada do mundo e contribui para a formação de pessoas muito mais capacitadas para uma economia menos opressora, porque se tratam de pessoas que estão aprendendo a formar o senso crítico, não só por meio de literaturas insurgentes, inovadoras, mas por meio de todo um trabalho coletivo que envolve uma série de mudanças na legislação, programas de formação de profissionais, programas de incentivo à arte e à cultura, inclusão acadêmica, democratização da informação etc. Desta maneira, o que se entende por “meritocracia” tem tomado uma nova forma, já não se trata do falso mérito de um sistema de ensino elitizado, amparado por ideias etnocêntricas e racistas, que favorece os agentes desta elitização, mas do “mérito” de grupos que trabalham incansavelmente para desmistificar a falácia do “descobrimento” de um Brasil muito maior do que foi a “colonização”.

Acreditamos na “construção do conhecimento” como um movimento “coletivo”, mesmo que beneficie um indivíduo, ele precisa do coletivo para se fortalecer; sem fins de reproduzir as mesmas supostas convicções que satisfariam os interesses de grupos específicos. Cada coletividade, portanto, de cada região do Brasil, pode, sim, ter a liberdade de expressar suas próprias habilidades com base em suas próprias demandas, como vimos em Moll quando ela cita as comunidades indígenas que possuem suas próprias formas de interagir com a comida, com a terra, com a religião. Diante de tudo o que expusemos e argumentamos, esperamos, pois, ter contribuído com nossas leituras, com nossos exemplos, com nossas reflexões e, temos a certeza, de que o texto desta pesquisa foi apenas o início de uma ininterrupta e produtiva discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGI (Associação Goiana de Imprensa). **GOIANIDADE**. Goiânia, 1992.

Alejandra Figueroa, Tulio Gomez Álzaga, Maria Jimena del Pozo. **A educação está proibida**. “La educación Prohibida”. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. *O herói sem nenhum caráter*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

ALMEIDA, Ivan. **O que diz o Estatuto do Índio e qual a sua importância?** Disponível em: <https://www.politize.com.br/estatuto-do-indio/>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

ALVES, L. M. **Livros didáticos e desafios para a história indígena**. *Rev. Hist. UEG - Morrinhos*, v.10, n.2, e-022112, jul./dez. 2021

Arquivo Histórico Estadual: *Revista do Arquivo Histórico Estadual*. Goiânia, 1980, nº 2.

ATAÍDES, Jézus Marco de. 2001. **Documenta indígena do Brasil Central**. Goiânia: UCG.

AZEVEDO, *et al.* **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília / DF: 2013.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas**. In: _____. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c [1974], p. 393-410.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010

BAKHTIN, Mikhail / VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel. Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBISAN, Leci Borges. **O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11921/7342>. Acesso em: 9 de dez. 2020.

BATISTA, Danillo Macedo Lima. **A recepção do projeto épico de Goyania**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Pós Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 124 f. 2015.

BENVENISTE, É. **Da subjetividade na linguagem**. In É. Benveniste. Problemas de Linguística Geral I (5a ed., p. 284-293). Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **O aparelho formal da enunciação**. In É. Benveniste. Problemas de Linguística Geral II. Trad.: Eduardo Guimarães. P. 81-90. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Trad.: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERTRAN, P. **História da terra e do homem no planalto central**. 3.ed. Brasília: Edu, 2011. 615 p.

BEZERRA, Juliana. **Taylorismo**. Site Toda Matéria, 2023. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/taylorismo/>>.

BLAY, Eva. **O fascismo na nossa cara**. Jornal da USP, 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/o-fascismo-na-nossa-cara/>>

BLOMMAERT, J. Language Ideology. In: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**, vol. 6, 2006, p. 510-522.

BOTTON, Alexandre Mariotto. **Notas sobre o ensaio em Theodor W. Adorno**. Graphos. João Pessoa, Vol 13, N. 1, Jun./2011. P. 89 – 98.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. **As categorias do juízo professoral**. In: BOURDIEU, Pierre, Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAIT, Beth. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação**. In: BRAIT, B. (Org). Bakhtin: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **O discurso sob o olhar de Bakhtin**. In: GREGOLIN, M. R; BARONAS, R. (Orgs.). Análise do discurso: as materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 19-35.

BRANDÃO, Y. W. de A; P. dos S. **A literatura e o meio ambiente: As contribuições de Ailton Krenak**. Disponível em: <<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-e2ee6294d21459ad029654673de596f2dd850fdb-arquivo.pdf>>. Acesso em: 12. dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS – CEDI. **LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973**. Brasília, DF, 1973.

_____. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Brasília, DF, 2008.

Ministério da Educação. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 11.ed.– Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25. nov. 2020.

BRITTO, Tarsilla Couto de, SOUSA FILHO, Sinval Martins de, VIEIRA, Gláucia Cândido. **O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 53, p. 177-197, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/elbc/a/v8Mq5p4P6j9vRKVMXJ5WjPC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução: Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Spicione, 2009.

CAMINHO DO SABARABUÇU. Disponível em:

<<https://institutoestradaareal.com.br/caminhos/caminho-do-sabarabucu/>>.

Acesso em: 20 jul. 2022

Canaltech. **O que está por trás dos suicídios nas fábricas do iPhone?** Canaltech.com.br, 2017. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/saude/o-que-esta-por-tras-dos-suicidios-nas-fabricas-de-iphone-95718/>> 21 de jun. de 2017

CANDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira** (Momentos decisivos). 1º volume (1750-1836). 4. Ed. São Paulo: Martins, 1971.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Revista Ciência e Cultura, n.º 9, vol 24. São Paulo, 1972.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CARRASCO, Bruno. **Educação na Antiguidade**. Ex-isto, 2020. Disponível em: <<https://www.ex-isto.com/2020/07/educacao-na-antiguidade.html>>.

CESARINO, Pedro. **Histórias Indígenas dos Tempos Antigos**. Ilustrações Zé Vicente. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

Como tudo começou. Disponível em:
https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/44450_20180110_111256.PDF. Acesso em: 09 de jun. 2021.

CONCEIÇÃO, Maicon. **História da Educação**. Site Mucio Morais, 2007. Disponível em: <<http://www.muciomorais.com/artigo146.html>>.

COSTA, Sérgio. **A Construção Sociológica da Raça no Brasil**. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, n.º 1, 2002, pp. 35-61.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1988.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva. 2001.

CUNHA, R. C. S., SOUSA I. M. L., BASTOS, V. V. **A representação dos Povos Indígenas em livros didáticos de Língua Portuguesa.** Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p. 10-29, outubro - dezembro/2017.

DANTAS, Luis. T. F. D. **Descolonização epistêmica: A geografia política das filosofias.** REVISTA REBELA. V. 5, n. 3, set/dez. 2015.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **Colonialidade do poder: Eurocentrismo e Ciências Sociais.** Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 55-70.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias.** Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, L; LACERDA, V. **Resistência Indígena: Entenda porquê o termo "índio" é considerado pejorativo.** Disponível em:

<https://almapreta.com/sessao/cotidiano/resistencia-indigena-entenda-porque-o-termo-indio-e-considerado-pejorativo>. Acesso em: 11 de maio de 2021.

FILHO, Francisco Alves. **Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais.** Revista Signos. 2010, N° 1, p. 13-26.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia.** 6ª edição. São Paulo, Ática, 1988, 87 p. (Série Princípios, v. 137), p. 26 – 31.

_____. **Tendências da análise do discurso.** *Estudos Lingüísticos*, v.19, p.173 – 179, 1990.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 21ª edição, Edições Loyola, São Paulo, 2011.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 8ª edição, Rio de Janeiro, Editora Fourense Universitária, 2012.

_____. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

FREIRE, J. R. Bessa. **Cinco idéias equivocadas sobre o índio**. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. 23 pp. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribamar.pdf

Acesso em: 29 de dez. 2022.

FROSSARD, Elaine Cristina Medeiros. **A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot**: pontos de contato. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5215#:~:text=Artigos-,A%20TEORIA%20DO%20DIALOGISMO%20DE%20BAKHTIN%20E,DE%20DUCROT%3A%20PONTOS%20DE%20CONTATO>. Acesso em: 8 de jun. 2020.

FRY, Peter. **Povo Negro**. REVISTA USP, SÃO PAULO (28): PÁGINAS 122- 135, DEZEMBRO/FEVEREIRO 1995/1996.

GIRALDIN, O. **Cayapó e Panará: luta e sobrevivência de um povo Jê no Brasil Central**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997. 198 p.

GONÇALVES, D. N. FURTADO, E; MOURA, E. M. **Pedagogia: Sociologia da Educação**. 3ª Ed. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2019.

GRILLO, S. V. C. **Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do séc. XIX e início do XX**. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo, São Paulo: Editora 34, 2017. (p. 7-82)

GUERRAS DO BRASIL. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Netflix. Local: Brasil, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRANO, Caroline Yumi Matsushima. **Contrato Social: existe um acordo entre Estado e sociedade?** Site Politize, 2019.

Disponível em: <<https://www.politize.com.br/contrato-social/>>.

HOLANDA, J. A. REVELLI v.8 n.3. Outubro/2016. p. 51 - 63. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Práticas de letramento e ensino de línguas na educação básica.

HORDECTE, Israel. **Vontade de Verdade como Exercício de Poder: Entre Nietzsche e Foucault**. *Kínesis*, Vol. XII, nº 33, dezembro 2020, p. 109-123.

Iela ufsc (Instituto de Estudos Des-cobrimdo os Latino-americanos). **Mídia e Terras Indígenas III - José Ribamar Bessa Freire**. YouTube, 12 de dez. de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Il036eFISzI>

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/192008010/Fundamentos-de-Metodologia-Cien-Jose-Carlos-Koche-pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Schwarcz (Companhia das Letras), 2019. 80 pp.

KROSKRITY, P. V. **Language Ideologies**. In: DURANTI, A.(ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Blackwell Publishing, 2004, p. 496-517.

KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LAMAS, F. G., VICENTE G. B., MAYRINK, N. **Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica**. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 2, n.1 p. 124-139, 2016 . UFPE

LUKESCH, A. **Mito e vida dos índios Caiapó**. São Paulo: Biblioteca Pioneira dos Estudos Brasileiros, 1976. 312 p.

MAINGUENEAU, D. **A Análise do Discurso e suas fronteiras**. *Revista Matraca*: Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-p.37, jan./jun. 2007.

MARTÍN, Juan Carlos Gimeno; MADROÑAL, Angeles Castaño. **Antropologia comprometida, Antropologia de orientação pública e descolonialidade: desafios etnográficos e descolonização das metodologias**. *OPIS*, Catalão-GO, v. 16, nº 2, p. 262-279, jul./dez. 2016.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAYRINK, N; VICENTE, G. B; LAMAS, F. G. **Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica.** Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, V. 2, n. 1, p. 124 – 139, 2016. UFPE.

MEDIAVILLA, DANIEL. **Devemos continuar usando o conceito de raça?**

Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/05/ciencia/1454696080_059342.html>.

Acesso em: 20 jul. 2021

MIGNOLO, W. **La opción de-colonial:** desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.8: 243-281, enero-junio 2008.

_____. **Desafios decoloniais hoje.** Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu, vol 1, n.1, p. 12-32, 2017.

_____. **A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial.** Revista Lusófona de Educação, 48, 187-224. 2020.

MILANI, Sebastião Elias. **Historiografia – Linguística de Wilhelm von Humboldt.** São Paulo: Paco editorial, 2011.

MILROY, J. *Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização.* Trad. Marcos Bagno. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2011, p. 49-87.

MORI, R. **Os aldeamentos indígenas no Caminho dos Goiases: guerra e etnogênese no “sertão do Gentio Cayapó” (Sertão da Farinha Podre) – séculos XVIII e XIX.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pós Graduação da Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 230 f. 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo, SP: Parábola, 2013.

MOLL, Vera. **Matalauê está me chamando**. São Paulo: Alameda Editorial, 2019. 336 pp.

MONTEIRO, O. S. do N. **GOIAZ: Coração do Brasil**. Brasília: 1983.

MURITINHO, E. W. (Coord. Geral). **PROJETO RESGATE BARÃO DO RIO BRANCO**. Ministério da Cultura do Brasil, 1995.

NASCIMENTO, José A. M. **História e cultura indígena na sala de aula**. Revista Latino-Americana de História. Vol. 2, n° 6, Agosto de 2013. Edição Especial.

NEVES, Macdone Ramos. **História e Cultura Indígena nos Livros Didáticos a Partir da Lei n° 11.645/08**. Cáceres, 2021. Universidade do Estado de Mato Grosso.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, Cristiane de. **Povos indígenas: conheça os direitos previstos na constituição**. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao>. Acesso em: 8 de jun. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2002.

ORWELL, G. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1945.

PALACÍN, L. et al. **HISTÓRIA DE GOIÁS EM DOCUMENTOS: I. Colônia**. Goiânia: UFG, 1995. 222 p.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso.** In: GADET, F.; HAK, T.(Org.).*Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Ed. UNICAMP, 1997, p. 61-161.

_____. A Análise do Discurso: Três Épocas (1983). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso:** Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: EDUNICAMP, 1990b. (p. 311-319).

PEDROSO, D. M. R. **Ava-Canoeiro:** A história do povo invisível, séculos XVIII e XIX. 1992. 348p. Dissertação (mestrado em história das sociedades agrárias). Universidade Federal de Goiás. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Goiânia.

PESSANHA, Eliseu Amaro de Melo. **Do epistemicídio: as estratégias de matar o conhecimento negro africano e afrodiaspórico.** Revista Problemata. v. 10 n. 2 (2019): FILOSOFIA AFRICANA: PERTENCIMENTO, RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO – Edição Especial / **POLÍTICAS DE RESISTÊNCIA:** Epistemicídio e Genocídio. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49136>

PEZZA, Célio. **A cultura do medo.** Site Nota 10, 2023. Disponível em: <http://www.nota10.com.br/Artigos-detalhes-Nota10_Publicacoes/548/a_cultura_do_medo>

PINAGÉ, P; ALESSIO, V. **Caiapó Metutire.** São Paulo: Dialeto Latin American Documentary, 2003.

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social.** Tradução: Paulo César Castanheira & Amilton Reis. São Paulo: Boitempo, 2014.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara.** Rio de Janeiro: Grumin, 3ª edição, 2018. 160 pp.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Setembro, 2005.

RAMOS, Manuel Lopes de Carvalho. **Goyania: poema épico**. Goiânia: CERNE, 1980. Ed. Fac-similar.

_____. **Goyania: poema épico. Goiânia**: PUC-GO: Kelps, 2011.

REIS, E. A; BARBOSA, R. B. **A representação do índio no livro didático**. Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Volume 1, n. 1, Maringá, UEM, 2012.

ROCHA, Leandro Mendes. **O Estado e os Índios: Goiás 1850-1889**. Goiânia: UFG, 1998.

SANTOS, A. C. N. **Os mecanismos enunciativos no ensino do gênero “crônica”**. Disponível em:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6462/2/Ana%20Cecilia%20-%20TCF%20Caderno%20Pedag%C3%B3gico.pdf>

Acesso em: 01 de jul. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa dos. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Francisco Bezerra dos. **LEITURA DA LITERATURA INDÍGENA NA SALA DE AULA:**

Contribuições para o ensino. Revista Científica da FASETE 2017.1. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/leitura_da_literatura_indigena_na_sala_de_aula_contribuicoes_para_o_ensino.pdf> pp. 75-83.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI)). Acesso em: 10 de jun. 2021.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos.** Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SILVA, Edson; Silva, Maria da Penha da (Orgs.). **A temática indígena em sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, A. M. **Literatura e Resiliência:** uma leitura decolonial de Kehinde em “um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves. XIII Encontro Estadual de História: Narrativas em Disputa. Universidade Federal de Pernambuco. 2020, 13 pp.

SILVA, *et al.* **Tutela, classificações e prática da renda indígena no relatório Figueiredo:** algumas considerações sobre processos de desumanização dos povos indígenas na gestão do Serviço de Proteção aos Índios. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021.

SILVEIRA, M. J. **Guerra no coração do cerrado.** Rio de Janeiro: Record, 2006. 262 pp.

SOUSA, D. P. **A literatura indígena por Eliane Potiguara.** XIV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia. ISSN: 2175-8875, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA147_ID137315112021143727.pdf>

SOUSA FILHO, S. M. **Os processos formais e não formais de saberes e práticas dos Akwén-Xerente (Jê) na escola indígena.** In: Elena Ortiz-Preuss; Elza K. K. N. do Couto; Rui Manuel Ramos. (Org.). *Múltiplos olhares em Linguística e Linguística Aplicada.* 1ed. Campinas - SP: Pontes, 2016, v. 1, p. 121-134.

TAYRINE, Jéssica. **Multiletramentos e Ensino**. Site MVC Editora, 2020. Disponível em: <<https://mvceditora.com.br/2020/08/21/multiletramentos-e-ensino/>>.

THIÉL, Janice Cristine. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. Companhia das Letras. 1ª ed. São Paulo, 2017.

VIGANÓ, D. **Leito de Procusto**. Disponível em: <<https://www.apmp.com.br/wp-content/uploads/2018/03/LEITO-DE-PROCUSTO.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2021

VILELA, Pedro Rafael. **Assassinato do indígena Galdino, em Brasília, completa 25 anos nesta quarta (20)**. Site Brasil de Fato, 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefatodf.com.br/2022/04/20/assassinato-do-indigena-galdino-em-brasilia-completa-25-anos-nesta-quarta-20>>.

VIVEIROS DE , Eduardo. **Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2015.

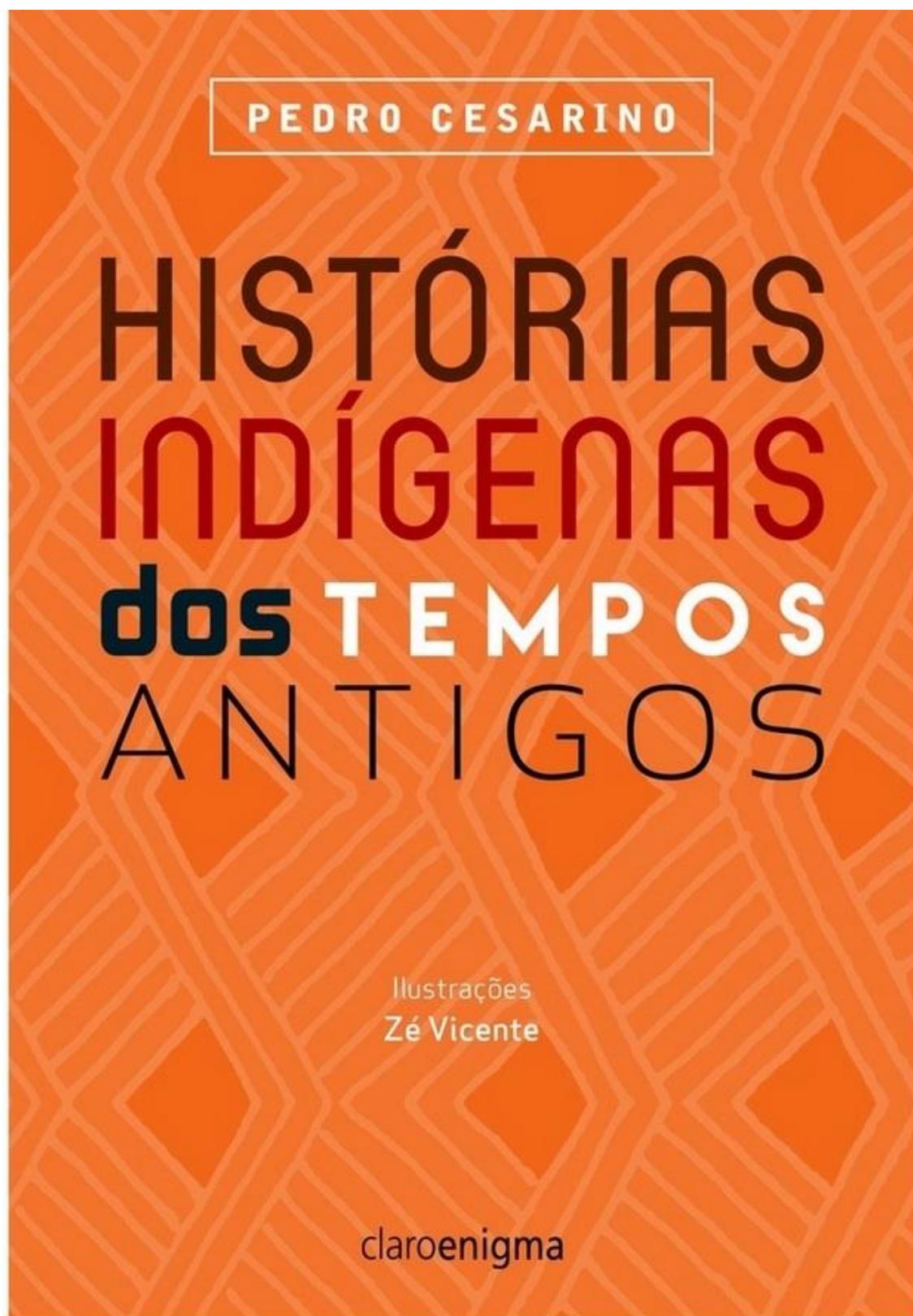
WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e re-viver*. In: CADAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12-42.

WOOLARD, K. *Introduction: language ideology as a field of inquiry*. In: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (eds.). **Language Ideologies: practice and theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998, p.3-47.

ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO 3



Matalauê está me chamando

Vera Moll



 alameda

ANEXO 4



ANEXO 5

