

ESCRITAS INDÍGENAS: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICO-PEDAGÓGICA

INDIGENOUS WRITINGS: A POETIC-PEDAGOGICAL EXPERIENCE (Écritures indigènes: une expérience poético-pédagogique)

Cláudia Neiva de Matos¹

Resumo: Nas últimas décadas, expandiram-se e multiplicaram-se no Brasil projetos de educação escolar diferenciada cujos protagonistas são professores indígenas formados em cursos promovidos por ONGs e/ou por instâncias governamentais. Mais recentemente essa formação atingiu o 3º grau, com a organização dos primeiros cursos universitários indígenas. Algumas questões suscitadas na elaboração e realização de tais cursos estão na base da discussão que apresento, como fruto de minha experiência enquanto docente de Literatura em dois programas de formação de professores indígenas. O avanço da educação escolar indígena está associado à proliferação da produção de textos escritos por índios, muitos deles realizados no quadro de um contato ainda incipiente de seus autores com a linguagem escrita, o mundo dos brancos, sua tecnologia e seus valores. A discussão será ilustrada pelo comentário de dois textos produzidos no quadro dos cursos de formação da Comissão Pró-Índio do Acre nos anos 1990. Entre os aspectos que a leitura desses textos me provoca a explorar, destaco: (a) a percepção diferenciada que os professores/escritores manifestam sobre o mundo a partir do contato com o homem branco, a qual não significa entretanto um abandono das perspectivas e valores tradicionais e identitários; (b) a incontornável força poética que distingue muitos desses escritos, de um modo que amplia e enriquece a nossa própria noção de poesia. Na conclusão, procuro levantar algumas questões e propostas relativas ao âmbito do poético e ao ensino de literatura, tanto dentro como fora da escola indígena. Considerando-se que os textos comentados foram produzidos num espaço de trânsito entre a cultura de dominância oral e a expressão escrita, a discussão abrange também o tratamento reservado, na área de Letras, aos repertórios da chamada “literatura” oral.

Palavras-chave: Poesia indígena; Educação indígena; Interculturalidade; “Literaturas” orais.

Résumé: Depuis quelques décennies, les projets d'éducation scolaire différentielle au Brésil se sont élargis et multipliés. Leurs protagonistes sont des instituteurs et professeurs indigènes formés dans les cours organisés par des ONGs et/ou par des institutions gouvernementales. Plus récemment, cette formation a atteint le niveau avancé, avec la création des premiers cours universitaires indiens. Quelques questions soulevées dans l'élaboration et la réalisation de ces cours sont à la base de la discussion que je présente, et qui est aussi le fruit de mon expérience comme professeur de Littérature dans deux programmes de formation d'instituteurs et professeurs indigènes. Le progrès de l'éducation scolaire indigène est associé à la prolifération de la production de textes écrits par des Indiens, dont beaucoup ont été réalisés dans le cadre d'un contact encore initial de leurs auteurs avec le langage écrit, le monde des Blancs, sa technologie et ses valeurs. La discussion sera illustrée par le commentaire de deux textes produits dans le cadre des cours de formation de la Commission Pro-Indien de l'Acre dans les années 1990. Parmi les aspects qu'il m'intéresse d'explorer dans la lecture de ces textes, je

¹ Doutora em Letras (PUC-RJ, 1991) e Pós-doutora em Estudos Culturais (PACC/UFRJ, 2008). Docente na Pós-graduação em Letras da UFF, pesquisadora associada do PACC-UFRJ e pesquisadora do CNPq. Email: laparole@terra.com.br

souligne: (a) la perception différentielle du monde manifestée par les professeurs/écrivains à partir des contacts avec l’homme blanc, laquelle cependant ne signifie pas l’abandon des perspectives et valeurs traditionnelles et identitaires; (b) l’incontournable force poétique qui marque beaucoup de ces écrits, de manière à élargir et enrichir notre propre notion de poésie. Dans la conclusion, j’essaie de formuler quelques questions et propositions relatives à l’espace du poétique et à l’enseignement de littérature, aussi bien dans les écoles indigènes que dans les institutions ordinaires. Etant donné que les textes commentés ont été produits dans un espace de transition entre la culture orale et l’expression écrite, la discussion porte aussi sur les approches réservées, dans le domaine des Lettres, aux répertoires de la “littérature” orale.

Mots-clé: Poésie indigène; Éducation indigène; Interculturalité; “Littératures” orales.

1. Educação indígena e Literatura

Durante séculos, pratiquement, não se ouviu a palavra dos índios na cultura geral do Brasil. Eles despertavam interesse científico e alimentavam idealizações poéticas, mas não dispunham de canais de comunicação para se dar a conhecer em seus próprios termos, face à sociedade hegemônica falante de português. No máximo, algo de sua fala aflorava, geralmente em má tradução, nos documentos etnológicos elaborados por pesquisadores não índios.

Nas últimas décadas essa situação transformou-se significativamente. Discursos e textualidades produzidos em primeira mão por sujeitos indígenas vêm sendo disponibilizados para leitores indígenas e não indígenas. Não se trata apenas da obra de escritores profissionais que assumiram e até ostentam sua origem indígena² (como Daniel Mundukuru, com mais de 40 livros publicados), mas principalmente da publicação de textos de diversos teores, da informação sobre sociedade e natureza à prosa narrativa e à poesia, produzidos por indivíduos indígenas estreitamente ligados a suas culturas ancestrais.

A maioria desses textos, com seus autores, está associada a programas de educação diferenciada indígena desenvolvidos no país. Evoluindo e multiplicando-se a partir dos anos 80, tais programas constituíram inicialmente uma alternativa e contrapartida político-pedagógica às ações educacionais missionárias religiosas.

Iniciativas inovadoras e democratizantes em educação indígena multiculturalista, implementadas por ONGs e em seguida também por instituições governamentais, foram

² Calcula-se que cerca de cem escritores indígenas atuem hoje em dia no Brasil. Cf. Souza, 2009.

estimuladas pela evolução da legislação, em diversas etapas. A Constituição de 1988, rompendo com a tradição integracionista, consagra o direito dos índios à prática de suas formas culturais identitárias e assegura, no ensino fundamental, o uso das línguas maternas e o bilinguismo. Em 1991, um decreto presidencial possibilita a integração da escola indígena aos sistemas de ensino regular, sob responsabilidade do MEC e das secretarias municipais e estaduais de Educação. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, escolas bilíngues e interculturais devem propiciar aos povos indígenas, por um lado, a revitalização e/ou recuperação de seu patrimônio linguístico e cultural e, por outro lado, o acesso aos acervos e saberes da sociedade nacional e de outras sociedades indígenas e não indígenas.

Um dos primeiros programas de formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades, em nível de 1º e 2º graus, foi o da Comissão Pró-Índio do Acre. Criada em 1979, essa ONG desenvolveu desde 1983 um projeto pedagógico intitulado “Uma experiência de autoria”. O termo “autoria” pode aqui ser compreendido tanto em sentido lato – apontando o princípio de que o indígena deve ser o verdadeiro protagonista do processo educativo escolar – quanto estrito – visto que uma das atuações mais marcantes e bem sucedidas dessa ONG e outras congêneres tem sido a produção intensiva e diversificada de materiais didáticos e paradidáticos elaborados pelos próprios índios.

Numa segunda etapa da configuração de um sistema de ensino diferenciado, começaram a organizar-se os cursos de 3º grau voltados especialmente para índios. A experiência inaugural, em 2001, foi a do 3º grau indígena instalado no campus de Barra do Bugres pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e a Funai. Seguiram-se iniciativas similares em outras universidades públicas, nos estados de Roraima, Amazonas, Minas Gerais, Acre etc.³

Tive a felicidade de participar dessas duas iniciativas pioneiras, como docente e elaboradora de currículo para a cadeira de Literatura. Na CP-I/Ac, atuei em 6 etapas, em nível de 2º grau, de 1994 a 1998, planejando e ministrando aulas em Literatura, como subárea da

³ Desde 2005, o Ministério da Educação, por meio do Programa de Formação Superior de Licenciaturas Indígenas (Prolind), apóia financeiramente 12 universidades federais e estaduais na construção e na oferta de cursos de licenciatura específica para professores indígenas. Recebem recursos do Prolind as universidades federais de Minas Gerais (UFMG), Roraima (UFRR), Amazonas (UFAM), Campina Grande, na Paraíba (UFCG), Tocantins (UFTO) e Bahia (UFBA); e as universidades estaduais do Amazonas (UEAM), Mato Grosso (UNEMAT), Mato Grosso do Sul (UEMS), Londrina, no Paraná (UEL), Bahia (UNEB) e do Oeste do Paraná (UOPR).

área de Língua Portuguesa. No 3º grau indígena da UNEMAT, atuei em duas etapas presenciais, em 2002 e 2003, integrando a seção Línguas, Artes e Literatura.

Das duas experiências, a mais relevante para mim foi a da CP-I/Ac, e nela vou me concentrar. Formando professores para o ensino bilíngue nas escolas das aldeias (além de agentes de saúde e agentes agroflorestais) no Acre e no Sudoeste do Amazonas, a CP-I/Ac destacou-se também pela produção pioneira, em diversas línguas indígenas e em português, de material pedagógico para as escolas da floresta. Os livros eram elaborados, redigidos e ilustrados pelos próprios professores indígenas, os quais, além de darem aula em suas aldeias, vinham periodicamente a Rio Branco participar do programa de formação. A par de receberem formação pedagógica, eles desenvolviam atividades de pesquisa, investigando, recuperando e documentando a história, ciência, costumes, artes verbais, visuais e musicais de seus povos e comunidades. Tudo isso resultava em textos que, além do valor autoetnográfico, enquanto registros e testemunhos, ofereciam alcance criativo, expressão subjetiva e dimensão poética.

Atualmente há em todo o Brasil numerosas experiências como essa, e o número de professores indígenas atuantes ultrapassa os 6 mil (cf. Matos e Monte, 2006: 79). A edição de material, principalmente didático e paradidático, em português e muitas línguas nativas, cujos autores e principal público-alvo são diferentes povos indígenas, multiplicou-se e diversificou-se. São cartilhas de alfabetização, livros de leitura, narrativas, materiais de história, ciências, artes etc. Alguns livros ultrapassam os limites do mercado educacional indígena e vão participar da biblioteca da sociedade nacional. *Shenipabu Miyui: histórias dos antigos*, coletânea bilíngue de narrativas Kaxinawá, editada em 1991 pela CP-I/Ac, foi relançada em 2000 pela UFMG, numa edição bem cuidada que integrou a lista de leituras obrigatórias para o vestibular daquela universidade.

Volume e diversidade desse acervo bibliográfico cresceram a ponto de contar com instâncias especializadas de edição. É o caso do Núcleo de Pesquisas Transdisciplinares Literaterras, vinculado à Faculdade de Letras da UFMG, o qual se dedica à publicação de obras de autoria indígena. Desde 2005, foram mais de 50 títulos, em diversas línguas e representando muitas etnias: Xakriabá, Maxakali, Pataxó, Ikpeng, Tapirapé, Baniwa, Tukano, Krenak, Yanomami, Arara, Kuikuro, Asurini... Muitas das publicações são realizadas em associação com programas de formação docente, ONGs, organizações e comunidades

indígenas, tais como o 3º grau indígena da UNEMAT, o Conselho Nacional da Mulher Indígena, a Comissão Pró-Yanomami, o Laboratório de Línguas Indígenas da UNB, a Organização Geral dos Professores Tikuna, a Comunidade Indígena Tabocal dos Pereira e outras entidades que realizaram obras editadas pelo Literaterras. O acervo compreende cartilhas de alfabetização e outros livros nas línguas nativas, edições bilíngues (em que os próprios indígenas colaboram para fazer e aprovar a tradução para o português de textos produzidos originalmente na língua materna), ou textos escritos em primeira mão por índios que falam o português como segunda ou primeira língua (visto que muitas etnias já perderam a língua original). Ao lado das textualidades provenientes de registro das manifestações orais, apresentam textos produzidos diretamente por escrito por autores indígenas, em elaboração individual e/ou coletiva. São relatos, descrições, depoimentos, reflexões, ficções, poesia, cujo teor informativo e/ou poético interessa também à sociedade não indígena.

Esses textos constituem um interessante material a explorar, sob a ótica da Educação, da Antropologia, e também da Literatura. Pois certamente já podemos falar de uma *literatura* indígena no Brasil – não apenas as artes verbais de transmissão oral, mas textos criados diretamente por escrito. Trata-se de uma “jovem” e vigorosa manifestação discursiva que suscita questões, entre outras, de caráter estético: seria possível, então, conceber e caracterizar um estilo indígena de escrita no Brasil? Embora, provavelmente, não estejamos ainda aparelhados para responder a essa pergunta, ela pode nos encaminhar no tratamento de textualidades já disponíveis. Nelas já se pode surpreender, entre outros traços, o aspecto poético: a poesia indígena a dar seus primeiros passos no papel, no mundo da escrita e da leitura.

Para ilustrar e desdobrar as considerações acima, proponho o exame de dois poemas constantes numa publicação de cuja feitura participei: *Antologia da floresta; literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre* (Multiletras, 1997). Trata-se de uma coletânea de textos escolhidos entre muitos outros lidos e trabalhados nos cursos de literatura que ministrei na CP-I/Ac. A 1ª parte do livro reúne textos de autoria indígena; a 2ª e 3ª partes, poesia e prosa brasileiras não-indígenas, às vezes com adaptações, inclusive textos canônicos da literatura indianista (fragmentos de *Iracema*, *Macunaíma* e “I-Juca-Pirama”). 33 professores de 11 etnias indígenas (Kaxinawá na maioria, Apurinã, Manchineri, Ashaninka,

Arara etc.) participaram da elaboração da *Antologia*⁴, cuja “Apresentação” é uma montagem editada por mim com base na produção desse coletivo. Situando a feitura do livro no quadro do curso de formação pedagógica, dizem os professores:

Estes textos da primeira antologia foram escolhidos depois de muitas leituras, anotações e votos feitos por nós professores de cada região. Isso foi um trabalho coletivo com todos os professores que estavam presentes: ler 74 textos e fazer as seleções dos mais bonitos e engraçados. [...]

Com este livro podemos apresentar teatro, entender a imagem e a maneira de dizer no pensamento. Isso é a energia da compreensão do texto da língua não-indígena.

Este livro foi construído para os povos da floresta dentro ou fora das escolas. Para produzir divertimento de leitura em língua portuguesa para os alunos e não alunos. [...]

Esperamos que este livro possa trazer diversão e alegria ao amigo leitor.

(Grupo de professores indígenas do Acre, *in* Matos, 1997: 7)

Vários textos de autoria indígena incluídos na *Antologia da floresta* foram originalmente produzidos nas aulas de Geografia da CP-I/Ac. Esta área disciplinar, que lida com as questões da terra e da natureza, parece especialmente adequada para motivar a expressão indígena, suscitando relatos e reflexões que ultrapassam e modificam uma perspectiva meramente material sobre o mundo e a paisagem, articulando-se com questões culturais, subjetivas, identitárias, ontológicas.

Os dois textos que passo a comentar foram elaborados inicialmente no quadro das aulas de Geografia. Com vigorosa expressão poética, ambos discorrem sobre a construção experiencial do mundo e sua cosmografia, a partir de um lugar específico e regional, sob uma ótica caracterizadamente indígena: “Eu pensava que a terra remendava com o céu”, do professor Kaxinawá Norberto Sales Tene, e “O Acre no universo”, do professor Manchineri Jaime Llullu.

⁴ Os professores indígenas elegeram os textos a figurar na *coletânea* mediante um processo de votação, após uma série de discussões deliberativas sobre as finalidades do material, suas implicações pedagógicas, usos potenciais dentro e fora das escolas etc. Os critérios de seleção resultaram de uma combinação entre qualidades estéticas e pedagógicas.

2. Lendo a poesia indígena

EU PENSAVA QUE A TERRA REMENDAVA COM O CÉU
Norberto Sales Tene Kaxinawá

No meu pensamento de antigamente,
quando eu era menino,
o mundo, eu pensava
que era que nem tocaia,
a terra remendava com o céu.

O sol,
eu pensava que eram muitos,
passando dias e dias.

A noite,
eu pensava que era que nem fumaça,
porque quando o sol ia embora,
a noite vinha cobrir o mundo.

O céu,
eu pensava que era que nem ferro,
nunca acaba.

A chuva,
eu pensava que era alguma pessoa,
que morava no céu e derramava água.

A água,
eu pensava que eram alguns bichos grandes,
esturrando em cima do céu.

O homem,
eu pensava que só nós mesmos vivíamos,
só nós mesmos, o povo Kaxinawá.

A língua,
eu pensava que todo mundo falava
na nossa língua mesmo, o Kaxinawá.

Um dia, eu vi um branco chegando na nossa casa falando diferente. Mas eu pensava que quando eu fosse na casa dele, ele ia falar em Kaxinawá. Um dia, eu fui viajar com meu pai, para ver onde estava a terra remendada com o céu. Nós íamos descendo o rio e quando passaram alguns dias perguntei ao meu pai onde estava a terra

remendada com o céu. Meu pai me disse que não estava remendada a terra com o céu. Que o mundo é muito grande e não tem fim...

Observe-se inicialmente a disposição gráfica do texto, com uma 1ª parte versificada e dividida em oito estrofes. A versificação foi decidida pelos organizadores da sua primeira publicação, os professores de Geografia Renato Gavazzi e Márcia Spyer, seguindo um procedimento adotado em vários outros textos por eles editados. O índio escreve normalmente “corrido”, em prosa. Porém, o paralelismo das construções, a regularidade das estruturas sintáticas e rítmicas, induzem e justificam os cortes praticados entre as linhas/versos, bem como a separação entre estrofes, correspondendo cada uma a um período.

Nas oito estrofes, desenvolve-se uma série de asserções estruturada sobre a repetição do sintagma “eu pensava”. Elas enunciam noções sobre o mundo terrestre e celeste, seus componentes cósmicos e atmosféricos, seus fenômenos e habitantes, culminando na menção dos seres humanos, os Kaxinawá – cuja autodenominação é Huni Kuin, que significa “gente verdadeira”⁵.

O que podemos considerar uma 2ª parte abre-se pela chegada do homem branco, que interrompe a sucessão dos tópicos descritivos para dar lugar a uma curta narrativa. Neste último segmento, a edição optou pela prosa, pelo texto corrido formando um parágrafo.

O mundo descrito na 1ª parte é o mundo-como-tocaia. O dicionário *Aurélio* ensina que “tocaia”, do tupi *tó kai*, significa “armadilha para caçar”. Conforme me explicou o próprio Tene, autor do texto, os índios constróem na mata pequenas cabanas de palha e folhas, bem fechadinhas, de forma arredondada, a fim de esperar e espreitar a caça. No desenho feito por Tene para ilustrar seu poema (fig. 1), essa forma aparece na representação do céu, que contém e abriga a terra e o ser humano. Também se vêem os vários sóis a passar e o os bichos no espaço, na origem das águas.

⁵ Auto-identificação e autodenominação étnicas desse tipo são muito comuns, como aponta Flávia C. de Mello (2007: 55) ‘Autodenominações do tipo ‘gente’, ‘nós, os humanos, os verdadeiros humanos’ etc. é uma constante para vários povos indígenas, como os Araweté, os Yaminawa, os Waiapi e muitos outros. Viveiros de Castro (1996, 126), propõe que estas alcunhas autoreferenciais são pronomes cosmológicos e não nomes próprios. Eles servem para marcar o lugar de onde se fala, o nós do grupo, como no caso de *nhande* e *ore* na língua Guarani, por exemplo. Os dois termos significam nós (1ª pessoa do plural). Contudo, *nhande* é um termo inclusivo, refere-se a qualquer ‘nós’ e *ore* é um termo exclusivo, que refere-se apenas a um nós específico, muitas vezes ligado à categorias étnicas.’



Fig.1: Norberto Sales Tene Kaxinawá, “Eu pensava que a terra remendava com o céu”.
Antologia da floresta, p. 16.

A terra remendada com o céu: um mundo fechado em seu (semi)círculo, protegido e ordenado em sua cápsula cósmica. É um mundo considerado de um ponto de vista estabilizado e constante: um mundo-tocaia, mas também um mundo tocaiado – avistado da tocaia onde o observador se mantém atento, imóvel, no silêncio de seu pensamento. Ali se posta um eu em estado de contemplação, que considera serenamente o universo em seu funcionamento regular, onde mesmo as mais fantásticas figuras se encaixam sem dificuldade no sistema dos seres e tudo funciona sem rupturas, inconstâncias ou conflitos.

O céu,
eu pensava que era que nem ferro,
nunca acaba.

A perspectiva que gera imagens circulares/cíclicas do mundo combina com a forma do texto nesta 1ª parte, a qual obedece a um padrão bastante comum em cantos indígenas: uma estrutura recorrente na qual vão-se modificando os sujeitos ou termos centrais dos sintagmas. São estes os entes da natureza cósmica, os espaços e elementos que compõem um mundo animado e articulado, todo circunscrito por dois parâmetros epistemológicos: o pensar e o

passado, traços já no 1º verso estabelecidos como princípio formulador da cosmovisão: “No meu pensamento de antigamente”.

Num paralelismo rigoroso e paciente, todas as estrofes constróem-se em torno do sintagma “eu pensava que...”. E as seis primeiras, que se referem à organização cósmica e atmosférica do mundo celeste, resolvem-se por comparações em forma de símile (“que nem...”) ou de metáfora. Elas constróem uma rede analógica que assegura a continuidade entre os espaços celeste (céu, noite, chuva, água) e terrestre (ferro, fumaça, pessoa, bichos).

A chuva,
eu pensava que era alguma pessoa,
que morava no céu e derramava água.

No final da série surge o ser humano, e este se resume ao povo Kaxinawá, com o traço principal de sua identidade e coesão comunitárias: a língua Kaxinawá. Aqui também sobressai a homogeneidade, num mundo sem fraturas nem estranhamentos.

O homem,
eu pensava que só nós mesmos vivíamos,
só nós mesmos, o povo Kaxinawá.

A língua,
eu pensava que todo mundo falava
na nossa língua mesmo, o Kaxinawá.

Na 2ª parte, o círculo/ciclo do mundo é subitamente rompido pela introdução de uma diferença geradora de incompreensão: advém o homem branco com seu principal traço diferencial, que é a língua. Neste ponto o texto apresenta uma espécie de lacuna no encadeamento narrativo, um tropeço na sequência temática, sinalizando o início do deslocamento geográfico e experiencial. Principia uma viagem (para ir à “casa” do branco?) que leva o menino para longe da terra natal, da aldeia-tocaia. Num primeiro momento, ele ainda se aferra à concepção estabilizada do mundo circunscrito e conhecido até então: “Um dia, eu vi um branco chegando na nossa casa falando diferente. Mas eu pensava que quando eu fosse na casa dele, ele ia falar em Kaxinawá.” Porém bastam alguns dias para que a ilusão se desfça e ele seja obrigado a afrontar o desconhecido, agora ilimitado. Posto em movimento, o círculo parte-se, e esboça-se a noção de um mundo indefinido, ignorado e sem fim. O nexa entre os dois motivos narrativos – o contato com o homem branco e a

transformação do mundo ao redor, ou da concepção que dele se faz – propõe-se então como o sentido final do texto de Tene.

O “pensamento de antigamente”, que abre o texto, situa o princípio da narrativa num passado que é, por um lado, o passado do sujeito lírico, remetendo ao imaginário infantil. Mas, na medida em que a ordem desse imaginário é rompida pela chegada do homem branco, a qual deflagra o movimento e a mudança, esse passado também pode referir-se à história de todo o povo Huni Kuin ou Kaxinawá, remetendo ao tempo anterior ao contato. Agora esse tempo do passado se fechou, e o que há é um presente inquietante e um futuro em aberto: os únicos verbos no presente estão na última frase do texto, apontando para a infinitude de um mundo doravante por explorar: o mundo que “é muito grande e não **tem** fim...” (grifos meus).

* * * * *

O ACRE NO UNIVERSO

Jaime Llullu Manchineri

Viajando como satélite, no mais alto do alto,
Vejo o Acre com uma cor atraente: verde, amarelo.
Todos os astros luminosos iluminam o Acre.
Da lua vejo todos os rios que no Acre tem.
Aparecem brilhantes como se fossem fogo com chamas.
A floresta do Acre parece ter cabelos compridos, lisos,
Bem bonitos e penteados pela natureza acreana.
Todas as estrelas que existem no universo são fêmeas.
E todas elas olham o Acre.

Num texto de teor amplamente visual, descreve-se uma percepção experimentada em situação, para os índios, ainda recente e inusual: avistar a terra do alto, em movimento, ao sobrevoar a floresta amazônica (“como satélite” – mas, também, nos aviões que trazem periodicamente os professores de suas aldeias para fazer os cursos em Rio Branco).

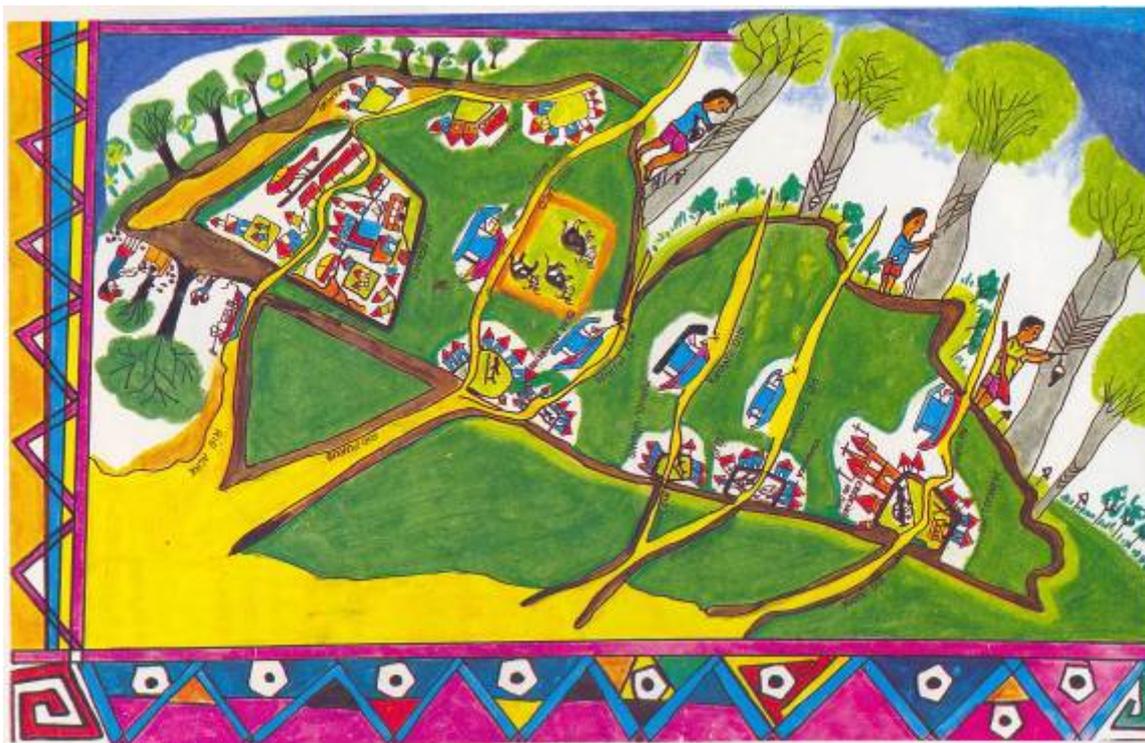
Produzido no contexto das aulas de Geografia, esse texto também poderia evocar um mapa: representação gráfica e convencionalizada da terra vista do alto, à distância. Os mapas ajudam a construir, para o índio, a noção do Acre como território dotado de limites e identidade precisa, e sua linguagem visual contribui para informar a elaboração das imagens verbais do texto. Mapas aparecem também em alguns desenhos presentes na *Antologia*. Um

deles, do próprio Jaime Manchineri (fig.2), ilustra o texto “Do tamanho de uma unha”, de Benjamin Chere Katukina, cujo tema é, mais uma vez, a visão da terra desde o alto. A silheta do Acre aparece em verde destacando-se na unha amarela do dedo médio. Ao fundo, uma árvore simboliza a floresta.



Fig. 2: “Do tamanho de uma unha”, Jaime Lullu Manchineri.
Antologia da floresta, p. 20.

Outro desenho, de José Mateus Itsairu Kaxinawá (fig. 3), ilustra simultaneamente dois textos: “O Acre no universo”, que estamos comentando, e “Geografia, o que é”, montagem resultante da criação coletiva do grupo de professores.



“O Acre no universo” / “Geografia, o que é”, José Mateus Itsairu Kaxinawá.
Antologia da floresta, p. 19.

Neste caso, trata-se de um mapa propriamente dito, onde se destacam os principais elementos que compõem a imagem, a vivência e a concepção do território: a floresta, os rios, as cidades, os homens trabalhando (seringa, castanha). Na figura, o verde da floresta contrasta com o amarelo dos rios, os quais são representados nesta cor em todos os desenhos cartográficos produzidos pelos índios professores e agentes agro-florestais da CP-I/Ac, fugindo à convenção praticada em mapas não-índigenas, nos quais os rios, quando coloridos, aparecem em azul ⁶. Consultei o professor de Geografia Renato Gavazzi a este respeito; ele me esclareceu que a cor amarela que representa as águas dos rios e igarapés nesses mapas relaciona-se ao amarelado das águas naquela região sedimentar. No texto de Jaime, todavia, um motivo suplementar vem se acrescentar e sobrepôr a esses dados objetivos (a cor das águas nos rios do Acre e sua representação na cartografia indígena) para configurar o sentido da cor amarela “atraente” de “todos os rios que no Acre tem”, tais como os vê o sujeito lírico, lá do “mais alto do alto”. O amarelo reflete também o efeito de “todos os astros luminosos [que] iluminam o Acre”:

⁶ Embora involuntária e casualmente, as cores combinadas de florestas e rios nesses desenhos, e destacadas no 2º verso do poema, podem aludir também, para os leitores, às cores simbólicas do Brasil.

celestes com a terra acreana, seus rios “aparecem brilhantes como se fossem fogo com chamas”.

O que domina no texto não é a abstração dos mapas, mas uma percepção do mundo carregada de empirismo, sensorialidade e sensualidade. A imagem-conceito do mapa, que faz parte do contexto pedagógico no qual se elabora o texto, cede lugar à imagem-sensação, deflagradora, por sua vez, de imagens poéticas. Por outro lado, a percepção motivada pela tecnologia (a viagem no satélite espacial) converte-se, mediante elaboração sensório-poética, numa experiência cosmogônica na qual a tecnologia é irrelevante. Pois a imagem-sensação, num passo adiante, aponta um sentido mais profundamente orgânico, ou mais amplamente cosmogônico: o olhar do sujeito, situado nas alturas, funciona como um dispositivo que articula, integra a terra aos demais corpos celestes. Sob o ponto de vista humano, o território avistado se anima e antropomorfiza, reveste-se de um aparato de formosura e sedução: a cor “atraente”, os cabelos “bem bonitos e penteados pela natureza acreana”. Assim a terra exerce seu apelo erótico: inicialmente difuso, ele ganha relevância ao final do texto, define seu gênero e assume sentido abertamente sexual: todas as estrelas, fêmeas, espiam e cobiçam o Acre, macho admirável.

Essa progressão de sugestões que efetivam a conversão anímica é estruturada de modo cadenciado e seguro na sequência dos versos, cujo recorte respeita os grandes segmentos sintáticos, a maioria correspondendo a um período e terminando com ponto final. Daí resulta uma rítmica bem assentada, apesar do metro ligeiramente variável: versos bárbaros de 15 a 18 sílabas, numa regularidade também sustentada pelo tempo verbal do texto, um presente reiterado e firme.

Grande parte do encanto do texto vem desse desenho reto do discurso, que ignora nuances e hesitações. A exuberância de luz reverbera na camada sonora: uma nota vocálica e aberta percorre o texto: o /a/ de “Acre”, que repercute no “mais alto do alto”, que abre termos-chave como “atraente”, “astros” e “aparecem”.

A quase regularidade da sequência metrorrítmica só é quebrada no final, pelo último e surpreendente verso, bem mais curto, quase a metade dos outros. A espécie de surpresa que ele oferece ao leitor já está na verdade anunciada no verso anterior, que configura uma mudança do ponto de vista. Desde o início do texto, o sujeito contemplador era a 1ª pessoa (“vejo”), situada no satélite ou na lua. Subitamente, o ponto de vista se amplia, se difunde em

plural e se afasta, situando-se agora na distância infinita da abóbada celeste. Neste passo, afinal, realiza-se plenamente a ambiciosa promessa de abrangência e revelação, contida no título do poema, “O Acre no universo”:

Todas as estrelas que existem no universo são fêmeas.
E todas elas olham o Acre.

* * * * *

Nos dois textos examinados, a experiência poeticamente relatada situa-se na interseção entre as culturas e visões de mundo indígena e não indígena. Em ambos, encena-se, por via das imagens pensadas ou percebidas, um grande diálogo cósmico que aproxima e integra os espaços da terra e do céu. Em ambos, também, está presente o motivo da viagem, associado ao advento da cultura do branco e ao deslocamento das perspectivas habituais sobre o mundo. Em ambos, ainda, o ponto de vista que informa inicialmente o discurso, que é o da 1ª pessoa do singular, adiante se estende e pluraliza (“nós mesmos, os Kaxinawá”; “todas as estrelas”), projetando as impressões relatadas no quadro de uma experiência comunitária e até cósmica.

Também há importantes diferenças entre os textos, as quais poderiam – pedindo licença para correr o risco de certa desfiguração, que sempre ameaça o exame de artefatos de uma cultura quando usamos um instrumental teórico forjado em cultura alheia – ser relacionadas aos traços dos nossos velhos gêneros literários. Neste sentido, ousaríamos caracterizar o texto de Tene como de dominância lírica, enquanto o de Jaime apresentaria traços épicos e até com certo *élan* oratório.

No texto de Tene, a visão paradisíaca de um mundo protegido e estático é rompida pelo advento do homem branco. O índio é impelido a deixar sua aldeia e seguir por caminhos ignorados, numa viagem que acaba frustrando o objetivo inicialmente imaginado pelo menino: “ver onde estava a terra remendada com o céu”. A perspectiva dominante é a do sujeito olhando de dentro (da tocaia) para fora; do pequeno âmbito da casa ou terra natal para o âmbito ilimitado do mundo sem fim.

O texto de Jaime, ao contrário, celebra a viagem, o movimento de conquista visual que já não percorre somente a terra, senão os próprios céus. Sob essa ótica, o espaço já não se propõe como oposição entre a circunscrição estreita de uma aldeia e a infinidade do mundo ao redor. Aqui o espaço que importa, apesar de sua extensão, pode ser apreendido e

compreendido pelo olhar. Ele tem uma existência concreta e um nome próprio: é o Acre, ao qual o resto do universo presta homenagem.

3. Abrindo o campo do poético

Diante da riqueza desses textos, uma questão se coloca: como a experiência da poética indígena pode afetar nossos conceitos sobre poesia e literatura, bem como nossos pressupostos e métodos na sua investigação e ensino?

Para discutir, ainda que brevemente, essa questão, não podemos nos limitar ao campo da expressão escrita. Temos que nos referir também ao campo da comunicação oral com suas manifestações poéticas e narrativas, as quais, na área de Letras, reunimos sob a desajeitada e frequentemente criticada denominação de “literaturas orais”⁷. De fato, ao considerarmos esses exemplares de uma ainda incipiente produção de escrita indígena no Brasil, pisamos um terreno instável, movimentado por vários tipos de trânsito: entre a aldeia na floresta e a escola na cidade, entre a língua nativa e o português como segunda língua, entre expressão oral e escrita. Estamos lidando com textualidades que, embora já produzidas diretamente sob codificação gráfica, encontram-se ainda muito vinculadas a uma experiência predominantemente modelada e transmitida pela oralidade. Pela proximidade às matrizes discursivas áudio-orais, elas suscitam algumas questões semelhantes ou correlatas às que enfrentamos ao estudar as “literaturas” orais, indígenas ou não.

No que se refere à educação diferenciada indígena, a consideração desses textos sublinha a importância de promover uma abertura nos procedimentos pedagógicos, de modo a acolher e estimular a produção de discursos que expressem e elaborem a experiência indígena do mundo, em vez de simplesmente assimilarem e/ou imitarem o discurso e a experiência da cultura dominante, não indígena. Com efeito, este tem sido o procedimento de várias iniciativas e organizações da área, inclusive a Comissão Pró-Índio do Acre. Como sublinha Nietta L. Monte⁸, por muitos anos coordenadora pedagógica da CP-I/Ac, a produção de textos

⁷ Cf. Walter Ong (1998, p.19): “Possuímos o termo ‘literatura’, que essencialmente significa ‘escritos’ (latim *literatura*, de *litera*, letra do alfabeto), para abranger um determinado corpo de materiais escritos – literatura inglesa, literatura infantil –, mas nenhum termo ou conceito comparavelmente satisfatório, referente a uma herança puramente oral [...]”. Pessoalmente, aprecio bastante o termo *arte verbal*, usado pelos *folkstudies* norte-americanos, entre outros. Ele tem a vantagem da abrangência democrática, acolhendo igualmente os usos artísticos das linguagens oral e escrita, sem privilegiar a segunda. Por outro lado, não resolve a carência de uma denominação específica para os repertórios de transmissão áudio-oral.

⁸ Em conversa informal, no dia 22/11/2011.

dessa natureza, como elementos participantes do aprendizado e da reflexão em Geografia, só foi possível porque praticada num quadro pedagógico inovador e aberto às linguagens e perspectivas diferenciais.

Também as aulas de Literatura na formação dos professores índios beneficiam-se de abordagens que recusem tanto a imposição da estética do “branco” quanto os protocolos etnográficos de espírito museológico. A conduta pedagógica assim sugerida – e agora penso também no trabalho com literatura nas instituições não indígenas – implica pôr em cheque a noção tradicional e, no limite, o próprio termo “literatura”, historicamente vinculados a ideologias de caráter elitista, à hegemonia da cultura escrita e a poéticas de feição canônica⁹.

Essa postura não é nova; ela participa de uma problematização do campo literário que vem sendo levada a cabo nas últimas décadas, estimulada por diferentes fatores, alguns dos quais me contento em mencionar de passagem: as diluições pós-modernas de circunscrições artísticas e estatutos semânticos; o interesse pela performance como elemento fundamental em vários modos de comunicação estética; o desenvolvimento do estudo e da compreensão de muitas formas de “literatura” oral/vocal; a expansão e evolução da etnopoética; os condicionamentos e reações da produção literária face aos imperativos do mercado e da indústria cultural; a constituição de campos textuais regidos pela “nova oralidade” mediatizada de que fala Zumthor (1997: 28).

O ensaísta e poeta Paul Zumthor foi uma figura-chave desse processo, tanto por seus estudos sobre a poética medieval quanto por suas reflexões sobre as formas contemporâneas de poesia oral. Para ele, grande parte do intelecto universitário sofria de “*preconceito literário*”; seria pois necessário fazer um esforço de “desalienação crítica”, para romper os limites da própria *literatura* – esta noção “historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo” (Zumthor, 2000: 15), que desde o século XVII refere um domínio restrito da cultura ocidental.

Na mesma linha de argumentação, Zumthor ensina a distinguir claramente o termo *literatura* “da ideia de *poesia*, que é [para ele] a de uma arte da linguagem humana,

⁹ Quando planejei o curso que deveria inaugurar, na CP-I/Ac, um tratamento específico para temas e textos de caráter literário dentro da área disciplinar de línguas portuguesa e indígenas, a primeira ideia foi denominar o curso de “Iniciação à linguagem literária”. Porém tal expressão foi descartada logo na primeira semana, diante da constatação de que a noção de “literatura” era extremamente alheia à experiência e compreensão dos professores indígenas, ao passo que o termo “poesia” lhes pareceu atraente e motivador, associando-se a cantos, narrativas e usos lúdicos da linguagem.

independente de seus modos de concretização e fundamentada nas estruturas antropológicas mais profundas” (Zumthor, 2000: 15). Esta definição abre um largo caminho para percebermos a articulação entre as variadas formas (indígenas e não indígenas) de arte verbal presentes no ambiente intercultural dos programas de educação indígena.

O território em que se encontram essas múltiplas formas pode ser balizado por uma noção tão simples quanto seminal, enunciada mais uma vez por Zumthor (2000: 53): “A ‘poesia’ (se entendemos por isto o que há de permanente no fenômeno que para nós tomou a forma de ‘literatura’) repousa, em última análise, em um fato de ritualização da linguagem.” Esse ponto de vista permite pensar um nexo entre os usos rituais da linguagem nas sociedades pré-industriais e ágrafas e as formas de linguagem poética elaboradas pelas culturas escritas modernas. No rito como na arte, dentro dos quadros de cada cultura mas também para além das fronteiras entre elas, as palavras manifestam as “estruturas antropológicas mais profundas” assinaladas por Zumthor. Estas afloram necessariamente em usos especiais e poderosos da linguagem, os quais, lentamente depurados, vêm de fato a constituir uma *arte* poética, como aponta o poeta, tradutor e especialista em etnopoética Jerome Rothenberg: “Poetry, wherever you find it among the ‘primitives’ (literally *everywhere*) involves an extremely complicated sense of materials & structures.” (Rothenberg, 1985: xxv-xxvi)

Diferentes modalidades de artes verbais, diferentes artes poéticas, possuem em comum a capacidade de exercer efeitos especiais sobre o receptor – tocá-lo, envolvê-lo, emocioná-lo, diverti-lo, deleitá-lo... É a natureza singularmente prazerosa desses efeitos que atesta o caráter poético de um objeto verbal. Além disso, no quadro atual dos estudos literários, é quase um consenso que a literariedade ou poeticidade de um artefato verbal não se definem simplesmente pelas suas características intrínsecas, mas pelos entendimentos e usos que dele se fazem, em diferentes épocas e contextos. Isso equivale a dizer que o poético tem uma dimensão histórica, a qual se configura nas instâncias de recepção e consumo, nas categorias à luz das quais os textos são percebidos e avaliados, transitando de um contexto para outro.

Como vimos, os textos acima examinados eram originalmente depoimentos redigidos no contexto de discussões sobre Geografia. Entretanto, os organizadores brancos da coletânea *sentiram* esses textos como poéticos, e, no processo de edição, interferiram na sequência das palavras sobre as linhas, transformando em versos o que era escrita “corrida”. Com isso, adicionaram aos textos as marcas de uma leitura que flagrava e afirmava sua função poética.

Ao mesmo tempo, contribuíram para realçar – principalmente no caso do texto de Tene – elementos rítmicos e reiterativos característicos de certas artes verbais (discurso ritual, narrativo etc.) da oralidade indígena.

Abrir a percepção à complexidade e beleza desses textos “menores”, abrir também os ouvidos às vozes que ressoam neles, foi o “comportamento intelectual” escolhido por Zumthor para abordar a literatura medieval: “o ponto de vista da recepção dos textos aproxima-nos (de uma maneira que não é simplesmente metafórica) dos sujeitos que os *escutaram*”. Alinhando-se com as propostas de H. R. Jauss, o autor propõe uma perspectiva empírica, capaz de “conceder a uma estética do efeito produzido a proeminência sobre uma estética da produção” (Zumthor, 1993: 23). Essa escolha faz parte de seu esforço para encetar um *diálogo* com os textos medievais, revitalizá-los, subtrai-los ao silêncio, e assim escapar à tentação de “folclorizar a ‘Idade Média’”; pois “não se dialoga com o folclore. Gravam-se discos para agradar aos turistas.” (Zumthor, 1993: 22)

Este também deve ser nosso cuidado: não folclorizar as artes verbais indígenas, orais ou escritas. Uma recepção crítica que se deixe afetar esteticamente por elas está buscando precisamente essa situação dialogal, e não a da observação distanciada. Desde que os nossos letrados começaram a se interessar pelos contos e cantos populares de transmissão oral, a consciência literária brasileira foi confrontada a essa questão. No último quartel do século XIX, uma discussão instaurou-se sobre o valor daqueles repertórios: se deveriam ser considerados sob uma ótica exclusiva ou quase exclusivamente etnográfica (como advogaria um pensamento de feição positivista e cientificista), ou se era pertinente tratá-los e avaliá-los pelas suas qualidades poéticas ou “literárias” (seguindo um caminho que remontava ao Romantismo). Este foi um dos principais tópicos sobre os quais Sílvio Romero elaborou suas divergências face a José de Alencar, a respeito dos romanceiros pastoris nordestinos, em artigos que originaram a primeira obra crítica sobre nossos cancioneiros e narrativas orais: o volume *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*, publicado em 1888.¹⁰

Acredito que ainda hoje se manifesta uma tensão entre abordagem estética e abordagem antropológica de textualidades estranhas ao cânone literário ocidental – entre as

¹⁰ Os comentários de José de Alencar sobre os romances pastoris cearenses foram expressos na série de cartas/artigos “O nosso cancioneiro”, publicada n’*O Globo* em 1874. A refutação de Sílvio Romero foi publicada inicialmente na *Revista Brasileira*, em 1879-80, numa série de artigos, mais tarde reunidos no livro *Estudos sobre a poesia popular do Brasil*, de 1888. A esse respeito, veja-se Matos, 1994: 136-141; 162-164.

quais se incluem desde as artes verbais das culturas de dominância oral até grandes contingentes da canção popular e numerosas formas periféricas de escrita, como esta de que tratamos aqui. A dupla face que esses repertórios oferecem ao estudioso é reconhecida por especialistas como Doralice Alcoforado (2008: 67): “o texto oral porta características de texto artístico e de texto etnográfico, aspectos que precisam ser codificados na sua transcrição e ressaltados quando da sua análise”. Mas a questão tem sido rara e escassamente discutida no âmbito das Letras, inclusive pelos estudiosos de “literatura” oral.

Curiosamente, entre os poucos a denunciarem a subsistência do “preconceito literário” apontado por Zumthor e proporem alternativas, está o antropólogo (e também poeta) Antonio Risério. No seu precioso *Textos e tribos*, que trata principalmente da tradução de textos de matriz oral, vazados em línguas africanas ou ameríndias, ele “taticamente” deixa de lado a própria expressão “poesia”, para afirmar em contrapartida que o “texto criativo é um fenômeno universal de linguagem” (Risério, 1993: 35); e que

a relevância do texto criativo negroafricano, do mesmo modo que a do texto ameríndio, dificilmente se esgotará em área etnográfica. Ambas as produções textuais se erguem, perante nossos olhos, com um vasto elenco de objetos de linguagem não raro portadores de grandeza estética. (Ibid.: 110-1)

Risério (1993: 110) diz ainda:

Na prática etnográfica, a atenção se volta principalmente para a dimensão referencial do texto. Para o objeto da mensagem textual. O olhar do poeta, diferentemente, tende a se concentrar no aspecto composicional da própria mensagem, na fisionomia dos elementos que a constituem e nas articulações que eles estabelecem entre si, vale dizer, na dimensão estética do texto.

O olhar do estudioso de literatura, também capacitado para captar a dimensão estética do texto, parece às vezes, todavia, intimidar-se diante de textualidades estranhas à sua própria tradição poética, como são os repertórios de transmissão oral e a escrita incipiente de indivíduos formados numa cultura de dominância oral. “A forma oral resiste ao cânone”, escreve Risério. Em contrapartida, o olhar adestrado pelas formas canônicas parece ter dificuldade para ler/ouvir as formas orais ou oralizantes do discurso poético. Como aponta Walter Ong (1998: 19), “até hoje não se formularam conceitos que permitam uma compreensão satisfatória [...] da arte oral como tal”.

Talvez por isso ainda hoje se verifique uma espécie de rebaixamento estético das textualidades de transmissão vocal, sobre as quais persiste às vezes um olhar folclorizante e redutor. Mesmo entre especialistas de “literatura” oral, é comum que se assumam, diante dos repertórios, uma atitude etnográfica ou distanciadamente estrutural (ligada ao estruturalismo de Vladimir Propp), voltada para a coleta e classificação, para a identificação de motivos recorrentes e variantes ou para uma leitura de base contextual, em detrimento da observação do efeito estético. Apesar do grande enriquecimento que representou para esses estudos, desde os anos 70, a incorporação de ângulos teórico-metodológicos centrados na performance e na voz, parece subsistir uma carência de processos de abordagem que façam jus às qualidades de legítima *arte* verbal manifestadas nos repertórios vocais e domínios adjacentes. Muitas vezes, essas qualidades só são efetivamente percebidas e analisadas quando rebatidas ou apropriadas pela “alta” literatura escrita. Nas publicações sobre “literatura” oral, aliás, um grande número de trabalhos trata de manifestações da oralidade no seio da literatura escrita, culta, plenamente *literária*.

Não é o mesmo caso dos textos indígenas escritos, nos quais a presença estilística do traço oralizante se dá por uma espécie de co-genialidade ou adjacência da produção discursiva, e não por inclusão voluntária do elemento oral no sistema pré-dominante da escrita. De toda maneira, sua qualidade poética demanda uma recepção crítica disposta a enfrentar complexidades novas, buscando perceber e enunciar os valores específicos dessas e de outras textualidades produzidas no espaço de trânsito entre o oral e o escrito, entre as culturas minoritárias e a cultura hegemônica. Isso pode contribuir para abrir novos caminhos tanto para a compreensão das poéticas da oralidade quanto da poesia em geral e da própria literatura escrita. Essa postura só pode ser instaurada e elaborada num terreno intermediário e franqueado às diferentes narrativas e discursos, que ali se encontram e dialogam. Assim como precisamos abrir nossa percepção às vozes e imagens da alteridade, não devemos ter receio de trazer para esse encontro as nossas próprias vozes e imagens (entre elas, as geradas no pensamento e na crítica literária). Desse modo, o redimensionamento do campo poético e literário, no sentido de torná-lo mais inclusivo, não implica afrouxamento, rarefação ou censura da nossa percepção estética, mas, ao contrário, seu apuramento e intensificação.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Problemas e questões da pesquisa em literatura oral. *Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL*. Número especial, ago-dez de 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/boitata/Boitata%20Especial%20Dorinha/5.%20Problemas%20e%20questes%20da%20pesquisa%20em%20literatura%20oral.pdf> Acesso em 25/01/2012.

KAXINAWÁ, Joaquim Paula Mana e outros (org.). *Shenipabu Miyui: história dos antigos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MATOS, Cláudia Neiva de (org.). *Antologia da Floresta: literatura selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.

MATOS, Cláudia Neiva de. *A poesia popular na República das Letras: Sílvio Romero folclorista*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ / Minc-Funarte, 1994.

MATOS, Kleber Gesteira e MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELLO, Flávia Cristina de. Mbyá e Chiripá: identidades étnicas, etnônimos e autodenominações entre os Guarani do sul do Brasil. *Tellus*, ano 7, n. 12, abril 2007. http://neppi.ucdb.br/pub/tellus/tellus12/3_Flavia.pdf Acesso em 10/11/2011.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papirus Edit., 1998.

RISÉRIO, Antônio. *Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.

ROTHENBERG, Jerome (ed.). *Technicians of the sacred; a range of poetries from Africa, Asia, Europe & Oceania*. University of California Press, 1985.

Shenipabu Miyui. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1991.

SOUZA, Kelly de. Tupi or not tupi? A identidade do Brasil pré-colonial na obra de autores índios e de escritores indigenistas. *Revista da Cultura*, n. 21, abril 2009. Disponível em: <http://www.revistadacultura.com.br:8090/revista/RC21/index2.asp?page=capa> Acesso em: 12/11/2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, 1996.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Porchat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

[Recebido: 28.nov.11 - Aceito: 09.jan.12]