



O caderno e o lápis, armas indígenas contemporâneas: uma leitura de *Canumã*, de Ytanajé Coelho Cardoso

The Notebook and the Pencil, Contemporary Indigenous Weapons: A Reading of Canumã, a Novel Written by Ytanajé Coelho Cardoso

Suene Honorato

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará / Brasil

suenehonorato@letras.ufc.br

<https://orcid.org/0000-0003-4646-724X>

Resumo: No romance *Canumã*: a travessia, de Ytanajé Coelho Cardoso (2019), uma família munduruku migra da aldeia para a cidade. A decisão é motivada pelas alterações no modo de vida tradicional, provocadas pelo estreitamento das relações com o mundo não-indígena. Nesse contexto, a educação escolar é ressignificada como arma indígena, inscrita na continuidade das lutas contra o etnocídio. A partir dos movimentos entre aldeia e cidade, conhecimento tradicional e acadêmico, vida e literatura, discutirei as imagens dos processos formativos inscritas no romance e as possibilidades de se construir um diálogo entre culturas, saberes, mundos, em que as diferenças não sejam hierarquizadas.

Palavras-chave: Ytanajé Coelho Cardoso; literatura indígena; conhecimento tradicional; conhecimento acadêmico.

Abstract: In *Canumã*: a travessia, a novel written by Ytanajé Coelho Cardoso (2019), a Munduruku family migrates from the village to the city. The decision is motivated by changes in the traditional way of life. These changes were caused by the strengthening of the relationships with the non-indigenous world. In this context, school education is resignified as an indigenous weapon in the fight against ethnocide. Considering the movements between village and city, traditional and academic knowledge, life and literature, I will discuss the images of formative processes inscribed in the novel, and the possibilities of building a dialogue between cultures, forms of knowledge, and worlds, in which differences are not hierarchical.

Keywords: Ytanajé Coelho Cardoso; indigenous literature; traditional knowledge; academic knowledge.

No romance *Canumã: a travessia*, de Ytanajé Coelho Cardoso (2019), a família de Maria e Antônio migra da aldeia Kwatá para a cidade de Nova Olinda, a fim de que os filhos possam estudar. Um dos filhos conclui o ensino básico, ingressa na universidade e se torna mestre em Antropologia, reconhecido como referência pelos parentes na aldeia. O narrador em primeira pessoa acompanha esse processo de migração da família; também conclui o ensino básico e ingressa na universidade, tornando-se mestre. A educação escolar é referida como atualização das formas de luta e resistência do povo munduruku em relação aos processos de enfrentamento com a sociedade envolvente.

A narrativa sobre a trajetória acadêmica de um personagem indígena é ainda caso raro na literatura brasileira. Entre autores não indígenas, não encontrei nada semelhante. Entre autores indígenas, anoto dois registros sobre o tema: 1) no conto *Amor originário*, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó, o personagem Bepkaety cursa medicina na cidade; Bepkaety e Panhonka, que se torna sua esposa, trabalham para “o fortalecimento da cultura originária do resistente povo mebengôkré” (KAYAPÓ; KAYAPÓ, 2019, p. 20); 2) *Tetã Tekoha*, livro organizado por Alexandro da S. Nhandeva e Tiago Pyn Táhn de Almeida, traz poemas, depoimentos, posicionamentos de estudantes indígenas Guarani e Kaingang da Universidade Estadual de Londrina. Em nenhum dos casos, trata-se, como *Canumã*, de um romance. De todo modo, haveria pontos de contato a ressaltar entre esses textos: fala-se muito mais da aldeia do que da experiência na universidade; estar na universidade significa lutar pelo próprio povo. Como diz Uerique G. Matias (Djatsu Porã), “Sou universitário e vou continuar resistindo / Porque meu povo resistiu por mim / Nossa luta é com a caneta” (*apud* NHANDEVA; ALMEIDA, 2020, p. 66).

A raridade desses registros no campo literário pode ser posta em diálogo com a realidade vivida pelos indígenas. Segundo Ailton Krenak (2018, p. 12), a universidade e a sociedade brasileiras “demor[aram] muito para entender” que deveriam incluir todos os povos. O processo de democratização da universidade é recente, precário e está ameaçado. Kaká Werá, em conversa realizada no canal do YouTube “Literatura Indígena Contemporânea”, afirmou que existe hoje uma “nova capacidade de expressão” dos indígenas, relacionada, entre outras coisas, à conquista dos espaços acadêmicos; no entanto, segundo ele, essa geração inovadora tem um desafio muito maior do que as gerações anteriores,

dados as condições desarticuladoras fomentadas pelo atual governo federal em relação às pautas indígenas¹.

Ytanajé, graduado em Letras pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) em 2014, é professor da educação básica e está cursando o doutorado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com pesquisa sobre “O capital linguístico e discursivo na educação escolar munduruku”². O próprio romance discute como a produção de conhecimento a partir da universidade pode ser mais um capítulo, trilhado com base no conhecimento tradicional e na memória cultivada através da oralidade, na história de resistência contra o genocídio e o etnocídio dos povos indígenas.

Representa um importante capítulo dessa luta, a meu ver, a ficcionalização desse processo em forma de romance. A literatura é um dos discursos responsáveis por ter fixado ao passado a imagem dos indígenas, frequentemente reservando a eles um destino trágico³. A contraposição a essa literatura é um projeto verbalizado por muitos/as autores/as indígenas contemporâneos/as⁴. Em *Canumã*, algumas cenas denunciam a reprodução do estereótipo na escola, na literatura, na pesquisa acadêmica, como esta:

¹ Conversa entre Kaká Werá e Márcia Mura, realizada em 10 de dezembro de 2020, com mediação de Leno Danner, sobre o tema “Pachamama como paradigma filosófico”. Conferir a fala de Kaká a partir de 1 hora e 57 minutos. (PACHAMAMA..., 2020).

² Informações do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2200219283558210>. Acesso em: 13 jul. 2020.

³ Antônio Paulo Graça (1998), em *Uma poética do genocídio*, chama a atenção para o destino trágico de personagens indígenas em romances de tempos históricos distintos. Para ele, a recorrência a esse expediente caracterizaria o “inconsciente genocida” da sociedade brasileira. Lúcia Sá, em *Literaturas da floresta*, examinando o impacto de textos indígenas no cânone literário ocidental, conclui que a maioria dos autores, independentemente de posições ideológicas, expressa uma “visão fatalista” a respeito dos indígenas (SÁ, 2012, p. 366).

⁴ Em quase todos os ensaios de autores/as indígenas reunidos em *Literatura indígena contemporânea* (DORRICO; DANNER; CORREIA; DANNER, 2018), a produção literária é vista como contraposição à representação estereotipada feita por não indígenas. A escrita é uma arma do “branco”, apropriada em favor dos indígenas, como afirma Olívio Jecupé. Também expressam concepções parecidas Tiago Hakyi, Márcia Kambeba, Ely Ribeiro de Souza, Cristino Wapichana e Daniel Munduruku. Ytanajé, no artigo “Discutindo a literatura indígena a partir da formação de professores indígenas”, defende essa literatura como “tomada de posição”, “estratégia de atualização identitária” (SOUZA; BETTIO; CARDOSO, 2019).

De vez em quando, aparecia um pesquisador, ou pesquisadora, andando pelo Kwatá querendo coletar algumas informações. Lembro-me de quando éramos crianças, recebíamos presentes e até mesmo dinheiro. Andávamos atrás dos gringos. Queriam eles tirar fotos, mas queriam que nós nos pintássemos. Já naquela época as pinturas só surgiam em tempos de festival, quando celebrávamos o Dia do Índio. De lá pra cá não mudou muito (CARDOSO, 2019, p. 193-194).

Os pesquisadores estrangeiros no romance estão em busca do “índio” imaginário, estático no passado, só reconhecível na fantasia projetada por eles. Do tempo da infância referido pelo narrador ao presente da narrativa, situado em 2014, teriam se passado cerca de 35 anos; durante décadas de sua experiência de vida, o narrador aponta a permanência do estereótipo. O trecho evidencia também o agenciamento dos indígenas, que percebem o desejo dos “gringos” e o satisfazem para obter presentes e dinheiro. Na sequência do trecho, seu Guariba – personagem que sempre conta histórias engraçadas – comenta o assunto: “A gente vê na cara deles que eles querem ver índio pelado e pintado, assim como aqueles que eles vêm nos livro...” (CARDOSO, 2019, p. 195). Seu Guariba, com o comentário, explicita o jogo de que os indígenas participam, ironizando o conhecimento livresco dos estrangeiros. Os tais “gringos” (vindos de onde?) viajam para encontrar aquilo que acreditam conhecer – experiência fechada ao diálogo, ao encontro com o outro. Ailton Krenak (2018, p. 13) alerta para a reprodução, na universidade e na sociedade, de um pensamento classificatório, racista, que hierarquiza os saberes.

Seu Guariba reconhece o livro como um elemento na composição desse estereótipo. Se os livros que falam dos indígenas produzem desconhecimento e distorção da experiência de ser indígena, que imagem se lê no livro de Ytanajé, autor munduruku? Se os pesquisadores que chegam à aldeia não conseguem se abrir à experiência do diálogo, por que o indígena deveria ir à universidade?

Da aldeia para a cidade para a aldeia

Canumã se inicia com uma cena cotidiana: Maria, Antônio e os filhos saem de canoa da aldeia em direção à roça. É a época da farinhada. No caminho, contando aos filhos histórias dos mais velhos, Maria reclama que os tempos mudaram, que os filhos já não obedecem aos pais e não se interessam pelas histórias dos antigos. E conclui: “Um dia vou levar

vocês pra cidade grande. Um dia vou tirar vocês daqui, pra estudar. Um dia vocês vão crescer e vão lembrar do passado... Um dia... Um dia!” (CARDOSO, 2019, p. 17).

O desejo de tirar os filhos da aldeia é relacionado por Maria a uma alteração no modo de vida tradicional. Essa alteração é percebida por ela como uma perda; estudar na cidade é, paradoxalmente, uma possibilidade de fortalecer o saber tradicional. Nos tempos vividos por Maria, é preciso ir à escola para “lembrar do passado” que a escola não conta.

Maria remete a alterações provocadas pela aproximação com o mundo dos *pariwát* (os não indígenas). As duas consequências dessa aproximação mais evidenciadas no romance são: 1) a introdução da bebida alcoólica; 2) o esquecimento da língua munduruku.

Numa história contada por Naldá, no capítulo V, Adelino vê Raimundo numa festa; mas Raimundo, todos sabiam, não tinha ido à festa. Essa figuração aparece associada a um elemento: Adelino “tava bebendo” (CARDOSO, 2019, p. 41). Quando acontece o Festival Cultural Munduruku e Sateré-Mawé na aldeia Kwatá, a bebida alcoólica se faz presente em muitas cenas. O discurso do cacique Nunito em recepção aos convidados (parentes indígenas e *pariwát*) se centra na proibição da bebida. Ele agradece ao tempo de paz entre indígenas e não indígenas, que permite festejarem juntos o 19 de abril – data conquistada por pressão das lideranças indígenas ao presidente Getúlio Vargas, como ele ressalta –, “um respeitando o outro. Só não estou gostando de ver gente bebo caindo por aí [...]” (CARDOSO, 2019, p. 78). E conta da punição a um parente bêbado que, para não agredir a esposa, foi amarrado a um poste. Essa punição termina sendo instituída na assembleia de avaliação da festa.

As lideranças indígenas afirmam que a bebida dos “brancos” chega à aldeia, mas não sua justiça (CARDOSO, 2019, p. 90). Assim, era necessário que eles próprios tomassem decisões: “A gente vai ter que dar um jeito de punir quem quiser bagunçar aqui, ainda mais em época de festa. E agora, cacique? O que a gente vai fazer?” (CARDOSO, 2019, p. 91). Fica, pois, instituído o “pau-dos-porres”, não sem alguma incerteza. Seu Parawá, por exemplo, “já tinha previsto possíveis impasses com esse modo novo de enxergar um mundo diferente” (CARDOSO, 2019, p. 91). À medida que os Munduruku se aproximam do mundo não indígena, as transformações são inevitáveis; a cobiça, de ambos os lados, era parte do “rio das possibilidades, tanto de perda quanto de ganho” (CARDOSO, 2019, p. 92).

O esquecimento da língua munduruku é associado expressamente ao momento de mudanças. Os mais velhos tinham profetizado que quando a língua fosse esquecida, tudo mudaria. No capítulo VII, o narrador conversa com a avó Ester. A propósito de uma narrativa cotidiana, ela lhe ensina sobre os diversos tipos de banha e seus usos: banha de jabuti, banha de boto, banha de jacaré, sebo da canela do veado. Fala do tempo em que “não existia *pariwát* por aqui” (CARDOSO, 2019, p. 54), da imposição da língua portuguesa num processo educacional em que castigos e agressões eram frequentes; rememora as lutas de resistência desde 1768, início dos primeiros contatos com o mundo não indígena, e a chegada da Inspetoria (Serviço de Proteção ao Índio) no Canumã. Ester reclama que os Munduruku do Canumã não falam mais a língua materna, enquanto “[I]á no Pará eles não perderam a língua não, quase todos eles falam. Eu não sei o que aconteceu” (CARDOSO, 2019, p. 54).

É dentro da fala da avó em língua munduruku que lemos, pela primeira vez, o nome do narrador: “*Xik abik Filipe, ga kapedi cekun!*” (CARDOSO, 2019, p. 50). Daí em diante sabemos que Filipe/Felipe é o narrador, informação cifrada na língua não conhecida por muitos/as de nós, leitores/as do romance em língua portuguesa. Teremos perdido essa informação se nos desviarmos da língua que não compreendemos. O comentário de Felipe sobre a perda da língua indica as alterações no modo de vida munduruku e lança luz sobre possibilidades:

Era comum a vovó convidar, cumprimentar e até ensinar as pessoas em sua língua materna, o munduruku. Ela vivia se queixando que a língua estava morrendo e que os jovens não estavam aprendendo, e isso era uma grande tristeza para ela, já que durante a infância seus direitos de falar em munduruku foram tirados pela força da colonização. Agora ela pelejava para ensinar o mínimo possível às novas gerações. Felizmente pude aprender um pouco da minha verdadeira língua, o que me causou grande estímulo em continuar com os sonhos de minha avó: o de que todo o povo aprenda novamente a língua munduruku. Confesso que, quando criança, não entendia muito bem a importância da língua para um povo, mas minha maior professora em Antropologia me fez enxergar com minúcia a importância da língua na realização ou manifestação de um povo (CARDOSO, 2019, p. 50).

A infância de Ester – que poderíamos situar na primeira metade do século XX, considerando que esta cena se passa por volta de 1980 –

é marcada pela “força da colonização”. A aproximação ao mundo não indígena é reconhecida por ela em especial pela perda da língua materna. O narrador e os demais indígenas de sua geração, que não viveram a experiência de Ester, não percebiam a gravidade dessa perda. No trecho, duas grandes professoras são mencionadas: a avó Ester, que luta para “ensinar o mínimo possível” e mantém o costume de cumprimentar e transmitir ensinamentos na língua materna; e a professora de Antropologia, na universidade, que possibilita ao narrador reconhecer a importância do que a avó vinha tentando ensinar. Na universidade Felipe percebe a importância da língua materna e se apropria dos instrumentos para dar continuidade ao sonho da avó, o de que todos os Munduruku voltem a falar a “verdadeira língua”.

Raçâp e Felipe, primeiro em Nova Olinda e depois em Manaus, estudam e se formam. No penúltimo capítulo, ficamos sabendo que Raçâp fizera mestrado e se tornara “uma grande liderança indígena na comunidade” (CARDOSO, 2019, p. 183). Vemos Raçâp produzindo um documentário cujo público alvo é seu próprio povo (CARDOSO, 2019, p. 191), tendo compreendido, a partir da Antropologia e da Sociologia, a importância de registrar seus costumes, sua língua, sua sabedoria. Felipe, num outro momento, diz ter “pescado” o primeiro mestrado e estar “caçando um conceito” (CARDOSO, 2019, p. 168), numa trajetória que certamente o fará voltar à universidade, como ele diz. Mesmo que Felipe e Raçâp não habitem o espaço da aldeia depois de se formarem, a busca pelo conhecimento não indígena converge para esse espaço. “Na verdade, a terra nunca sai de nós, assim como nunca saímos da terra. A terra é tudo aquilo que somos, já diziam os velhos” (CARDOSO, 2019, p. 159).

Assim como as expressões “pescar um mestrado” e “caçar um conceito”, pela centralidade dos verbos cuja ação remete a atividades do cotidiano da aldeia, a própria forma do romance indica que o diálogo entre os saberes tradicional e acadêmico se coloca em função do espaço da aldeia. Vejamos a relação entre tempo/espaço na aldeia e na cidade.

Nos sete primeiros capítulos (mais de um terço do romance), são narrados alguns poucos dias. Antônio, Maria e os filhos seguem da aldeia para a roça, de onde voltam com parte da farinha pronta, e se juntam aos parentes durante a noite. No trajeto, na roça e na aldeia contam histórias do passado e pensam no presente e no futuro; a marcação do tempo é menos objetiva. O narrador, a princípio distanciado dos acontecimentos, se identifica no capítulo V como primo de Raçâp, o filho mais velho

de Maria e Antônio; a narrativa dos primeiros capítulos se baseia no que Felipe tinha ouvido do primo. Daí em diante, começam a aparecer marcações temporais mais evidentes. Naldá, ao contar a história sobre Adelino, diz que ela tinha ocorrido “[...] uns dez anos atrás [...], eu acho que era o ano de 1968” (CARDOSO, 2019, p. 40).

Até o capítulo VII, deduz-se por indicações posteriores⁵ que os fatos narrados se situam por volta do ano de 1980. À medida que a narrativa prossegue, as marcações temporais vão se tornando mais objetivas. No ano de 1982, acontece na aldeia o Festival Cultural Munduruku e Sateré-Mawé. A preparação, a realização e a avaliação da festa ocupam três capítulos (do VIII ao X).

No capítulo XI, ainda estamos em 1982, na aldeia. É o tempo de preparar a partida da família para a cidade. A partir do capítulo XII, quando Maria, Antônio e os filhos deixam a aldeia, o tempo narrativo parece se acelerar. Em 1983, chegam a Nova Olinda. No capítulo seguinte, o XIII, Felipe se prepara para deixar a aldeia e viver com os parentes na cidade. O capítulo XIV, que se inicia em 1984, quando Felipe chega a Nova Olinda, conta fatos que podem envolver cerca de quatro anos, tempo que Sueli demora para convencer a família a ir trabalhar para ela em Manaus. A proposta é definitivamente aceita pela família quando Sueli propõe matricular as crianças nas escolas da capital (CARDOSO, 2019, p. 147).

No capítulo XV, mais dois anos se somam: 1990 e 1991, tempo que compreende a chegada a Manaus e a morte de Sueli, quando então a família é obrigada a deixar a chácara em que trabalhava. O capítulo XVI, que trata do aprendizado de Antônio como pedreiro até a conquista de sua autonomia e dos planos de abrir uma loja de material para construção, vai de 1992 até o presente da enunciação, o ano de 2014.

Nos dois últimos capítulos, a passagem do tempo volta a assumir ritmo menos acelerado. No capítulo XVII, em 2013, todos voltam à aldeia para mais uma festa em torno do 19 de abril. Raçâp é já um antropólogo; Nayara está esperando o quarto filho do casal. No capítulo XVIII, Parawá morre e Raçâp recebe a notícia minutos antes de iniciar uma palestra na UFAM; de Manaus, Raçâp volta à aldeia para o funeral do avô.

⁵ Raçâp conta ao narrador que havia beijado Nayara naquela noite após o primeiro dia de farinhada. Em 1982, o narrador informa que o namoro havia começado dois anos antes (CARDOSO, 2019, p. 75).

Em síntese: o espaço da aldeia predomina em quatorze dos dezoito capítulos do romance (I a XI, XIII, XVII e XVIII); nesse espaço, a marcação temporal é menos objetiva; é possível deduzir que os fatos narrados nesses capítulos somem pouco mais de um ano (a farinhada, a festa, o ano anterior à ida para a cidade, nova festa em 2013 e enterro de Parawá em 2014). Já o espaço da cidade predomina em apenas quatro capítulos (XII, XIV, XV e XVI); neles, a marcação do tempo é mais objetiva e abarca mais ou menos três décadas (de 1983, quando a família de Maria e Antônio chega a Nova Olinda, a 2014, presente da enunciação).

Na estrutura do romance, o tempo da aldeia, alçado ao primeiro plano, é um tempo distendido; as várias histórias contadas pelos personagens merecem ser lembradas com detalhes. Já o tempo da cidade é descrito de forma rápida, sem detalhamento, indicando que tem menos importância na trama da narrativa. O tempo que Felipe e Raçãp passaram na universidade, por exemplo, não é registrado.

Da ignorância para a arrogância para a ignorância

O narrador menciona a professora de Antropologia como figura importante para a compreensão do valor de sua “verdadeira língua”, mas se enfatiza essa lembrança podemos supor que a professora é exceção, e não regra, dentro do universo acadêmico. Não esqueçamos as palavras de seu Guariba sobre livros e pesquisadores. O processo de educação escolar é visto de forma crítica no romance, pensado a partir de suas contradições.

Maria reafirma que “[a]ntes os guerreiros ainda defendiam o povo com o arco e a flecha, mas hoje *o arco e a flecha viraram o caderno e o lápis*” (CARDOSO, 2019, p. 37, grifo nosso); ao mesmo tempo, a decisão sobre sair da aldeia é questionada desde o começo. Alguns parentes já tinham experimentado a vida na cidade por breves períodos, e não desejavam ver a família de Maria passar pelos mesmos sofrimentos. Seu Parawá, por exemplo, alerta sobre a necessidade do dinheiro para a sobrevivência na cidade, comparando com a vida na aldeia onde “a gente tem tudo, tem o rio e a floresta, a gente só passa fome se quiser” (CARDOSO, 2019, p. 103); mas entende que os tempos estão mudando e que é preciso estudar para defender os direitos indígenas. Mesmo assim, continua reafirmando seu desejo de que a família permaneça na aldeia. Sobre uma noite em que ouviam as histórias de seu Parawá, Felipe comenta:

O rosto da curuminzada expressava o poderoso ritual da oralidade. No ritmo dessa história, o velho sábio conduzia aquele momento tão precioso, fortalecendo os laços entre o passado, presente e futuro. As imagens, os gestos e até o tom de voz se tornavam dispositivos extremamente eficientes no processo educacional indígena. Seu Parawá sabia que a família de Antônio estava na iminência de ir embora, por isso, talvez, sua atuação como o senhor da palavra tenha sido mais enérgica do que nas outras vezes que contara as histórias (CARDOSO, 2019, p. 101-102).

Seu Parawá parece querer mostrar, com o uso potente de suas artes verbais, que não era necessário sair da aldeia. Felipe comenta as estratégias de atuação (imagens, gestos, tom de voz) como eficiente “processo educacional indígena”. Durante o dia de trabalho, como vimos em relação à farinhada, histórias são contadas; à noite, o protagonismo é dos mais velhos, como seu Parawá, o “senhor da palavra”. Na aldeia, todo tempo é tempo de aprendizado. E a fonte privilegiada desse saber são os mais velhos. Felipe, depois de sua inserção nos cursos e atividades da universidade, compara: “Às vezes penso que, nas palavras de seu Parawá, encontrei mais cientificidade de que nos textos ditos científicos” (CARDOSO, 2019, p. 196).

Ester relata seu aprendizado da língua portuguesa, num momento em que a aldeia recebeu “uma tal de Amélia” (CARDOSO, 2019, p. 54). Essa professora obrigava as crianças a falarem português e castigava as que se opunham ou não aprendiam como ela desejava. Amélia chegou a ser expulsa da aldeia, mas a essa altura “o pessoal já só falava português” (CARDOSO, 2019, p. 54). Na década de 1980, outros professores chegam à aldeia, “mas todos *pariwát*” (CARDOSO, 2019, p. 160). Embora alguns desses professores se esforçassem “para ensinar de acordo com os costumes” (CARDOSO, 2019, p. 160), a adaptação era sofrível.

Em Nova Olinda, a experiência escolar é marcada pelo preconceito: “Talvez entrar na escola fosse uma das maiores violências de nossas vidas” (CARDOSO, 2019, p. 160). As questões ligadas às tradições indígenas estavam ausentes dos currículos e experiências escolares, de forma que as crianças indígenas que iam estudar na cidade acabavam tendo muita dificuldade nesse processo formativo. Em Manaus, a experiência com a escola não foi melhor: “O ensino era rígido demais, e os professores quase todos carrancudos” (CARDOSO, 2019, p. 173). Felipe e Raçâp, sem dinheiro para pagar passagens de ônibus,

caminhavam seis quilômetros por dia no trajeto de ida e volta da escola. Enquanto as crianças revezavam estudo e trabalho, Maria cuidava de todos e Antônio aprendia o ofício de pedreiro.

O aprendizado prático de Antônio merece um parêntese. Ele pode se dar com a compreensão de Fábio, que “[...] sabia que Antônio – este já o revelara – era indígena e que ainda estava se adaptando na capital, assim como muitos outros que já tinham passado por lá” (CARDOSO, 2019, p. 174). O trecho apresenta o fato de Antônio ser indígena como uma espécie de segredo revelado a Fábio. Na continuidade da cena, Fábio diz a Antônio que ele próprio, quando começou a aprender o ofício de pedreiro, teve dificuldades. Na comparação consigo, Fábio indica que não relacionava as dificuldades ao fato de Antônio ser indígena. Experiências como essas tornam menos árdua a vida da família em Manaus. Antônio aprende o ofício e se torna autônomo. No final do capítulo XVI, Felipe conta que o tio tem planos de abrir uma loja de material para construção, mas pondera que esse plano pode demorar a se realizar porque Antônio frequenta o barzinho da esquina aos finais de semana. Como na aldeia, a presença da bebida alcoólica interfere negativamente na vida da família.

Outro aspecto da contradição nos processos de educação escolar está em que eles podem significar um afastamento dos valores indígenas. Felipe se pergunta: “O que eu devo ter inculcado, pelo amor de Deus, ao longo desse meu processo, que me deixou vaidoso?” (CARDOSO, 2019, p. 189). Ele se refere à conquista do saber; no processo de educação escolar deixou de se compreender como sujeito em constante aprendizado, se tornando vaidoso. A convivência com a aldeia lhe permite questionar sua vaidade acadêmica.

Um dia Ester questiona o período de ausência dos netos; Felipe responde que estavam tentando se arranjar na cidade e que a aldeia é longe de tudo. Eis a resposta de Ester:

Como assim longe? Longe do quê? A nossa família está tudo aqui, nosso rio, nossa floresta, nossa cultura. A gente está longe do quê? O que é que tem lá pra fora que é melhor do que aqui? A água lá é mais gostosa, a comida é melhor? As mulheres e os homens são mais bonitos? Quem decide o que é bonito? A fala deles é mais bonita? O trabalho...? (CARDOSO, 2019, p. 189).

Ester mostra que a distância e os valores são relativos ao mundo em que foram criados, aos conhecimentos produzidos nesse mundo; com isso,

chama a atenção do neto para a adesão acrítica aos valores da cidade que seu comentário sobre a distância da aldeia evidenciava. A fala da avó coloca em tensão a lógica do domínio de saber a que Felipe parecia estar aderindo; e ele diz ter sofrido “um verdadeiro trauma intelectual” (CARDOSO, 2019, p. 190). Por isso, em outro momento, afirma: “Saí da ignorância, passei à arrogância, e novamente entrei na ignorância” (CARDOSO, 2019, p. 168). Ao invés de tomar o processo de formação como conquista do saber a partir do título de mestre “pescado”, Felipe compreende que esse processo não termina: se todo dia na aldeia é preciso caçar, então “caçar um conceito” também é uma busca que se renova a todo momento. A ignorância é ponto de partida e ponto de chegada na busca pelo saber.

Da vida para a literatura para a vida

Há conexões entre a vida de Ytanajé Coelho Cardoso e o romance *Canumã*. Ester, a avó de Ytanajé, vive na aldeia Kwatá e é uma das últimas falantes da língua munduruku. Assim como Felipe, Ytanajé entende que é necessário se apropriar ou – como diria Célia Xakriabá (2020) – “amansar”⁶ as ferramentas da cultura dos *pariwát*, por muito tempo usadas contra o mundo indígena. No documentário feito por ele⁷, à moda de Raçâp, vemos Ester e outros Munduruku contarem as próprias histórias de vida e refletirem sobre o violento processo de perda da língua materna. (OS ÚLTIMOS..., 2017). Ytanajé defende que é preciso documentar esses últimos falantes, alguns dos quais já haviam morrido quando o documentário ficou pronto. O documentário de Ytanajé se endereça tanto para o próprio povo quanto para a sociedade envolvente, convidando à compreensão e ao diálogo.

Em um artigo acadêmico publicado por Ytanajé em 2018, sobre as últimas falantes da língua munduruku, lemos que Ester é considerada

⁶ A respeito do conceito de “reapropriação”, Célia Xakriabá (2020), em “Amansar o giz”, comenta: “Em vez de usar o conceito de reapropriação, que é muito utilizado na antropologia, recorremos ao amansamento [do giz, como metáfora para os processos de educação formal] porque é um conceito elaborado a partir da resistência de amansar aquilo que foi bravo, que era valente, e, portanto, atacava e violentava a nossa cultura. Fizemos essa escolha porque o conceito de reapropriação, embora possa trazer um sentido próximo, não expressa o impacto e a violência do que foram a chegada e o propósito de implantação das escolas nos territórios indígenas”.

⁷ O documentário *Os últimos falantes da língua munduruku: os profetas da ancestralidade* está disponível no canal do autor no YouTube.

“autoridade ancestral” (CARDOSO, 2018, p. 129) dentro da escola indígena. Nesse artigo, ele analisa o processo de mudanças, mais acelerado nas últimas décadas, em função de “relações econômicas e sociais emergentes”. Por um lado, tais relações alteram os modos de produção e reprodução cultural; por outro, mobilizam a “valorização do discurso ancestral no seio desse processo de reconfiguração educacional, o que impulsiona o campo acadêmico a traduzir essa oralidade ancestral e decodificá-la em linguagem escrita” (CARDOSO, 2018, p. 130). A partir dos conceitos de *habitus* (Pierre Bourdieu) e de dialogismo (Mikhail Bakhtin), Ytanajé compreende o processo de resistência em torno da língua e cultura munduruku como uma construção coletiva em face a mudanças sociais. Tanto o documentário quanto a pesquisa do autor articulam conhecimento acadêmico e tradicional como estratégia de valorização do universo cultural munduruku.

Além do trabalho como professor e das pesquisas em nível de graduação e mestrado, a escolha de Ytanajé por escrever uma obra literária diz muito sobre a insuficiência do diálogo entre culturas, como o próprio narrador do romance comenta. Pensando que vivemos num contexto de mudanças, Felipe conclui que o diálogo precisa se aprofundar para que o mundo não indígena compreenda a diversidade de culturas indígenas, contra “o conteúdo imagístico e simbólico, que pairou nas mentes das pessoas durante séculos” (CARDOSO, 2019, p. 195).

Um romance certamente pode contribuir para a abertura (ou a interdição) do diálogo entre diferentes tradições culturais, dado o prestígio que a literatura escrita goza na sociedade. Felipe e Raçâp discutem, por exemplo, as limitações do ponto de vista não indígena em dois romances: *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e *Nove noites*, de Bernardo Carvalho. A respeito deste, criticam a postura do personagem Buell Quain por “[...] chegar a uma cultura e, depois de dois anos, achar que conhece o outro em sua intimidade” (CARDOSO, 2019, p. 193). Sobre o romance de Mário de Andrade, Raçâp havia escrito “[...] um artigo meio malcriado em relação à projeção do índio preguiçoso de que trata o texto” (CARDOSO, 2019, p. 196)⁸. A literatura é reconhecida dentro do próprio romance como discurso que precisa ser problematizado; ao

⁸ Seria interessante colocar em diálogo a avaliação de Raçâp do romance *Macunaíma* com o texto “Makunaima, o meu avô em mim!”, em que Jaider Esbell (2018, p. 13) diz existir “um pleno sentido para além dos factóides sobre a preguiça e falta de caráter do Makunaima”. Segundo Esbell, a decisão de ir para a capa do livro de Mário de Andrade foi do próprio avô, que com isso estava fazendo a história dos makuxi, para que o povo pudesse se eternizar. Mas, para Esbell, agora é o momento de resgatar e cuidar do avô.

invés de *discurso de poder*, é preciso torná-la um *discurso poderoso*, que suscite a abertura ao que não se conhece.

A aproximação com o universo da escrita não ocorre sem conflitos, como vimos no romance. Maria sabe que é preciso ir à escola para aprender o que a escola não ensina (o respeito às histórias dos antepassados) e para defender o próprio povo. Em *A queda do céu*, Davi Kopenawa anuncia desde as primeiras páginas que, se suas palavras foram colocadas em um livro com a ajuda de Bruce Albert, não é porque a escrita tenha para o xamã yanomami qualquer poder. Suas palavras, as palavras de Omama, permanecem na vida social. Ao contrário das palavras “coladas em peles tiradas de árvores mortas”, as suas “não poderão ser destruídas pela água ou pelo fogo”; apesar disso, escrevê-las é um ato de resistência, um pedido para que os não indígenas comecem a “pensar com mais retidão” a respeito dos Yanomami (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 66).

Nas culturas indígenas, a autoridade do conhecimento é atribuída aos mais velhos, colocados como figuras centrais. Kanátyo Pataxó (*apud* ALMEIDA, 2009, p. 72) afirma: “Os mais velhos são os nossos livros”. Célia Xakriabá (2020) diz que os mais velhos “são livros vivos da história do passado, do presente e do futuro”. A morte dos mais velhos é sentida como perda tanto individual quanto coletiva. Quando Parawá morre em *Canumã*, morre o “senhor da palavra”, guardião dos saberes ancestrais. Quando, no dia 05 de agosto de 2020, morreu Aritana Yawalapíti, “assassinado” pela COVID-19, como relata Felipe Milanez, sua sobrinha Watatakalu disse: “A perda do meu tio Aritana é a perda de 98% da nossa língua” (*apud* MILANEZ, 2020). Aritana, um dos últimos falantes da língua yawalapíti, falava outras línguas indígenas; era considerado o cacique do Xingu (onde estão reunidos dezesseis povos) e, em função da COVID-19, havia tomado a decisão de cancelar o Kuarup, ritual de luto que reúne as aldeias todos os anos.

A aproximação com o mundo não indígena tem sido historicamente marcada pela violência física e simbólica, como sabemos. Ao impor sua hegemonia, a cultura dominante exerce uma atração que pode ser assimilada pelos próprios agentes da cultura vista como dominada. Por isso, Ailton Krenak (2018, p. 15), ao refletir sobre a presença indígena na universidade, afirma que ela “só tem sentido pela diferença”, diferença que é geralmente impedida de se colocar como tal; para ele, a presença indígena na universidade deve recusar o nivelamento estético e conceitual,

buscar maneiras de produzir pensamento crítico, sem hierarquia entre saberes. Ester, por exemplo, diz em *Canumã* que tinha vergonha de falar a língua munduruku perto dos missionários (CARDOSO, 2019, p. 54). Davi Kopenawa (2019, p. 151, grifos do autor), numa publicação sobre a diversidade de línguas yanomami, diz:

A língua portuguesa é doce como caldo de cana, eu já sonhei isso: “*Fique esperto! O português é doce como caldo de cana!*”. Por que é doce? Por ter a intenção de fazer sua língua acabar. Quando você a engolir, quando você a coloca para dentro de si, você se apaixona por ela. Ao se apaixonar pelo português, você para de agir como Yanomami.

Esse apaixonar-se pela língua dominante talvez possa ser comparado com a paixão pela mercadoria, característica do mundo não-indígena segundo Kopenawa (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Ailton Krenak (2018, p. 16) observa como o saber dominante é *dominado* pela lógica mercantil, que decide qual rio pode ser assassinado, qual montanha pode ser destruída. Esse saber dominante pode também se fazer presente no mundo indígena, quanto mais este se distancia de suas matrizes culturais. Em *Canumã*, Felipe nota que as crianças na aldeia “não saem mais da frente da televisão. Depois que chegou aqui, não querem saber de mais nada. Parece uma doença isso...” (CARDOSO, 2019, p. 187). Há, portanto, muitas maneiras de lidar com a relação entre esses mundos. A leitura do romance *Canumã* pode indicar, nas relações estabelecidas com outros discursos em torno da vida dos Munduruku e de outros povos indígenas, que esses mundos já não são assim tão separáveis, para o bem e para o mal.

Tornar-se mestre em Antropologia abre para Raçâp um espectro de possibilidades que só sua geração pôde construir, com apoio das que lhe antecederam: a educação escolar é transformada em um capítulo na história de resistência indígena, diferente do que fora, para Ester, o processo de alfabetização em língua portuguesa. No entanto, com a morte de Parawá parece fechar-se o mundo da língua munduruku: valores culturais veiculados pela língua indígena vão sendo perdidos em função da proximidade com o mundo não indígena. No romance, a sobreposição dessas trajetórias pode representar a conexão entre os mundos indígena e não-indígena pela via do diálogo. Não se trata de mundos que se excluem. Ao tomar a caneta e o lápis como armas indígenas contemporâneas dentro de um processo de mudanças, o romance dialoga com realidades indígenas

relativas à aproximação com o mundo não indígena. A valorização da língua munduruku pode ser despertada pelo saber acadêmico em aliança com o saber tradicional, protagonizada pelos indígenas. O movimento em direção à formação acadêmica opera uma transgressão na vocação etnocida de certas formas de conhecimento, denunciadas no próprio romance. Em outras palavras: a alfabetização em língua portuguesa que representou o etnocídio da cultura indígena é também a arma a ser utilizada contra esse etnocídio.

Algumas décadas atrás, Edouard Glissant (2005, p. 49) disse que vivemos uma totalidade-mundo em que se “escreve na presença de todas as línguas”; a função do poeta seria então defender sua comunidade sabendo que ela se relaciona com todas as outras, mesmo que virtualmente. Não haveria possibilidade, para Glissant, de escrever sem enfrentar esse drama do multilinguismo, que evidencia, na coexistência entre línguas, os processos de convivência, mas também de opressão, de absorção. Defender uma língua significa, portanto, defender todas as outras. A pergunta fundamental para Glissant (2005, p. 46) é: “como ser si mesmo sem fechar-se ao outro; como consentir na existência do outro, na existência de todos os outros sem renunciar a si mesmo?”.

A compreensão coletiva dos Munduruku sobre a necessidade de valorização de sua língua e saberes me parece oferecer uma resposta à pergunta de Glissant. A defesa de sua própria língua mobiliza um universo de relações, em que culturas são postas em diálogo, naquilo que elas têm de diferença, como pode ser exemplificado pela utilização de conceitos de Bourdieu e Bakhtin por Ytanajé ou pela trajetória acadêmica de Felipe e Raçâp, incluindo as contradições próprias a esse processo.

Felipe conta no romance sobre ter visto uma cobra coral ser engolida aos poucos por uma cutimboia. Essa imagem, ele diz, permaneceu viva em sua memória como uma metáfora para a relação entre os *pariwát* e os indígenas, em que “estruturas mais fracas sucumbem diante de outras mais poderosas” (CARDOSO, 2019, p. 70). Mas, então, às vésperas de defender sua dissertação de mestrado, ele pensa que pode construir novas visões de mundo e ressignificar suas percepções. E diz: “Talvez tenhamos imagens mais amistosas daqui para frente, já que estamos num outro plano da cadeia biológica. Não somos cobras, somos pessoas” (CARDOSO, 2019, p. 70).

Há nesse comentário de Felipe um desejo de construir, a partir de possibilidades a serem inventadas, relações entre mundos distintos que não sejam aquelas em que as diferenças são hierarquizadas e impliquem a assimilação de uma à outra em função dessa hierarquia. Abrir-se para

o imprevisto dessa relação, como diria Glissant, recusando que ela seja posta como embate entre forças assimétricas, pode se relacionar ao que Ytanajé chama de produção da diferença, o que é diferente de um “conflito entre culturas” (SOUZA; BETTIO; CARDOSO, 2019). Se defender uma língua é defender a existência de todas as outras, então defender uma identidade significa a defesa de todas as identidades (GLISSANT, 2005, p. 118). Pensar a construção de um mundo efetivamente diverso, a começar pela recusa do ódio à diferença, pela defesa de todos os modos de vida, por uma construção coletiva de saberes que dialoguem a partir de suas especificidades, é um dos grandes desafios do nosso tempo⁹.

Referências

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

CARDOSO, Ytanajé Coelho. *Canumã: a travessia*. Manaus: Editora Valer, 2019.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. *Habitus, dialogismo e resistência no discurso das últimas falantes da língua munduruku do Amazonas. MOARA – Revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras*, [S. l.], n. 50, p. 125-148, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/6808>. Acesso em: 28 jun. 2021. ISSN 0104-0944. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i50.680810.18542/moara.v1i50.6808>.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. *E-book*.

⁹ A defesa radical da diferença pode ser pensada, no romance, em relação também aos limites com que ela se depara. Por exemplo: o narrador encena uma espécie de “ponto cego” quando se trata de diversidade sexual. Durante o Festival Cultural, algumas moças se interessam por Raçâp e ele não lhes retribui por estar apaixonado por Nayara; Felipe faz questão de dizer às moças que ele não era “*caiu*” (CARDOSO, 2019, p. 73). A palavra não é traduzida, mas é uma resposta à pergunta delas “se Raçâp não gostava de mulher”. Ao final, quando Felipe se refere à trajetória dos primos, diz que Evelin “foi a única que não se arretou” (CARDOSO, 2019, p. 183); novamente, não sabemos ao certo o que indica o comentário do narrador, mas ele afirma: “garanto que seu [de Evelin] negócio é homem”. Nos dois casos, o narrador se preocupa em explicar, em “garantir”, a heterossexualidade dos personagens, não sendo a homossexualidade referida explicitamente.

ESBELL, Jaider. Makunaima, o meu avô em mim! *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 11-39, 2018. ISSN 1984-1191. DOI: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.85241>.

GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005 (Coleção Cultura, v. 1).

GRAÇA, Antônio Paulo. *Uma poética do genocídio*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

KAYAPÓ, Aline Ngrenhtabare L.; KAYAPÓ, Edson. Amor originário. In: NEGRO, Maurício (org.). *Nós: uma antologia de literatura indígena*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019. p. 15-25.

KOPENAWA, Davi. O português é doce como caldo de cana. In: FERREIRA, Helder Perri; MACHADO, Ana Maria A.; SENRA, Estêvão Benfica. *As línguas Yanomami no Brasil: diversidade e vitalidade*. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; Boa Vista, RR: Hutukara Associação Yanomami, 2019, p. 151-152.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. A presença indígena na universidade. *Maloca: revista de estudos indígenas*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-16, jul./dez. 2018. ISSN 2675-3111.

MACHADO, Ana Maria A.; SENRA, Estêvão Benfica. *As línguas Yanomami no Brasil: diversidade e vitalidade*. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; Boa Vista: Hutukara Associação Yanomami, 2019. p. 151-152.

MILANEZ, Felipe. Aritana Yawalapiti, 71. *Vagalumes: memorial de vítimas indígenas fatais da COVID-19*, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://memorialvagalumes.com.br/aritana-yawalapiti-71/>. Acesso em: 06 ago. 2020.

NHANDEVA, Alexandre da Silva; ALMEIDA, Tiago Pyn Tánh (org.). *Tetã tekoha*. São Paulo: Pólen, 2020.

OS ÚLTIMOS falantes da língua munduruku do Amazonas: os profetas da ancestralidade (Completo). [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (53 min). Publicado pelo canal Ytanaje Cardoso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbGZbrxRQjM&t=2179s>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PACHAMAMA como paradigma filosófica: Kaká Werá e Márcia Mur. [S. l.: s. n.], 10 dez. 2020. 1 vídeo (143 min). Publicado pelo canal Literatura Indígena Contemporânea. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mU-QcLd42aM>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SÁ, Lúcia. *Literatura da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIO, Celia Aparecida; CARDOSO, Ytanajé Coelho. Discutindo a literatura indígena a partir do curso de formação de professores indígenas. *Revista Cátedra Digital*, Rio de Janeiro, n. 5, 2019. Disponível em: <https://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/discutindo-literatura-indigena-partir-do-curso-de-formacao-de-professores-indigenas/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/amansar-o-giz/>. Acesso em: 24 set. 2020.

Recebido em: 10 de janeiro de 2021.

Aprovado em: 25 de maio de 2021.