

“Coleção Autoria Indígena” da Comissão Pró-Índio do Acre: análise gráfica das capas dos livros de leitura *Comissão Pró-Índio do Acre’s “Indigenous Authorship Collection”: a visual analysis of the reading books covers*

Rayza Mucunã Paiva & Cyntia Santos Malaguti de Sousa

análise de imagens, design editorial, movimento indígena, educação indígena

Tomando como pano de fundo o contexto histórico e social do movimento indígena no âmbito do Estado do Acre e a trajetória da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), aborda-se aqui a “Coleção Autoria Indígena”, uma série de livros didáticos de autoria indígena publicados por essa entidade entre 1983 e 2008, para o fim de analisar as características gráficas e visuais das capas de sete títulos concebidos como “livros de leitura”, determinando-se os aspectos mais notáveis de sua programação visual, de acordo com os métodos propostos por Twyman (1979), Goldsmith (1980), Villas-Boas (2009) e Farias (2016).

image analysis, editorial design, indigenous movement, indigenous education

This article is based on the understanding of the historical and social context of amazonian indigenous movement and of the history of the Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) in order to analyze the graphic configuration of the covers of seven books written by brazilian indigenous authors and published by CPI-AC, aiming to determine the most remarkable aspects of their visual programming according to the methods proposed by Twyman (1979), Goldsmith (1980), Villas-Boas (2009) e Farias (2016).

1 Introdução

Entre 1983 e 2008, a Comissão Pró-Índio do Acre¹ (organização da sociedade civil dedicada à defesa dos direitos indígenas na Amazônia brasileira) realizou uma série de cursos, com o objetivo de formar professores indígenas das etnias Yawanawa, Katukina, Shawãdawa, Poyanawa, Yaminawa, Kaxinawa, Ashaninka, Manchineri e Apurinã, que habitam as cabeceiras dos rios do Acre.

A proposta didática dos cursos situou os professores em formação como protagonistas na concepção tanto do currículo escolar a ser adotado nas “escolas da floresta”, construídas nas terras indígenas do Acre (Monte, 1996), quanto do processo editorial colaborativo para produção de material didático de autoria indígena. Cerca de 90 publicações² foram produzidas e distribuídas, entre cartilhas de alfabetização e pós-alfabetização (em português e nas correspondentes línguas indígenas); coletâneas de narrativas míticas e de cantos; livros de história e de geografia; registros sobre a cultura tradicional. O conjunto de publicações compõe a “Coleção Autoria Indígena”, preservada em acervo no Centro de Documentação e Pesquisa indígena (CDPI), na sede da entidade, em Rio Branco, Acre.

Considerando-se a grande quantidade de publicações, o primeiro passo foi a categorização temática dos impressos, no intuito de distinguir a variedade de livros publicados. Chegou-se às

¹ Doravante referida como CPI-AC.

² Na pesquisa realizada, foram arrolados 90 títulos no Centro de Documentação e Pesquisa Indígena (CDPI) da CPI-AC, porém alguns títulos publicados não constam em acervo, já que tiveram tiragem esgotada na época de sua produção. Sem embargo, essa estimativa é satisfatoriamente próxima do número real de publicações. Ressalva-se que este levantamento diz respeito apenas aos livros publicados até 2008 (ano em que se encerraram os cursos de formação de professores), portanto, excluem-se panfletos, calendários e outros produtos impressos que também foram publicados pela CPI-AC.

seguintes categorias:

- Cartilhas de alfabetização, pré-alfabetização e pós-alfabetização (em português, kaxinawá, manchineri, yawanawá, apurinã, katukina, poynawa, shawadawa, ashaninka);
- Cartilhas de outras disciplinas (matemática, história e geografia indígena);
- Livros de leitura³, que compilam histórias indígenas, em português e/ou na respectiva língua indígena;
- Outros temas, que são livros de pequena tiragem sobre assuntos diversos, que não se encaixam nas demais categorias. Alguns tratam de aspectos peculiares a determinadas culturas (tecelagem kaxinawá, por exemplo).

Para a análise das capas, foram escolhidos os “livros de leitura”, categoria de grande relevância dentro da coleção, diante de seu papel fundamental para a manutenção da memória cultural indígena, trazida para a escola por meios desses títulos (Monte, 1996).

A análise empreendida consiste em investigar as relações entre a trajetória histórica do movimento indígena no Acre e as configurações editoriais e gráficas dos livros da coleção, reconhecendo-os, por um lado, como artefatos visuais e, portanto, ricas fontes de informações sobre uma sociedade e suas dinâmicas sociais (Menezes, 2003); e, por outro lado, como agentes de condicionamento, sustentação e transformação de práticas sociais e culturais (Santos, 2004). Para tanto, é fundamental compreender o contexto histórico-social em que se insere a coleção.

2 O movimento indígena no Acre e a CPI-AC

Para situar historicamente o surgimento da CPI-AC e, por conseguinte, os livros publicados por essa entidade, é preciso fazer um retorno no tempo. Em meados do séc. XIX, a demanda crescente por látex para a produção de borracha impulsionou expedições colonizadoras (de brasileiros e peruanos) a percorrer novas porções do território amazônico, entre as quais a área de 152.581 km² que viria a se tornar o Estado do Acre. Esse período, chamado por pesquisadores kaxinawá de “tempo das correrias”, é marcado pela violência com que se deu a primeira fase do contato entre os povos indígenas e o branco (Kaxinawá *et al.*, 2002).

Em clara desvantagem, os grupos indígenas sobreviventes passaram a ocupar novos territórios, espalhando-se pelas cabeceiras dos rios e pontos mais densos da floresta. Os que não puderam escapar passaram a trabalhar para os patrões seringalistas na exploração do látex, no período denominado “tempo do cativo”, que durou mais de 100 anos: “No tempo do cativo, o índio não vivia liberto. Era conhecido por caboclo e vivia cativo dos débitos no barracão de seu patrão. Custou muito sofrimento até a FUNAI chegar ao Acre e informar aos índios que eles tinham direito de ter suas terras indígenas demarcadas” (Ibid., p. 104).

Em 1974, a Funai inicia sua atuação no estado e, em 1979, é fundada a CPI-AC, com o objetivo de auxiliar os povos indígenas na conquista e manutenção de seus direitos coletivos, passando a atuar no processo de demarcação das primeiras terras indígenas (TIs) do estado (Ibid., p. 131).

Com a demarcação das TIs, novos desafios entram em cena: reorganizadas em cooperativas e associações próprias, era necessário que as populações indígenas gerenciassem e organizarem suas atividades, tomando para si o controle da gestão e das produções oriundas de seus territórios (Ibid., 2002). O primeiro grande projeto da CPI-AC vai ao encontro dessa necessidade: diante da demanda pelo ensino de Português e Matemática trazida pelas lideranças kaxinawá, no início da década de 1980 acontece o primeiro do que se tornaria uma série de cursos de formação para professores indígenas (Monte, 1996).

O desafio era grande: além de alfabetizar formalmente os professores (alguns dos quais não

³ Nomenclatura adotada por Monte (1996).

falavam, ainda, o português), era necessário criar o currículo e o planejamento didático das “Escolas da Floresta”, de modo a estimular a formação dos futuros alunos, com base numa combinação das “experiências pedagógicas singulares, construídas criativamente por cada professor índio” e na manutenção de uma “tensão dialética entre a história singular de cada comunidade escolar e a história social do movimento indígena” (Monte, 1996, p. 4). Tal proposta participativa ganha uma dimensão material, diante da produção de materiais didáticos específicos⁴, capazes de acompanhar de maneira adequada a proposta didática em construção (Ibid.).

Segundo Monte, a autonomia foi a principal premissa do projeto pedagógico dos cursos de formação, desde sua idealização: a equipe da CPI-AC cumpriria um papel de assessoria, preocupando-se em não dirigir o trabalho com o emprego de fórmulas ou técnicas, mas, sim, adequando-se livremente às demandas e especificidades apresentadas pelos professores indígenas. Com a editoração dos primeiros materiais durante o primeiro curso, “o fundamento na linguagem e a noção de autoria daí decorrente constituíam-se como pressupostos básicos do projeto em sua dimensão pedagógica bilíngue e intercultural” (Ibid., p. 17).

3 A autoria indígena e os métodos editoriais da CPI-AC

A gênese do conceito de autoria desenvolvido pela CPI-AC, contudo, delineia-se em um momento prévio à constituição institucional da entidade, nas primeiras viagens a campo realizadas em 1978 por assessores – que depois fariam parte da equipe fundadora da Comissão.

Os textos das assessoras trariam depoimentos das comunidades visitadas, o que caracterizava sua metodologia de “escuta e registro”: desde então, colecionava-se “a autoria” das falas e dos testemunhos dados pelos povos indígenas nas viagens. (Monte, 2008, p. 40).

Os relatos coletados nessas primeiras viagens evidenciavam a importância do “incentivo à identidade em sua especificidade de povos indígenas. Buscava-se redefinir o significado social da indianidade, diluída, durante o tempo do cativeiro” (Monte, 2008, p. 45). O conceito de autoria e de educação indígena já nasceu atrelado à busca inerente das comunidades indígenas amazônicas pelo direito de existir dentro de sua especificidade cultural. Ele expande-se para muito além da alfabetização: envolve práticas tradicionais, rituais, enfim, uma miríade de aspectos culturais e identitários que foram, posteriormente, trabalhados no planejamento e realização dos cursos de formação, assim como nos livros produzidos.

Qual o objetivo principal que a gente está querendo colocando os nossos filhos na escola? Primeiramente para olhar os dois lados do mundo. Tanto o lado do mundo indígena, como o outro lado do mundo dos brancos. E também para equilibrar as duas línguas [...] E também temos que segurar os costumes do nosso povo. Porque se o que a gente tem, só faz na prática e não registra isso, a gente vai perdendo o pouco que a gente tem também. (Ixã Kaxinawá *apud* Grupioni, 2008, p. 12).

Parte importante dessa combinação cultural manifesta-se visualmente nas publicações, por meio da expressão gráfica: os professores em formação ilustravam o conteúdo verbal, acrescentando outra dimensão à escrita com letras, ao combiná-la com os grafismos e imagens provenientes de sua cosmologia própria, dando origem a uma linguagem visual híbrida, que remete às tensões dialéticas intrínsecas à formulação do currículo escolar indígena (Monte, 1996).

A escola é o espaço conflitivo, dialético, contraditório, idealizado para o encontro de polaridades, local de transmissão dos distintos saberes almeçados como parte do currículo indígena. Deverá habilitar o aluno para um mundo novo [...] que permitirá a compreensão e participação na “cultura do Brasil”, de forma a poderem beneficiar-se dela, sem, entretanto, perderem sua própria língua e cultura. (Monte, 1996, p. 23).

Os livros da Coleção Autoria Indígena são um reflexo dessa complexa rede de relações, seja entre a oralidade e a escrita, ou mesmo entre os elementos que remetem, de um lado, à cultura

⁴ O projeto foi denominado inicialmente como “Uma experiência de autoria dos índios do Acre”. Posteriormente, emprestou-se o nome “Coleção autoria indígena” ao conjunto de livros publicados.

ocidental e, de outro, às culturas indígenas autóctones, ambas combinadas na formulação editorial e gráfica dos materiais.

[...] através do conhecimento das nossas histórias de pajé, mito, batismo, dança, pintura rituais, podemos encontrar a nós mesmos e saber a importância de nossas tradições. [...] Precisamos entender como funciona a educação escolar do mundo não indígena para, através dela, construirmos uma educação escolar que considere nossa cultura, juntando a pesquisa com os mais velhos, o cotidiano e a sala de aula. (Silva Apurinã *et al.*, 2010, p. 157).

A relação mútua entre a produção dos livros e a valorização cultural de cada etnia fica clara nos muitos relatos de professores a respeito dos materiais. “O trabalho mais importante da CPI-AC foi fazer com que os professores reconhecessem seus valores culturais, produzindo seus próprios materiais escritos na língua, fazendo com que o professor faça suas pesquisas, ampliando o conhecimento tradicional de seu povo” (Pinhanta Asheninka, 2001, p. 30).

Alguns [os mais jovens] já vinham esquecendo sua própria língua, suas festas.[...] Então, o que esse projeto vem fazendo para a formação dos professores foi muito proveitoso, a gente construiu nossos livros, material didático. E os professores se esforçaram para aprender sua língua, fazer as festas nas aldeias junto com as comunidades. (Ixã Kaxinawá *et al.*, 2001, p. 54)

Os métodos editoriais adotados pela CPI-AC⁵ foram se desenvolvendo por meio dos debates abertos entre os professores em formação (nos cursos oferecidos anualmente) e dos relatos trazidos sobre as práticas educativas nas escolas indígenas, registrados e ilustrados nos diários de classe. As demandas e novas abordagens pedagógicas se refletiam na plasticidade dos materiais, e vice-versa, de acordo com o movimento constante de criação e avaliação dos materiais editados. Um exemplo interessante dessa relação é mencionado por Monte (1987), ao discutir os relatos a respeito do uso da primeira cartilha de alfabetização, a *Cartilha do índio seringueiro* (de 1983), e a percepção dos professores em relação à dificuldade apresentada para a apreensão da letra cursiva pelos alunos. A solução encontrada foi a produção de uma nova cartilha, de pré-alfabetização, onde seria explorada a relação entre os *kenes*⁶ (conjuntos de grafismos geométricos) e a “letra de forma maiúscula” que, “por seus traços retos e tamanhos homogêneos, vem mostrando-se de mais fácil domínio que a cursiva e a script”, para estimular a coordenação motora e o manuseio do lápis (Monte, 1987, p. 74).

Além disso, segundas e terceiras edições de uma publicação são comuns, trazendo alterações, de maior ou menor monta, no conteúdo e layout. Grande parte dos materiais publicados surge nesses momentos, definidos e desenvolvidos coletivamente, e posteriormente editorados pela equipe da CPI-AC.

Com a continuação dos processos de formação, os professores deram início a uma série de pesquisas (em conjunto ou individualmente), direcionadas para aspectos específicos de suas culturas. Muitas dessas pesquisas também deram origem a publicações, após passar por um processo coletivo (entre os autores e membros da equipe da CPI-AC) de edição dos conteúdos escritos e transcritos⁷. Os cursos, assim como a publicação dos materiais derivados dos mesmos, continuaram a ocorrer anualmente até 2008, quando a Secretaria de Estado de Educação assume integralmente a responsabilidade pela execução das ações de educação escolar indígena no estado.

4 Análise gráfica das capas dos livros de leitura

Os “livros de leitura”, publicados entre 1984 e 2006, são um conjunto de sete coletâneas de narrativas (reunidas de acordo com temas variados), advindas de uma ou mais etnias, sendo três delas escritas apenas em português, três bilíngues e uma escrita apenas em Manchineru.

⁵ As informações sobre a formulação editorial dos livros foram compiladas com base em entrevistas realizadas com Gleyson Teixeira, Vera Olinda Sena e Renato Antônio Gavazzi, todos membros do conselho editorial da CPI-AC (os dois últimos participaram da elaboração dos impressos e dos cursos de formação desde o início do projeto).

⁶ Expressões visuais resultantes da combinação de grafismos básicos, que representam os elementos da natureza. Apresentam-se, tradicionalmente, na tecelagem e cerâmica (Lagrou, 2013). As etnias da família linguística Pano usam essa mesma nomenclatura para as letras do alfabeto (Monte, 1987).

⁷ O gravador de áudio foi uma ferramenta utilizada em muitas das pesquisas para o registro das falas dos membros mais velhos das comunidades, que não possuíam a habilidade da escrita.

Tabela 1: Algumas características dos livros analisados.

	Título	Ano	Autoria ⁸	Etnia(s) dos autores	Língua(s)	Formato
1.	<i>O jacaré serviu de ponte</i>	1984	Coletiva	Várias	Português	A4
2.	<i>Sheipabu miyui – histórias dos antigos</i>	1994	Coletiva	Kaxinawá	Hãtxa kui e português	16 x 23 cm
3.	<i>Historinhas indígenas da floresta (1ª edição)</i>	1995	Coletiva	Várias	Português	A4
4.	<i>Noke shoviti – mitos katukina</i>	1998	Coletiva	Katukina	Pano e português	24 x 17 cm
5.	<i>Hinkaklu - MTA</i>	2001	Jaime S. Prishico Llullu Manchineri e Antônio G. Manchineri	Manchineri	Manchineru	A4
6.	<i>Historinhas indígenas da floresta (2ª edição)</i>	2001	Coletiva	Várias	Português	20 x 20 cm
7.	<i>Nixi Pae – o espírito da floresta</i>	2006	Isaias Sales Ibã Kaxinawá	Kaxinawá	Hãtxa kui e português	18 x 21 cm

Os formatos das publicações são variados, assim como as formas de encadernação. Pode-se observar que todas as capas foram impressas em policromia e apresentam elementos pictóricos (Twyman, 1979) em conjunto com os elementos verbais (Ibid.). Os elementos pictóricos são, exclusivamente, ilustrações manuais, ou seja, reproduções de obras originais de autores indígenas, tratadas por mediadores – designers, artistas gráficos, editores (Linden, 2011). Essa decisão encontra-se alinhada ao fato de todos os títulos apresentarem textos acompanhados de ilustrações, sendo o texto espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido (Ibid.).

Figura 1: Quadro com as capas analisadas, numeradas de acordo com a Tabela 1.



⁸ A autoria coletiva refere-se, aqui, aos livros escritos por mais de um autor, mas cabe ressaltar que todos os livros derivam de conteúdos compartilhados por toda a comunidade em questão, incluindo, também, os narradores das histórias em praticamente todos os volumes.

Os princípios projetuais (Villas-Boas, 2009) não possuem grande papel ou ênfase na configuração final dos layouts, sendo os dispositivos de composição (Ibid.) mais facilmente identificados. Margens variantes, espaçamentos inconstantes e a falta de alinhamento dos elementos gráficos remontam a métodos mais intuitivos de composição. A estrutura das composições é ditada pelos elementos pictóricos, que parecem guiar o posicionamento dos outros elementos, e são sempre apresentados com destaque em relação aos elementos verbais, com hierarquias bem definidas e separações nítidas entre os títulos, subtítulos e créditos editoriais (quando presentes).

Figura 2: Capa (completa e detalhe, respectivamente) de *O jacaré serviu de ponte* (1984, Monte (org.), Rio Branco: CPI-AC).



A maior parte das composições apresenta pouco ou nenhum movimento (ao se considerar a interação entre os elementos verbais e pictóricos). Segundo Renato Gavazzi, responsável pela composição da capa de *Shenipabu miyui* e por outros materiais produzidos pela CPI-AC, optava-se pela simplicidade na organização dos elementos gráficos, priorizando-se, nas capas, em geral, o alinhamento centralizado dos componentes verbais e pictóricos, devido às limitações tanto dos meios de composição gráfica disponíveis quanto das habilidades de manuseio desses meios por parte da equipe da CPI. Destas dificuldades também deriva o uso de ilustrações que já incluem o título (*O jacaré serviu de ponte*, *Noke shoviti*), como uma forma de simplificar ao máximo a composição das capas.

Tal configuração centralizada e simplificada dos layouts reverberou em composições futuras, mesmo com novas tecnologias para composição e impressão. Pode-se afirmar que o conjunto de capas faz significativo uso, de maneira geral, do princípio de síntese.

Os componentes verbais dividem-se entre mecânicos e manuscritos, sendo os últimos apresentados sempre de modo integrado à ilustração da capa. Por outro lado, nos títulos compostos com letras mecânicas, a informação escrita apresenta-se de maneira mais segregada, muitas vezes com uma clara delimitação da imagem (por meio de fundo diferenciado ou de moldura). Levanta-se a hipótese de que a preferência por títulos compostos em caixa alta esteja relacionada à percepção colocada por Monte (1987) acerca da maior facilidade de leitura apresentada por letras nessa configuração.

A dimensão semântica (Farias, 2016) dos elementos verbais é percebida especialmente na utilização de letras mecânicas que buscam reproduzir o traço escritural, trazendo maior expressividade às composições. A intenção geral parece ser no sentido de remontar ao fazer manual, assim como ao caráter educativo dos livros, relacionado ao contexto de alfabetização e letramento. Entrevistas com designers que prestaram serviços à CPI-AC confirmam que este era um direcionamento comum, repassado durante o processo de configuração dos layouts.

Figura 3: Capa (completa e detalhe, respectivamente) de *Shenipabu Miyui* (1994, vários autores, Rio Branco: CPI-AC).

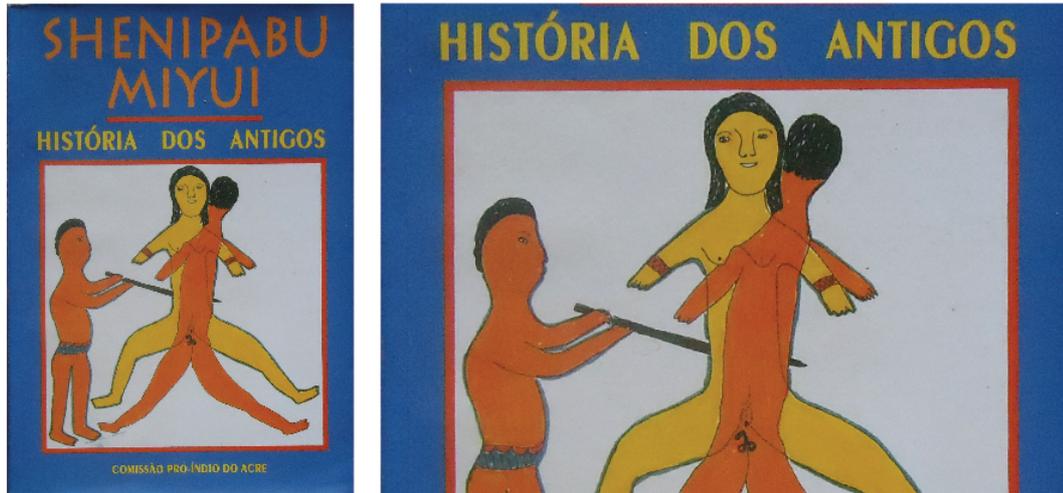


Figura 4: Capa (completa e detalhe, respectivamente) da 1ª edição de *Historinhas indígenas da floresta* (1995, vários autores, Rio Branco: CPI-AC).



Figura 5: Capa (completa e detalhe, respectivamente) de *Noke Shoviti – mitos katukina* (1998, vários autores, Rio Branco: CPI-AC).



Figura 6: Capa (completa e detalhe, respectivamente) de *Hinkaklu – MTA* (2001, Llullu Manchineri, J. S. P. & Gerônimo Manchineri, A., Rio Branco: CPI-AC).



Apenas dois dos layouts analisados fazem uso de componentes esquemáticos⁹: uma moldura retangular simples delimita a ilustração que ocupa a maior parte da primeira capa de *Shenipabu miyui*, enquanto um fio como mesmo peso separa o título do subtítulo, e uma moldura, também retangular simples, composta por um fio fino, delimita toda a capa da primeira edição de *Historinhas indígenas da floresta*, como que delineando a margem da composição total.

Para a análise dos elementos pictóricos, seguiu-se o procedimento esquematizado por Goldsmith (1980), baseado na combinação entre as dimensões de interpretação semiótica¹⁰ (sintática, semântica e pragmática) e os “fatores visuais” determinados por essa autora: unidade, locação, ênfase e paralelos textuais (Idem, p. 205).

No conjunto de publicações selecionadas, a unidade sintática das imagens é facilmente perceptível: todas as capas possuem imagens bem delimitadas, em sua maioria com separações de fundo por esquema de cores ou mesmo pela diagramação espacial com os elementos verbais. Como as ilustrações são reproduzidas sem a adição de efeitos visuais, não se notam problemas de definição ou tolerância perceptiva. A locação é variante, mas está presente em praticamente todas as capas (com as exceções de *Nixi pae* e *Shenipabu myiui*). O uso da perspectiva é diferenciado: percebe-se que nenhuma das ilustrações faz uso de um ponto de fuga tradicional, assim como dos planos visuais, que ocasionalmente se sobrepõem (*Shenipabu myiui*). Estes planos são, em alguns momentos, utilizados como ferramenta para determinar a profundidade da composição e, em outros, apresentados com perspectivas conflitantes – como na primeira edição de *Historinhas indígenas da floresta*, onde o cenário parece representado a partir de uma visão superior, enquanto os personagens aparecem de maneira frontal. A ênfase costuma residir em figuras que se apresentam como centrais nas composições, e incluem pessoas e animais. O uso de contrastes aparece especialmente com a utilização de cores vibrantes, o que é notável em praticamente todas as composições.

No conjunto em foco, a locação semântica é marcada pela planificação, com praticamente nenhum uso de gradientes (para demonstrar profundidade e as relações entre luz e sombra). As escalas são intuitivas, e mais interpretativas do que realistas. Essa é uma das características mais distintivas das imagens, marcando a sua unidade semântica, e que causa um certo “estranhamento” ao observador habituado às representações comuns no mundo ocidental¹¹. A variação das escalas funciona como um atrativo ao olhar, ao produzir um

⁹ Elementos que não são pictóricos nem verbais, e não possuem nenhum tipo de função semântica (Twyman, 1979).

¹⁰ Os níveis semióticos atribuem ênfase gradativa ao papel do observador e sua interpretação, sendo o nível pragmático o que considera esta interpretação de maneira mais significativa. Como este trabalho está voltado para a compreensão do processo de emissão da informação nos projetos dos livros analisados, e não de sua recepção, a análise dos elementos verbais e pictóricos considera apenas os níveis sintático e semântico.

¹¹ Com o uso de pontos de fuga bem delimitados, assim como relações graduais entre luz e sombra, por exemplo.

contraste inesperado (Goldsmith, 1980). Outra característica significativamente marcante é o uso dos mesmos instrumentos manuais de colorir, aparentemente canetas hidrocor, na composição dos desenhos. A ferramenta realça os traços das ilustrações, trazendo a ênfase para a característica manual acentuada das composições, que dita o tom das ilustrações dos livros, de maneira geral.

De acordo com a análise, os fatores visuais que mais se destacam na composição dos elementos pictóricos são relacionados à locação, especialmente a planificação, a sobreposição de planos e as perspectivas variadas dentro de uma mesma composição. A abordagem cromática também é um ponto de destaque nas composições, com o uso de cores vibrantes e grande diversidade de tons.

A tratar dos paralelos textuais, as ilustrações selecionadas para as capas comunicam-se diretamente ao conteúdo dos livros, estando, quase sempre, presentes no miolo e associadas a uma história específica. Em *O jacaré serviu de ponte*, a ilustração representa o processo de separação dos povos indígenas de acordo com as cosmologias kaxinawá e katukina (outra versão dessa mesma história é encontrada em *Noke shoviti*). Em *Shenipabu miyui*, a ilustração representa um dos momentos do mito kaxinawá da criação do tabaco. A cosmologia kaxinawá faz amplo uso das relações sexuais como momento de criação e conexão entre seres humanos e não humanos, tendo significativo destaque na composição de sua mitologia e iconografia visual (Lagrou, 2013).

A ilustração da capa da primeira edição de *Historinhas indígenas da floresta* é encontrada no miolo de *Shenipabu Miyui*, no texto *História da feitiçeira cega*. A utilização de uma mesma ilustração em textos diferentes ocorre com frequência em diversos títulos da coleção, criando momentos de conexão entre os materiais publicados. Duas variações de *História da feitiçeira cega* são apresentadas – em *Historinhas indígenas da floresta* (1º ed.) e em *Noke shoviti*. Neste último, de autoria katukina, a história trata do mito de criação das outras etnias indígenas, as quais, na cosmologia katukina, derivam dos primeiros katukina a habitarem o mundo. A ilustração da capa de *Noke shoviti* também está associada a este mesmo mito, representando o momento em que um marido ciumento descobre que sua esposa estava tendo relações sexuais com uma serpente encantada. A serpente está presente em várias cosmologias indígenas amazônicas, tendo especial destaque para os kaxinawá, como o ser encantado que apresenta aos humanos os *kenes* e os segredos do mundo espiritual, por meio do cipó (*ayahuasca*). Por esse motivo, encontramos-a novamente na capa de *Nixi pae*, com suas escamas enfeitadas com os *kenes* mágicos e sua forma transmutada em características humanoides. Não por acaso, essa publicação é uma coletânea dos mitos e cantos que envolvem a criação e o ritual de preparação e consumo do chá de cipó.

Figura 7: Capa (completa e detalhe, respectivamente) da 2ª edição de *Historinhas indígenas da floresta* (2006, vários autores, Rio Branco: CPI-AC).



Como visto, por meio da análise das representações pictóricas nas capas dos livros aqui abordados, é possível observar a miríade de micronarrativas e inter-relações que existem entre as cosmologias visuais próprias dos povos indígenas amazônicos que, a um só tempo, são os autores e os leitores dessas publicações. Chama a atenção a riqueza de detalhes presente nesses artefatos gráficos e visuais, dos quais pode derivar ampla gama de interpretações e leituras.

Figura 8: Capa (completa e detalhe, respectivamente) de *Nixi pae – o espírito da floresta* (2006, Ibã Kaxinawá, I. S., Rio Branco: CPI-AC).



5 Considerações finais

No conjunto de capas aqui analisado, as ilustrações são os elementos preponderantes. Os princípios projetuais são utilizados no sentido de destacá-las, enquanto os dispositivos de composição parecem ter sido aplicados assumindo-as como guias. O contexto de educação diferenciada e de valorização identitária e cultural no qual as publicações se inserem – sendo a oralidade e a utilização de grafismos e representações pictóricas uma característica relevante – reflete-se em tal decisão, especialmente ao se considerar o uso exclusivo de ilustrações nas primeiras capas produzidas, o que também é uma especificidade que caracteriza os livros enquanto série, ou coleção.

As ilustrações são os elementos escolhidos para a representação dos conteúdos por se comunicarem diretamente com o propósito autoral das publicações: quem melhor do que os próprios autores para representar, visualmente, o conteúdo que advém diretamente de suas respectivas culturas? Por outro lado, há um caráter intercultural que se manifesta em vários âmbitos. Nas próprias ilustrações, ao se considerarem os instrumentos de desenho utilizados – que não são provenientes das culturas representadas; nos processos de produção, ao se considerar o método editorial colaborativo entre indivíduos de etnias diversas (ou mesmo entre equipe da CPI-AC e os professores indígenas); nas composições gráficas dos layouts, que combinam os elementos pictóricos autorais, diretamente conectados ao fazer manual, aos códigos e aos procedimentos gráficos de representação (por exemplo, tipografias mecânicas) e de reprodução (por exemplo, a impressão em policromia) advindos da tradição ocidental; e no produto final em si, ao se considerarem as relações entre as culturas ágrafas e o livro enquanto artefato fruto de outra cultura material.

A memória, especialmente no contexto das populações indígenas, é construída mediante relações entre coletividades, indivíduos e artefatos. É ela a responsável por transmitir

Paiva, R. M. & Sousa, C. M. S. de | “Coleção Autoria Indígena” da CPI-AC: análise gráfica das capas dos livros de leitura singularidades de determinada sociedade através do tempo (Vieira Neto & Pereira, 2007). Ao registrar e compartilhar a memória cultural autóctone indígena, os livros de leitura configuram-se como importante recurso de afirmação cultural e identitária de povos que passaram por intenso processo de silenciamento.

Agradecimento

As autoras agradecem: à Comissão Pró-Índio do Acre, pela colaboração com a pesquisa, assim como aos membros e ex-membros da entidade que gentilmente concederam entrevistas; à professora dra. Priscila Lena Farias, pelas contribuições indispensáveis; e também ao CNPQ/Capes, pelo auxílio no financiamento do projeto de mestrado ao qual esta análise está vinculada.

Referências

- Goldsmith, E. (1980). Comprehensibility of illustration: an analytical model. *Information Design Journal*. V. 1, nº3, pp. 204–213.
- Grupioni, L. D. B. (2008). *Tempos de escrita*. 2º Ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio.
- Farias, P. L. (2016) Semiótica e tipografia: apontamentos para um modelo de análise. In: MORAES, D. de; DIAS, Regina A.; SALES, R. B. C. (Org.). *Cadernos de Estudos Avançados em Design: Design e Semiótica*. Barbacena: EdUEMG, pp. 45-56.
- Ixã Kaxinawá, E. M. (2001). Os livros e as línguas. *Comissão Pró-Índio do Acre: festejando 22 anos de história*, p. 54.
- Kaxinawá, J. P. M. *Et Al.* (2002). *Índios no Acre: história e organização*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre.
- Lagrou, E. (2013). *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: Editora C/Arte.
- Linden, S. V. D. (2011). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify.
- Meneses, U. B. de. (2003) Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 23, n. 45, pp. 11-36.
- Monte, N. L. (1987). "Uma experiência de autoria" situação atual das escolas indígenas. CABRAL, A. S. A. C. (org.) *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: CNRC/FNOM, pp. 65-75.
- Monte, N. L. (1996) *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra.
- Monte, N. L. (2008) *Cronistas em viagem e educação indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santos, M. R. dos. (2004). Design e cultura: os artefatos como mediadores de valores e práticas sociais. QUELUZ, M. L. P. (org.). *Design & Cultura*. Departamento Acadêmico de Desenho Industrial. Cefet – PR, 2004. Pgs.13-33.

- Paiva, R. M. & Sousa, C. M. S. de | “*Coleção Autoria Indígena*” da CPI-AC: análise gráfica das capas dos livros de leitura
- Silva Apurinã, A. F. da, *et al.* (2010). Educação e meio ambiente na visão indígena. *Povos Indígenas no Acre*, pp.155-163.
- Pinhanta Asheninka, I. (2001). Nossos direitos na educação. *Comissão Pró-Índio do Acre: festejando 22 anos de história*, p. 30.
- Twyman, M. (1979). A schema for the study of graphic language. KOLERS, P.; WROLSTAD, M.; BOUMA, H. (Eds.). *Processing of visible language*. New York: Plenum Press, v. 1, pp. 117-150.
- Vieira Neto, J., Pereira, E. (2017). Povos indígenas no Brasil, museus e memória: questões emergentes. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação do Sesc*. N. 5.
- Villas-Boas, A. (2009). Sobre análise gráfica, ou algumas estratégias didáticas para a difusão de um design crítico. *Arcos Design*, v.5, p. 2-17, Rio de Janeiro.

Sobre as autoras

Rayza Mucunã, mestranda, USP, Brasil <rayzamucuna@gmail.com>

Cyntia Santos Malaguti de Sousa, PhD, USP, Brasil <cyntia.malaguti@gmail.com>