



## EXPERIMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS COM LITERATURAS INDÍGENAS: TRANÇANDO NOVOS CAMINHOS

Pedagogical experimentations with indigenous literature: weaving new pathways

Experimentos pedagógicos con la literatura indígena: tejiendo nuevos caminos

Jaqueline Santos Moura<sup>1</sup>, Patrícia Regina Vannetti Veiga<sup>2</sup>, Ruthe Campos Rabelo<sup>3</sup>

Instituto Singularidades (IS), São Paulo – SP, Brasil.

### RESUMO

Esse artigo é resultado de um projeto de pesquisa de iniciação científica realizado no Instituto de Ensino Superior Singularidades, cujo objetivo foi tecer algumas reflexões, a partir de experimentações pedagógicas com textos de autoria indígena, que sensibilizassem para uma transformação nos sujeitos pela educação, tendo em vista a ruptura de certos condicionamentos pelos processos de colonialidade (Quijano, 2005; Gonzaga, 2022; Rivera, 2010). Assim, por meio da metodologia do *trançado* (Veiga, 2023), construímos movimentos pedagógicos que incentivaram o diálogo e a aproximação com as origens e raízes indígenas que formam o país, criando estratégias para reverberar essas palavras nos currículos. A Lei nº 11.645/08 prevê a obrigatoriedade da presença dos conhecimentos, culturas e histórias indígenas nos currículos escolares e, sob essa luz, buscamos contribuir para a efetivação desta proposta legislativa, que tem capacidade de transformar as estruturas educacionais com novas dinâmicas de aprendizagem, que visem um aprofundamento sociocultural sobre a realidade brasileira e os diferentes pertencimentos dos sujeitos. Encontramos nas literaturas indígenas (Munduruku; Jekupé; Ticuna; Mbyá; Krenak; entre outros) um potencial que permite aprofundamentos sobre diversas perspectivas que formam as epistemologias indígenas e suas múltiplas humanidades, de modo que elas possam ser mais respeitadas socialmente. Dessa maneira, propomos reflexões a partir de alguns aspectos que consideramos potentes por despertarem uma desestabilização de visões hegemônicas, tais como: relações com o ambiente; força da oralidade; diferentes escritas indígenas; ancestralidades; entre outros. Caminhando, portanto, para a construção de uma sociedade mais multicultural, que valorize e respeite as presenças e existências indígenas nesse território.

**Palavras-chave:** Currículo Decolonial; Educação Intercultural; Lei nº 11.645/08; Literatura Indígena; Povos Originários.

### ABSTRACT

This article is the result of a scientific initiation research project carried out at the Singularidades Institute of Higher Education over the course of one year. Its aim was to develop reflections, based on pedagogical experiments with texts authored by Indigenous writers, that could inspire a transformation in individuals through education, considering the conditioning effects of coloniality processes (Quijano, Gonzaga, Rivera). Using the methodology of weaving (Veiga, 2023), we created pedagogical approaches that fostered dialogue and recognition of the Indigenous origins and roots that shape the country, devising strategies to

<sup>1</sup> Instituto Singularidades, graduanda em Pedagogia. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0005-9391-4868>. E-mail: [jaqueesmoura@gmail.com](mailto:jaqueesmoura@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Temporária da Faculdade de Educação. Doutora em Antropologia Social (Unicamp, 2023). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0009-5964-2730>. E-mail: [cicacorrenteza@gmail.com](mailto:cicacorrenteza@gmail.com).

<sup>3</sup> Instituto Singularidades, licenciada em Letras. ORCID id: <https://orcid.org/0009-0008-6377-9839>. E-mail: [rutherrabelo@gmail.com](mailto:rutherrabelo@gmail.com).

amplify Indigenous voices within school curricula. Law n° 11.645/08 establishes the mandatory inclusion of Indigenous knowledge and histories in school curricula, and under this framework, we sought to contribute to the implementation of this legislative proposal. This law has the potential to enrich educational practices with new learning dynamics that promote a deeper sociocultural understanding of Brazilian reality. We found in Indigenous literatures (Munduruku, Jekupé, Ticuna, Mbyá, Krenak, among others) a rich potential for exploring various perspectives that underpin Indigenous epistemologies and their multiple humanities, fostering greater social respect for these worldviews. Accordingly, we proposed educational experiences focusing on aspects we consider impactful for challenging certain hegemonic perspectives, such as relationships with the environment, the presence of orality, diverse Indigenous writing styles, ancestries, and others. This work advances toward building a more multicultural society that values and respects Indigenous presences and existences in this territory.

**Keywords:** Decolonial Curriculum; Intercultural Education; Law n° 11.645/08; Indigenous Literature; Native Peoples.

## RESUMEN

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación de iniciación científica realizado en el Instituto de Educación Superior Singularidades durante un año. Su objetivo fue desarrollar reflexiones, a partir de experimentaciones pedagógicas con textos de autoría indígena, que sensibilizaran hacia una transformación en los sujetos a través de la educación, considerando los condicionamientos derivados de los procesos de colonialidad (Quijano, Gonzaga, Rivera). Utilizando la metodología del tejido (Veiga, 2023), construimos movimientos pedagógicos que fomentaron el diálogo y el reconocimiento de las raíces y orígenes indígenas que forman el país, creando estrategias para que las voces indígenas resonaran en los currículos escolares. La Ley n° 11.645/08 prevé la obligatoriedad de incluir los conocimientos e historias indígenas en los currículos escolares y, bajo esta perspectiva, buscamos contribuir a la implementación de esta propuesta legislativa, que tiene el potencial de enriquecer las prácticas educativas con nuevas dinámicas de aprendizaje que promuevan una comprensión sociocultural más profunda de la realidad brasileña. Encontramos en las literaturas indígenas (Munduruku, Jekupé, Ticuna, Mbyá, Krenak, entre otros) un gran potencial para profundizar en diversas perspectivas que conforman las epistemologías indígenas y sus múltiples humanidades, promoviendo un mayor respeto social hacia estas cosmovisiones. En este sentido, propusimos experiencias educativas basadas en aspectos que consideramos poderosos para desestabilizar ciertas perspectivas hegemónicas, tales como: las relaciones con el medio ambiente; la presencia de la oralidad; las diferentes escrituras indígenas; las ancestralidades; entre otros. De este modo, avanzamos hacia la construcción de una sociedad más multicultural.

**Palabras clave:** Currículo Decolonial; Educación Intercultural; Ley n° 11.645/08; Literatura Indígena; Pueblos Originarios.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo, tecido a seis mãos, é fruto de um projeto<sup>4</sup> que discute novas estratégias de reverberação das palavras indígenas nos currículos escolares brasileiros, por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico e prático, que buscou trazer algumas percepções sobre os potenciais de textos das literaturas de autoria indígena — Munduruku; Jekupé; Ticuna; Mbyá; entre outros —, quando dinamizados em diferentes experimentações pedagógicas. Nessa perspectiva, realizamos propostas lúdicas — por meio da mediação de leitura, contação de histórias, rodas de conversa, e outras atividades —, com diferentes grupos etários do Ensino Fundamental I (2º ano) e II (8ºs anos), em uma escola privada da cidade de São Paulo, refletindo, a partir dessas experiências, sobre estratégias metodológicas que tragam uma

<sup>4</sup> Esse projeto de pesquisa foi possível graças às bolsas de estudo para iniciação científica propostas pelo Instituto Singularidades, contemplando uma aluna do curso de Pedagogia (Jaqueline) e outra da Licenciatura em Letras (Ruthe), sob a orientação de Patrícia, professora que, na ocasião, ministrava a disciplina de “Literaturas e Culturas Indígenas” nesse último curso. Portanto, esse projeto teve um caráter interdisciplinar e foi realizado de agosto de 2023 a julho de 2024.

presença mais profunda dessas palavras nos currículos. Para além de ações didáticas realizadas no âmbito dessa pesquisa, cada participante desenvolveu trabalhos em diferentes espaços educacionais relacionados com essa temática, somando diversas experiências na área, que contribuiriam para um desenvolvimento mais abrangente de seus resultados e discussões.

A reflexão sobre práticas de ensino com essas literaturas, caracterizadas por mobilizar diferentes narrativas e dimensões cosmológicas a partir do conhecimento de diversos povos indígenas — a variar conforme a origem étnica do autor/a —, pode contribuir para um aprofundamento e ampliar a visão sobre possíveis caminhos para que essas temáticas possam ser integradas de maneira mais efetiva nos currículos escolares nacionais. Reflexões essas que contribuem para o fortalecimento e efetivação da Lei nº 11.645 de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio nacionais<sup>5</sup>.

Em experiências anteriores em diferentes contextos educacionais, como também em diálogos com professores/as de diversas áreas, notamos que, infelizmente, ainda não existe uma real e contínua interação entre esses conhecimentos e os demais componentes curriculares, de forma que eles possam atuar ativamente na formação e transformação dos sujeitos. Uma das causas desse cenário é explicada, no trecho a seguir, por Daniel Munduruku, a respeito de uma imagem negativa, estereotipada e, muitas vezes, desumanizadas sobre quem é o “índio”, que ainda está muito presente na abordagem formativa das escolas, de maneira geral:

A escola só nos ensinou a desqualificar os povos ancestrais. Ela não nos ensinou a chamá-los pelo nome ou a compreender suas diferentes formas de humanidade. Como um bom aparelho ideológico, a escola serviu para diminuir sua rica visão de mundo tanto material quanto espiritualmente. Pois lhes digo, eu sou MUNDURUKU. Não sou ÍNDIO. Não sou um apelido, uma negação. Sou uma afirmação, sou parte de um povo que tem uma história linda para contar (Munduruku, 2017, p. 1-2).

Nesse sentido, o diálogo com o campo da educação em direitos humanos se dá pela perspectiva de que as literaturas indígenas, ao serem incorporadas nas práticas formativas das escolas, podem contar essas lindas histórias dos mais de 305 povos indígenas brasileiros, contribuindo para uma formação que respeite suas diferentes visões de mundo, modos de vida, espiritualidades e formas de humanidade. Quando conhecemos mais essa diversidade, nos deslocamos de visões desqualificadas que marcam racialmente o “índio”, de maneira genérica e estereotipada, colocando-o em um lugar de negação — como analisado por Munduruku — e passamos a afirmar as múltiplas culturas, para que elas possam existir de forma plena, caminhando para o reconhecimento de que o Brasil é uma sociedade multicultural.

A população brasileira tem traços multiculturais em muitas esferas, desde sua aparência fenóptica até a culinária; na língua falada e em diversas outras práticas cotidianas — frutos de um contato direto ou indireto com múltiplas maneiras de viver e existir, originárias de diversos povos e ancestralidades. Porém, esse mesmo país, composto por habitantes diversos, detém recordes de intolerância e altíssimos índices de

---

<sup>5</sup> Vale destacar que a Lei não prevê a obrigatoriedade deste eixo de ensino em instituições de ensino superior para os currículos de cursos voltados à formação de professores (licenciaturas).

violência quando se trata da não garantia de direitos para todos os indivíduos/cidadãos. Um exemplo, no caso dos povos originários, é a proposta do marco temporal<sup>6</sup>, considerada inconstitucional pela atual presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), Joenia Wapichana, já que viola os direitos garantidos no Artigo n° 231<sup>7</sup> da Constituição Brasileira de 1988. Esses ataques aos direitos e à vida dessas populações, infelizmente, ainda são bastante recorrentes.

Quando analisamos os 524 anos do amontoado de terras que viria a ser chamado de Brasil, entendemos que nosso país foi construído à base de injustiça, seguindo as regras e estilos de vida de uma sociedade eurocentrada e com princípios ocidentais-modernos-cristãos que foram brutalmente impostos aos demais grupos que aqui habitavam — deixando marcas que afetam diretamente os povos originários até os dias atuais. Durante a colonização, houveram diversas formas de escravização e violências: por “guerras justas”<sup>8</sup>, etnocídios, epistemicídios, glotocídios, tomada de terras; o que chamamos hoje de direitos humanos só existiam para pessoas brancas, consideradas superiores. Outras etnias eram desumanizadas, criando desigualdades estruturais que seriam maturadas ao longo dos séculos seguintes, perpetuando relações hierárquicas entre os diferentes grupos humanos, marcados racialmente. Os indígenas, por exemplo, foram historicamente desqualificados como povos “selvagens” e “primitivos” — depreciações ainda presentes nos imaginários contemporâneos.

Gonzaga (2022), ao tratar do decolonialismo indígena, elenca alguns imaginários progressivamente implantados ideologicamente na formação sociocultural brasileira como estratégia de apagamento das presenças indígenas, que contribuíram para a reprodução hegemônica de imagens negativas e preconceituosas. O autor cita a importância de confrontar verdades impostas como a de que indígenas são violentos, não gostam de trabalhar, são contra o progresso do país, são preguiçosos, possuem muitas terras, vivem apenas de arco e flecha; vivem nas matas; que possuem culturas primitivas e são uma minoria que tende a desaparecer. A partir dessa contextualização, ele explica que o decolonialismo é: “[...] o enfrentamento da colonialidade do poder que, mesmo depois da formalização da independência de regiões colonizadas, permanece vigente como herança da modernidade, do racismo e do capitalismo” (Gonzaga, 2022, p. 119). Ao mesmo tempo, Quijano (2005), discorre sobre uma intersubjetividade forjada e imposta durante séculos, que resulta em uma colonialidade profunda e enraizada nas pessoas, que necessita ser dissociada por um movimento contínuo de libertação dos pensamentos e das ações.

---

<sup>6</sup> O marco temporal (PL 490/PEC 48) aponta a suposta necessidade de reconsiderar o direito aos territórios pertencentes aos povos originários, colocando como condição de legitimidade a presença neles em 1988 — data da constituição brasileira. Essa proposta legislativa desconsidera o movimento diaspórico dos diferentes povos ao longo desses mais de quinhentos anos e, também, representa um retrocesso nas políticas de demarcação das terras indígenas, em que muitas se encontram paradas. Essas ações inconstitucionais nascem de ideários latifundiários e ruralistas cujo principal objetivo é lucrar com as terras, deixando-as para o agronegócio, exploração de minérios, etc.

<sup>7</sup> Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Capítulo VIII – “Dos Índios”, Art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Texto completo disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=469704](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=469704).

<sup>8</sup> Nome dado a uma política colonial (1570), que autorizava a Coroa e demais agentes políticos da colônia a capturar e escravizar indígenas, sob o argumento de que eram uma ameaça para a ordem colonial, por estarem se rebelando contra os portugueses e/ou por não aceitarem a conversão para a fé cristã.

Para o enfrentamento dessa colonialidade profundamente enraizada, Rivera Cusicanqui (2010) defende maiores aproximações dialogais entre as diversas ancestralidades que compõem, de maneira geral, as sociedades latino-americanas, argumentando que o desafio atual é harmonizar a multiplicidade de existências. Para isso, sugere que nos inspiremos na noção/concepção dos povos andinos de *ch'ixi* (Rivera Cusicanqui, 2010) — uma forma de mesclar diferentes, sem, no entanto, misturá-los, anulá-los ou tirar as suas particularidades. Seria a construção de um todo, mantendo suas especificidades, evidenciando suas tensões, mas, ao mesmo tempo, compondo algo em comum. Essa prática se torna possível por meio do *sentipensar*, que estimula a reconexão do conhecimento e da ciência com o corpo, com a terra, com as comunidades que a habitam e com a vida. Algo que, segundo a autora, foi negligenciado pelo pensamento técnico-científico que, ao priorizar o olhar pelas contradições e dualismos, trabalhou para a formação de algo único; unidimensional; monocultural.

O processo de colonialidade resulta em currículos escolares compostos majoritariamente por literaturas e escritas que retratavam o período da colonização a partir da visão eurocêntrica e seus referenciais societários. Após diversas conquistas dos movimentos sociopolíticos protagonizados pelos povos indígenas — a exemplo da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), surgem cada vez mais manifestações, em diversas linguagens, que trazem a perspectiva originária. A partir da literatura, podemos ouvir essas vozes que foram silenciadas e excluídas durante muito tempo, pois ela desempenha um papel crucial na afirmação da vida, servindo como um meio poderoso de resistência, preservação e perpetuação de memórias e conhecimentos e proporcionando uma plataforma para que as narrativas indígenas sejam ouvidas.

Nesse sentido, trazer as literaturas e conhecimentos indígenas para as práticas escolares é uma forma de educação que contribui com a decolonialidade, ou seja, tem potencial de aproximar novas referências, conectadas a uma história própria, enraizada na ancestralidade e multiculturalidade brasileira. Esse processo, em nosso entendimento, pode ser relacionado também com a ideia de Paulo Freire (1987) e Castro e Oliveira (2022) acerca da potência do *ser mais* de cada indivíduo como estratégia para alcançar uma formação libertadora. Segundo os autores, as condições em que o sujeito está imerso não devem servir de ferramentas de objetificação a serviço da produtividade, mas sim de potencializações para que essas pessoas possam operar ativamente em suas vidas e, conseqüentemente, na sociedade, tendo respeitadas as suas singularidades. Assim, a penetração das palavras das literaturas indígenas no ensino, por meio de uma perspectiva decolonial, visa promover uma educação mais inclusiva, equitativa e culturalmente sensível, que respeite e valorize as diversas existências, perspectivas e identidades, atuando na construção de uma sociedade em que os sujeitos possam existir à sua maneira, ou seja, *ser mais*.

O autor Casé Angatu (2020) fala sobre sua formação *ser*, antes de tudo, coletiva e ancestral, aliada a uma reflexão sobre a liberdade dos povos originários — que sofrem diversas repressões para se encaixarem num modelo de sociedade que não os representa. Segundo o autor, assim começa a luta: pela decolonialidade do pensamento. Ele expressa seus sentimentos como professor universitário — um dos

espaços institucionais onde os saberes considerados tradicionais estão encontrando espaços para germinar, principalmente após as políticas afirmativas —, destacando barreiras ainda existentes nesse ambiente:

Podemos até fazer arte, ciência, produzirmos conhecimentos e cultura vestidos, em espaços acadêmicos e outras espacialidades. Porém, para alcançarmos certos Saberes, os Saberes Ancestrais e das Encantadas/Encantados que moram na Natureza e habitam a essência de nossos corpos, ao menos para chegarmos perto deles, precisamos ter a *Anga Moronguetá* (Alma com Sentimentos Instintivos) (Angatu, 2020, p.61).

A inquietação apresentada por Angatu é importante para refletirmos como não se trata apenas de uma inclusão dos conhecimentos dentro dos formatos existentes, ligados a conteúdos, conhecimentos técnicos e racionalistas, frutos de modelos educacionais da colonialidade. Mas sim, de uma aproximação com formas singulares de aprendizado, de formação das pessoas, de modos de vida — a exemplo das suas considerações sobre a *Anga Moronguetá*. O processo de interculturalidade — em que saberes e existências possam coexistir de maneira respeitosa, com espaços em que sejam realmente valorizados —, ainda não é o ideal, mas representa a abertura de caminhos em uma nova direção, pelos quais os livros de literatura indígena apresentam uma força político-literária que contribui para vivificar esses saberes e regar raízes.

Diante desse cenário, consideramos a urgência de reconhecer as presenças indígenas e suas diversas epistemologias dentro dos currículos e instituições escolares, como uma forma para que essa Lei possa ser melhor praticada. Para isso, articulamos, nesse artigo, instrumentos práticos e reflexivos que possam servir de contribuição. Portanto, nosso objetivo é tecer reflexões — a partir de propostas pedagógicas realizadas com livros específicos de literatura indígena, apresentadas mais detalhadamente a seguir —, sobre caminhos possíveis para uma maior reverberação dessas palavras e conhecimentos, na perspectiva que sensibilizem para uma transformação nos sujeitos pela educação, tendo em vista a construção de novas referências e aproximações que rompam com os condicionamentos impostos pelos processos de colonialidade.

Vale ressaltar que a nossa proposta não é dar conta da multiplicidade cultural dos diversos povos, mas sim, a partir das palavras de autores/as que já apresentam uma notável circulação de suas obras, fazer ressoar alguns aspectos que consideramos fundamentais para que novas raízes e visões sejam semeadas — prática imprescindível para o contexto dos dias atuais. A partir das experimentações pedagógicas, apresentadas abaixo, serão apresentadas algumas reflexões que se mostraram frutíferas e significativas — aprofundadas nos resultados desse artigo —, principalmente quando considerados os movimentos de libertação e transformação dos sujeitos em relação às perspectivas negativas e generalizantes sobre os indígenas, buscando, sobretudo, a sensibilização para a multiplicidade e para as próprias raízes.

#### **DELINEAMENTO METODOLÓGICO: CONHECER É PRATICAR**

A principal referência metodológica utilizada nesta pesquisa foi a do *trançado* (Veiga, 2023), que propõe uma ampliação dos diálogos entre modos de vida, epistemologias e pensamentos, visando uma

aproximação entre culturas indígenas e não indígenas em busca da interculturalidade. O *trançado* — em associação com os movimentos artísticos do tecer em palha, na confecção de cestos e outros objetos —, caracteriza um aprendizado ancestral de diferentes povos, compostos pela observação, prática e movimentos corporais em que as palhas são preparadas (colhidas, fiadas, cortadas) e se amarram pelas mãos para fortalecer a estrutura dos objetos. Deste modo, nossa proposta metodológica foi, a partir de sensações e questões vindas das experiências com as práticas pedagógicas apresentadas abaixo, trançar diálogos e amarrações com as palavras indígenas movimentadas nos livros literários escolhidos, tendo como base a perspectiva decolonial (Quijano, 2005; Gonzaga, 2022; Rivera Cusicanqui, 2010) para a educação.

No primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico, principalmente de obras literárias, artigos e livros, que abordassem a temática da literatura e educação indígena. Deles, foram produzidos fichamentos e textos de opinião seguidos de constantes discussões, proporcionadas pelos encontros semanais realizados pela equipe. Essa etapa foi de extrema relevância para a familiarização com o tema, principalmente por parte das estudantes de iniciação científica, que tiveram pouco contato com ele ao longo de seu percurso escolar e formação acadêmica. Durante o processo, exercitamos, como pesquisadoras, uma leitura e escuta que permitisse maiores penetrações dos sentidos dessas palavras em nós.

Como complemento dessa etapa teórica da pesquisa, utilizamos uma metodologia voltada para práticas didáticas como estratégia para que pudéssemos analisar com mais cuidado o modo como essas leituras eram recebidas entre crianças e jovens, desenvolvendo, assim, reflexões mais precisas e aprofundadas sobre as dinâmicas pedagógicas envolvidas no movimento de dar sentido a essas literaturas no contexto escolar. Essa foi uma característica marcante em nosso trabalho: a construção de um caminho que buscou conciliar teoria e prática — mais uma das dimensões do trançado — ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa.

A ideia do “conhecer é praticar” — indicada no título desse tópico — se refere ao exercício de, quando encontrados livros de literatura que nos tocavam em seus potenciais educacionais, construir uma proposta pedagógica com eles, pensando a faixa etária dos/as alunos/as e colocando-a em prática na escola. Um dos fatores que facilitaram essa dinâmica foi o contato da orientadora do projeto com a escola onde as práticas foram realizadas. Ela exercia a função de professora substituta e, quando não estava em sala de aula, já costumava realizar projetos e práticas didáticas com os conhecimentos indígenas a partir de parcerias com diversas professoras e turmas, unindo-os aos componentes curriculares específicos de cada uma. O fato de existir um trabalho prévio tanto com essas temáticas como em relação às turmas de estudantes da escola, permitiu uma construção anterior de vínculos, parcerias e sensibilizações, o que contribuiu bastante para uma melhor fluidez dos encontros realizados durante essa pesquisa<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Este projeto não tramitou por nenhum comitê de ética em pesquisa, uma vez que não foi uma condição indicada nem pela Instituição de Ensino Superior a qual estava vinculada, tampouco pela escola onde foram realizadas as práticas, pois a professora

As práticas didáticas desenvolvidas durante os quatro encontros com literatura indígena foram elaboradas para promover uma maior compreensão e valorização das culturas indígenas entre os estudantes. Apresentamos a seguir uma tabela com algumas informações básicas a respeito das experimentações didático-pedagógicas e, em seguida, uma breve descrição de seus caminhos metodológicos. Essas práticas serão referenciadas ao longo do texto, tendo como base a numeração abaixo:

**Tabela 1.** Descrição sumária das atividades desenvolvidas

Número do Encontro	Data	Livro/Material Didático	Série/Nº de alunos
I	09/10/2023	Conto: <i>O roubo do fogo</i> do livro “Contos indígenas brasileiros” (Munduruku, 2005).	2º ano (32 alunos)
II	27/10/2023	Livro: “Tekoa - Conhecendo uma Aldeia Indígena” (Jekupé, 2011).	8º ano (96 alunos)
III	31/10/2023	Livro: “O presente de Jaxy Jaterê” (Jekupé, 2017).	2º ano (32 alunos)
IV	27/10/2023	Contos: <i>O jenipapo e a origem das pessoas</i> , do livro “Livro das árvores”, escrito por Professores Ticuna Bilíngues (Gruber, 1998, p. 18-19) e “ <i>A Origem do Sol</i> ” (publicado na Revista Ciência Hoje das Crianças, em 2023).	2º ano (32 alunos)

Fonte: As autoras.

No primeiro (I) encontro (Tabela 1), os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I foram introduzidos ao conto que aborda a origem do fogo sob a perspectiva do povo Guarani. A leitura foi feita de forma mais interativa, incentivando a participação dos alunos na encenação dos personagens e composição dramática de partes da história. Construímos, dessa maneira, junto com as crianças, imagens com o corpo, a partir da escuta dessa narrativa. No final do encontro, os estudantes produziram lindos desenhos retratando o que sentiram na escuta e dramatização do conto, as crianças puderam refletir sobre os mitos de criação e a importância do fogo na vida humana e na cultura guarani.

No segundo (II) encontro (Tabela 1), escolhemos o livro “Tekoa - Conhecendo uma Aldeia Indígena” do autor Olívio Jekupé (2011) e organizamos uma atividade utilizando a metodologia de rotação por estações. Essa técnica surgiu a partir de discussões e teorias sobre a autonomia dos alunos e quais as melhores formas de ensinar, de modo que os conteúdos fossem verdadeiramente aprendidos e não apenas decorados. John Dewey (2002) defendia que as práticas pedagógicas deveriam considerar a vida cotidiana, com temas relevantes para além da sala de aula. Esse método de rotação começou vinculado ao ensino híbrido e se tornou uma ferramenta para dar mais dinamicidade às aulas, oferecendo novas maneiras de contato com o mesmo tópico (Silva; Cunha, 2021). É importante que o aluno que tem mais dificuldade de

---

Patrícia tinha uma inserção prévia nesse espaço, como destacado no texto, com relações de confiança e caminhos pedagógicos já construídos. O que houve foram conversas com a direção e professores interessados, onde apresentamos a pesquisa e dialogamos sobre as melhores estratégias para desenvolvê-la.

leitura, por exemplo, também seja contemplado na aula e tenha suportes multimodais como vídeos, podcasts, entre outros, antes de passar pela estação de textos longos. O objetivo não é excluir a leitura ou outra etapa e sim ampliar a autonomia dos estudantes para organizarem suas ideias. Dessa forma, a proposta foi organizada da seguinte maneira:

- *Estação 1* - os estudantes liam trechos de diferentes partes do livro para conhecer a obra;
- *Estação 2* - imagens que traziam elementos da história do livro foram selecionadas previamente e foram propostas leitura crítica e discussão sobre elas;
- *Estação 3* - os estudantes assistiram um vídeo do autor Olívio Jekupé falando sobre o livro, com a intenção de conhecer e contextualizar a obra que lemos.

O encontro foi finalizado com uma roda de conversa a partir das impressões dos alunos sobre os materiais acessados em cada estação.

No terceiro (III) encontro (Tabela 1) — que aconteceu no dia 31 de outubro de 2023, em comemoração ao Dia do Saci —, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I ouviram a história do livro “O presente de Jaxy Jaterê” do autor Olívio Jekupé (2017) e participaram de uma atividade prática de dobradura, criando figuras do Saci. Esta atividade lúdica ajudou a fortalecer a conexão com a cultura indígena e a celebrar a diversidade de histórias sobre esse conhecido personagem. Em seguida, dividimos a turma em dois grupos, e em fila brincamos de corrida do Saci, em uma perna só. O encontro foi finalizado com uma roda de agradecimentos e uma cantiga apresentada pela professora Patrícia, aprendida em uma roda de capoeira.

No último encontro (IV), os estudantes, após uma roda de conversa inicial, ouviram as duas histórias do povo Ticuna. Em seguida, colocamos a mão na massa e produzimos coletivamente tintas naturais com elementos da natureza; juntos, desenhamos e pintamos árvores e, também, as partes que mais marcaram na escuta das histórias.

Após cada prática, realizamos rodas de conversa entre a equipe, registrando as principais impressões em relação às dinâmicas interacionais que ocorreram durante a atividade, refletindo sobre como elas poderiam atuar para um maior conhecimento da diversidade das realidades indígenas. Os resultados obtidos a partir das práticas e experiências vividas será apresentado no próximo capítulo, com o objetivo de elucidar os potenciais sensibilizadores dessas ações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No entrelaçamento dessas experiências, conhecimentos, palavras e culturas, tecemos algumas considerações apresentadas a seguir, as quais destacamos como aquelas que possuem maior potencial educacional nos caminhos para a multiculturalidade, o *trançado* e a decolonialidade dos pensamentos e práticas pedagógicas em relação aos povos e conhecimentos indígenas. Entendendo que, para nos aproximarmos dessas transformações, necessitamos nos libertar de visões estereotipadas impostas ao longo do tempo, que insistem em perpetuar certas barreiras e distanciamentos. Como muitas delas são

também perpetuadas pela escola (Munduruku, 2017), consideramos que as discussões a seguir podem contribuir com *trançados* entre velhas — vinculadas à colonialidade — e novas referências, partindo do diálogo com as literaturas e palavras despertadas pelos indígenas nos livros escolhidos. Dessa forma, espera-se que os *trançados* realizados contribuam para o que a Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008) propõe, aproximando dos currículos e práticas educacionais essas histórias e culturas e tornando-se mais condizentes com a realidade multicultural local.

### **1 A Terra é um organismo vivo! Conexões pela literatura.**

Um dos pontos muito significativos e comuns quando líamos os livros de literaturas indígenas era o de aprofundamento poético sobre a forma humana de se relacionar com a Terra. Por exemplo, no conto “O roubo do fogo”, de Daniel Munduruku, o personagem guerreiro, Nhanderequeí, tem uma relação direta e profunda com os animais da floresta. Nele, o herói expõe um plano que articula todos os bichos para tentar roubar o fogo dos urubus, a história é encaminhada para uma reunião onde finalmente conseguem resgatar uma brasa e, assim, conceber o fogo para as pessoas. Toda a narrativa é regada pela comunicação entre humanos e animais.

Leituras de contos como esse, que tratam de tempos antigos — onde pessoas e animais mantinham diálogos e agiam juntos para um bem comum —, nos convidam a pensarmos criticamente sobre o modo como temos habitado o planeta, mostrando a importância de repensar os comportamentos que adotamos em relação à natureza e aos elos entre os seres hoje. Ailton Krenak (2020b) traça um forte questionamento sobre a maneira como se comporta a humanidade atualmente, que caminha para uma ilusão de separação das pessoas com a Terra, criticando o conceito — estabelecido pela sociedade ocidental e sua colonialidade — de um desenvolvimento que dá ênfase ao crescimento econômico e deixa de lado o compromisso com o planeta e os seres que nele habitam. O autor relata que esse afastamento enfraquece nossa existência, conforme explica a seguir: “[...] esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a TERRA, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2020a, p. 82).

Desse modo, Krenak evidencia a importância de repensar a concepção atual de avanço, argumentando que o real avanço é aquele que mantém a harmonia entre os seres humanos e seu *habitat* comum, diferentemente daquele que o destrói. Segundo o autor, isso está relacionado com uma visão antropocêntrica da “civilização moderna” que, segundo ele: “[...] tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano. O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno” (Krenak, 2019, p. 58). Para o autor, a ganância, o consumismo e o materialismo excessivo geram um menosprezo em relação à importância de todos os seres vivos na Terra — plantas, animais, pessoas, rios etc. —, o que acarreta em

distúrbios socioambientais como o adoecimento da vida terrestre, poluição, desastres ambientais, mudanças climáticas, secas e enchentes, como as que têm acontecido recorrentemente.

Para transformar essa situação, Krenak (2020b) argumenta que é preciso nos conectarmos espiritualmente com a Terra, valorizando-a não apenas como um recurso, mas como um ente com o qual mantemos fortes vínculos. A espiritualidade é um componente central nas literaturas indígenas; em muitas histórias com diferentes enredos, a Terra é vista como uma entidade viva e sagrada. Esse entendimento promove um cuidado e sentimento de reciprocidade entre os seres. Percebemos isso durante os encontros realizados, pois as narrativas convidam os leitores a vivenciar os rios, as árvores, seus frutos — aprendendo com essas múltiplas formas de vida que coabitam nosso planeta.

A partir disso, uma associação pode ser feita com a prática vivenciada no nosso quarto encontro, que contou com a leitura do "Livro das Árvores do Povo Ticuna". O processo foi iniciado compartilhando informações sobre a localização do povo e suas aldeias<sup>10</sup>; narrando para as crianças que no nosso país, o povo Ticuna está localizado no estado do Amazonas — lá na ponta do mapa. Nesta conversa, fizemos uma reflexão sobre a existência e importância dos rios que atravessam as aldeias, em específico os rios Negro e Solimões — que correm lado a lado sem se misturarem; isso levou as crianças a questionar por que os rios se encontram, mas não se misturam, formulando muitas hipóteses.

As crianças apresentaram diversas explicações para este acontecimento, baseadas em suas observações e imaginações. Uma criança propôs que os rios não se misturam porque suas águas têm cores diferentes; outra criança sugeriu que as areias na base dos rios mudavam de cor, refletindo suas cores na água. Outra hipótese bastante levantada, envolvendo uma espiritualidade interessante, foi pela existência de um Deus ou criador do mundo que determinou que as águas fossem de cores diferentes, mantendo-as separadas — o que indica uma leitura própria de conceitos da criação e equilíbrio natural. O exercício aproximou essas crianças, que vivem em uma cidade onde os rios são poluídos e canalizados — Tietê e Pinheiros, principalmente — e que por meio dessas reflexões e hipóteses puderam se aproximar dos fluxos e características das águas, contribuindo para uma percepção de que eles são vivos e, em outras regiões, se conectam com as pessoas que vivem em suas margens.

Outro exemplo a ser analisado ocorreu durante o segundo encontro com o livro "Tekoa"<sup>11</sup> (Jekupé, 2011). Nele, o autor compartilha a sabedoria dos Guarani, mostrando como suas práticas cotidianas são guiadas por uma profunda conexão espiritual com a Terra. Na narrativa, um dos personagens principais — um menino guarani que vive em uma aldeia no litoral do Estado de São Paulo —, sai para pegar lenha e, pelo caminho, demonstra ao seu colega da cidade o seu conhecimento sobre cada detalhe do lugar, do solo, da diversidade de fauna e flora; não de maneira genérica, mas pontuando as diferentes características de cada ser que habita a natureza, entendendo como vivem as plantas e animais, do que gostam e porquê habitam aquele lugar. No livro, o autor aproxima as narrativas desse guri da aldeia com um outro de

---

<sup>10</sup> O povo Ticuna, autodenominação Magüta, é o mais numeroso do Brasil. Em sua maioria, vivem no rio Solimões, Estado do Amazonas, região fronteira, habitando também no Peru e na Colômbia.

<sup>11</sup> *Tekoa*, em guarani, significa lugar onde se vive do jeito guarani. Em sua tradução para português, costumam usar "aldeia".

realidade completamente distinta (urbana), que sonha conhecer uma aldeia e, quando está lá, se choca com diferenças culturais positivas e negativas. A narrativa desse livro foi o ponto de partida para desenvolvermos algumas dinâmicas pedagógicas em estações, conforme descrito a cima, que auxiliaram na percepção do público em relação aos diferentes modos de vida dos personagens, conforme apontado a seguir.

Na estação 1, colocamos trechos da história, escolhendo aqueles que traziam elementos do cotidiano da cidade em contraste com a vida na aldeia; na mata. Assim, os alunos poderiam se pôr no lugar do personagem — menino urbano — aproximando-se dessas diferentes perspectivas. Ao realizarmos uma roda de conversa no final da atividade, depois da passagem pelas estações, muitos estudantes levantaram a questão de terem avós e parentes da família que vivem na roça, em fazendas ou lugares mais afastados da cidade, que praticavam a agricultura e caça. O momento possibilitou aos alunos compartilhar seus contextos pessoais e trouxe a reflexão de como, muitas vezes, olhamos para as práticas culturais e hábitos de alguns povos indígenas — principalmente aqueles que vivem em aldeias — com certo distanciamento, mesmo quando temos muito em comum, inclusive essa proximidade com a floresta, com a natureza; queremos ouvir mais os pássaros, nos alimentar bem e tomar banho de rio. Os nossos ancestrais — que tinham mais contato com a vida na roça —, nos deixaram muitas tecnologias que usamos até hoje; as medicinas naturais e certos cuidados com o meio ambiente: tudo isso é herança do conhecimento de povos originários, que necessitam ser evidenciadas de maneira positiva.

A mesma atividade<sup>12</sup> foi realizada com o público da graduação do curso de Letras do Instituto Singularidades, alcançando diferentes reflexões quando na comparação do estilo de vida da aldeia e da cidade. Uma das inquietações geradas a partir da leitura do livro foi sobre o tempo que cada um conseguiria morar em uma aldeia, longe da vida na cidade. O protagonista da narrativa teve dificuldades de se adaptar à vida na aldeia, principalmente quando precisa ajudar nos serviços cotidianos, como ir buscar lenha para preparar o alimento; a própria alimentação gerou estranhamento, pois o personagem urbano considerou as carnes muito apimentadas. O ritmo da vida na cidade é algo com que nos acostumamos e nos distancia da perspectiva de nos movimentar tanto em prol da alimentação (saindo para caçar), já que nos acostumamos com uma simples mensagem no celular pelo aplicativo e a comida chega, por exemplo. O silêncio na aldeia foi algo também sentido pelo personagem — característica que, para ele, estava associada ao tédio —, mas que gerou uma oportunidade de autorreflexão. Na cidade, não estamos acostumados a silenciar, também pelo excesso de informações e ritmos acelerados, mas o silêncio tem muito a nos ensinar.

Ao comparar essas duas experiências, notamos que a percepção dos jovens do Ensino Fundamental II foi outra. Os estudantes trouxeram vivências positivas com os avós que moravam no interior e da sua relação com a natureza; o ato de caçar era, para eles, uma aventura. Isso dialoga também com o próprio protagonista do livro, que queria muito vivenciar a experiência na aldeia. Para os jovens universitários, o

---

<sup>12</sup> Dinâmica pedagógica com o livro “Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena” e a rotação por estações.

foco foram os desafios de abandonar as dinâmicas de vida urbana. Esse contraponto nos faz refletir que, ao crescermos, levantamos mais barreiras sociais, nos apegando ao ritmo que fomos educados a nos acostumar.

Portanto, a partir dos exemplos e discussões apresentadas acima, percebemos como as leituras dessas diferentes histórias nos convidam a repensar nossos comportamentos e o modo como estamos nos relacionando com o mundo onde vivemos, em nossos ritmos de vida. Nesse caso, o contraste entre a vida na cidade e na aldeia, além de nos mover a conhecer diferentes realidades, possibilitou uma aproximação com a ancestralidade, como foi trazido pelos próprios estudantes ao associarem a vida do personagem (menino indígena) com a de seus avós, o que nos conecta com outros tempos, outras vivências, outras sabedorias. Mais um elemento importante a ser destacado é como a leitura dessas diferentes narrativas evidenciam uma relação profunda, íntima e sagrada com os seres vivos do planeta, respeitando e celebrando a existência de cada elemento natural. Isso traz a atenção para a importância de ver a Terra como um organismo vivo, onde a conexão entre as partes desempenha um papel essencial para o equilíbrio do todo.

## 2 Muito além de poucas palavras

Quando analisamos que as literaturas indígenas nos sensibilizam para o lugar onde habitamos, a Terra viva a qual somos parte, isso também proporciona uma aproximação com as histórias do lugar, nos conecta a nosso território, nos desperta para conhecer mais profundamente aquilo que está ao nosso redor. Nesse sentido, podemos fazer uma reflexão sobre a presença das palavras indígenas na língua que falamos, sobretudo nos topônimos (Piracicaba, Itanhaém, Jabaquara), nomes de alimentos (jabuticaba, mandioca, goiaba), plantas (jatobá, barbatimão, babaçu) e animais (cutia, jacaré, pirarucu). Essas palavras indígenas muito presentes no português brasileiro, em sua maioria, são de origem Tupi, Guarani e das línguas gerais, chamadas de *yêgatu*<sup>13</sup>, elas estão também presentes em expressões que permeiam o nosso dia a dia<sup>14</sup>, mesmo que de forma sutil, já que, muitas vezes, não conhecemos as origens dessas palavras.

Cada uma delas pode trazer uma história sobre como era habitado um lugar; quando comemos as frutas e outros alimentos, são momentos em que a presença indígena pode estar viva em nós<sup>15</sup>. Associamos essa reflexão com uma situação que aconteceu durante a terceira atividade realizada, quando contamos a história do Jaxy Jaterê, uma versão guarani do personagem Saci que trata da conexão entre narrativas indígenas e africanas — que tinham em comum um menino guardião da mata. Quando pronunciamos pela primeira vez o nome em Guarani, as crianças ficaram surpresas, comentando: “Nossa, mas esse nome é o mesmo do Saci?”.

<sup>13</sup> *Yêgatu* (*yenga* = fala, palavra) + *katu* (boa, bonita); foi o nome dado às duas línguas gerais faladas no Brasil, sendo elas a amazônica, usada até hoje por diversos povos da região; e a paulista, usada até o final do século XVIII. A primeira teve mais influência do Tupinambá falado no Maranhão e a segunda do Guarani (Veiga, 2015).

<sup>14</sup> Como, por exemplo, ficar de *nhe* *nhe* *nhe*, tem origem na palavra *nheenga*, falar; *pereba* (ferida); *pitiú* (cheiro forte de peixe); entre muitas outras.

<sup>15</sup> Discussões realizadas em trabalhos pessoais e também inspiradas por Góis e Martins (2019), Fragata (2015) e Silveira (2020).

Nessa situação, além da presença indígena no personagem ter sido despertada a partir do nome pelo qual o chamamos, ela expressa também um processo linguístico bem comum nos nomes em Tupi que falamos: um certo “aportuguesamento” que impacta, principalmente, a sua fonética. Exemplo disso é a palavra “jacaré” que, no original, era chamado de “yakaré”, isso acontece, pois falantes de português transformaram as palavras com elementos comuns em sua própria língua, nesse caso, substituindo o “y” pelo “j”. Apesar dessas transformações, quando conhecemos e valorizamos as origens dessas palavras e seus significados, conseguimos nos conectar mais com essas presenças e com toda a ancestralidade que elas carregam. O exercício de incentivar essas conexões também foi feito pelo autor Munduruku (2011), em seu livro “Crônicas de São Paulo”, onde destaca pontos da cidade explicando o porquê são batizados com determinados nomes, refletindo sobre a história e presença indígena neles. Observamos a seguinte citação em seu primeiro capítulo, intitulado “Poucas Palavras”:

Tatuapé, Anhangabaú, Itaquera, Guaianases, Ibirapuera, Anhembi, Tucuruvi, Jabaquara, Tamanduateí, Pirituba, Mooca... Lugares transformados em caminhos, pontos de encontro, rotas de fuga. Nomes que indicam origem, eventos, emoções de tempos antigos. Nomes que habitam nossa memória e às vezes caem em nossos lábios apenas por força de hábito. Palavras que carregam histórias (Munduruku, 2011, p. 12).

A extensa quantidade de lugares com nomes de origem indígena evidencia essa forte presença em nosso dia a dia, embora o conhecimento em relação a elas seja pouco. Este livro nos sensibiliza para reconhecer a presença indígena nos lugares que andamos, pois esses nomes trazem significados que nos permitem conhecer melhor onde vivemos e a nossa própria história. Por exemplo, Jabaquara, do Tupi *yaba* (esconderijo) + *kwara* (buraco); sua tradução pode ser entendida como “esconderijo no buraco”. Ali existia uma aldeia indígena que acolheu pessoas negras escravizadas, que vinham para a cidade lutar pela abolição. Nesse caso, como em muitos outros, o nome nos encaminha para conhecer narrativas que, muitas vezes, foram silenciadas. Essas são as marcas da colonialidade nas mentes e corpos, resultados dos processos históricos que excluem narrativas de luta e resistência, valorizando o protagonismo dos colonizadores.

Mais um exemplo evidente disso acontece com o nome de um córrego e também de uma avenida na zona leste da capital, chamado Tiquatira em Tupi, que costuma ser traduzido como “amontoado de água”. Certa vez, um morador que vivia próximo da avenida, ao responder à pergunta sobre o significado desse nome, contou uma narrativa sobre um fazendeiro que morava na região e chamava Tico. Segundo ele, quando alguém entrava em sua propriedade, ele atirava, assim, “Tico atira” virou “Tiquatira”. Ou seja, quando a memória em relação ao verdadeiro significado desses nomes e as narrativas indígenas que eles contam não estão vivas, predomina o discurso daqueles que, nesse caso, ideologicamente, defendem a propriedade e autoridade do fazendeiro.

Historicamente, inúmeras políticas oficiais foram criadas com o intuito de proibir e desvalorizar as línguas indígenas no Brasil, inclusive o uso das línguas gerais, que foi condenado sob o argumento de que a colônia precisava se “aportuguesar”, ou seja, ter a cara, a língua e a vida de seus colonizadores

portugueses. Hoje, existem iniciativas para reverter essas situações. Nelas, as pautas linguísticas são também um ponto central. Países vizinhos como a Bolívia e Paraguai se tornaram bilíngues ou até trilíngues, enquanto no Brasil há poucos municípios em que as línguas indígenas são co-oficiais com a língua portuguesa. Nesse sentido, os livros de literatura indígena trazem um grande potencial para valorização das mais de 200 línguas indígenas faladas no Brasil. Muitos deles são bilíngues e, quando não, trazem palavras e vocabulários das línguas ancestrais, que ajudam a perceber o quanto elas expressam múltiplos modos de ser e viver. Ariabo Kezo, escritor e mestre em literatura, da etnia Balatiponé, utiliza termos escritos em sua língua materna<sup>16</sup>, defendendo que esse movimento traz também reafirmação das identidades indígenas.

Um exemplo disso está em seu conto “Jabikí Porikopô, o furto da panela de barro” (Kezo, 2019), em que ele escreve, logo no início: “Na época dos *Boloriê*, antepassados dos *Balatiponé*, os animais eram pessoas como nós. *Meni* e *Hari*, Sol e Lua, foram criados pela mesma *motô* antes de partirem para o *boropô*, o teto que nos cobre”. É possível perceber como, em apenas uma única frase, surgem uma variedade de palavras na língua balatiponé. A linguagem poética fica evidente quando percebemos que o teto que nos cobre seria o céu (*boropô*), mas que também significa “outra morada”. Conforme articulamos a narrativa com os significados das palavras<sup>17</sup>, se esclarece que *motô* quer dizer chão, mas também representa o planeta Terra; *bolorie* são os antepassados que viveram no começo do mundo e *balatiponé*, nome da etnia, significa povo antigo. O trecho acima apresenta também uma característica comum de algumas cosmologias indígenas, que narram um mundo antigo, onde os animais, em outros tempos, eram pessoas como nós somos hoje.

A tradução em português das palavras, se usadas no texto, não seria fiel ao sentido que elas têm. O próprio autor, durante uma conversa *online* realizada no processo desta pesquisa, explicou que fez questão de trazer, no final desta história, uma canção muito importante para seu povo, valorizando sua língua e retratando-a na íntegra e na versão original, sem desvio de tradução. Esse traço nos faz expandir nossa percepção e pensar sobre o que estamos lendo, tornando a leitura mais imersiva nesse exercício de articular sons das palavras, sentidos e significados sobre essas diferentes maneiras de nomear o mundo.

A partir das reflexões realizadas neste tópico, percebemos o quanto as literaturas indígenas têm potencial para construir aproximações pelo uso de palavras nas línguas ancestrais que aprendemos na leitura, essas que transmitem dimensões profundas dos diferentes modos de viver, expressar e habitar o mundo. Isso abre a nossa percepção e escuta para as demais palavras indígenas presentes na língua que falamos, nos nomes e histórias dos lugares que compõem esse território; que torna vivas essas presenças em nosso cotidiano. Quando movimentamos pedagogias que sensibilizam para essa valorização da herança indígena, compreendendo suas origens, memórias e histórias, alimentamos as raízes que tanto tentaram cortar.

<sup>16</sup> Língua da família Macro-Jê, grupo Bororo. Vale destacar que esse povo está em movimento de retomada das suas línguas ancestrais, que deixaram de ser faladas por terem sido proibidas no período de pacificação pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e consequente dominância do português.

<sup>17</sup> No livro, todas as palavras na língua balatiponé têm tradução em notas de rodapé. Em outros, muitas vezes, a tradução aparece em um glossário ao final.

### 3 Oralidades, escutas, escritas e leituras

Hoje, a escrita nos aproxima de muitas histórias há tempo silenciadas, mas existem palavras, sabedorias, comunicações e costumes que a antecedem. Carregamos muitas bagagens de quem veio antes, mesmo que elas não tenham sido oficialmente documentadas. No caso das literaturas indígenas, é preciso ter em mente que as experiências e histórias são transmitidas por práticas anteriores à escrita, como a oralidade ou a tecelagem. A autora Kambeba (2018, p. 39) faz uma análise nesse sentido: “Os povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas, potes, etc”. Segundo ela, os grafismos têm seus significados: os desenhos demonstram sentimentos e informações, sendo de fácil leitura e interpretação entre todos daquele povo. Nesse sentido, a música, a dança e outras linguagens auxiliam na comunicação com os espíritos e com os conhecimentos ancestrais.

O povo Baniwa<sup>18</sup>, por exemplo, possui, em seu território, desenhos nas pedras (petróglifos) chamados de “escrita de Nãpirikoli” — nome de um dos demiurgos da mitologia Baniwa. Em linhas gerais, essas imagens se conectam com os grafismos, com as narrativas dos antepassados, com danças e cantos usadas durante os seus rituais, atuando na potencialização da circulação dos conhecimentos que se entrelaçam tal como os movimentos do trançado feito na confecção de objetos com a palha de arumã<sup>19</sup>; formando desenhos gráficos, presentes também nas pedras (Veiga, 2023). Ou seja, nessas dinâmicas comunicacionais, as escritas são conectadas com outras linguagens e também com a formação da territorialidade, atuando na dinamização da memória e na vitalidade dos aprendizados com as sociedades e gerações antigas.

É importante conhecermos diversas formas de escrita, pois historicamente a escrita alfabética foi supervalorizada, fazendo com que as outras fossem diminuídas e contribuindo para a narrativa de que os povos indígenas são “sem escrita” — o que consolida diversos outros estereótipos. Isso nos fez lembrar de uma situação que aconteceu durante a terceira proposta pedagógica, quando contamos a versão do Saci guarani do escritor Olívio Jekupé. Uma das crianças, quando apresentamos o autor, ficou surpresa e questionou: “Mas um índio escritor? Ele escreve? Como ele lança livro?”. Passado o silêncio estarrecedor, falamos com naturalidade que sim, ele havia inclusive estudado Filosofia na Universidade de São Paulo (USP) e tinha muitos livros publicados, diversos deles bilíngues. Entretanto, percebemos o quanto esse é um imaginário que ainda assombra as pessoas, cultivando preconceitos que distanciam os indígenas de ofícios como o de escritor.

Quando os autores indígenas transportam o seu imaginário para a forma de escrita alfabética em livros, temos características marcantes que estão associadas com seus modos tradicionais de comunicação; seja pelos desenhos, quando vemos ilustrações nos livros que se assemelham aos grafismos, imagens que

<sup>18</sup> Povo da família Aruak que vive na terra Indígena do alto rio Negro (noroeste amazônico).

<sup>19</sup> Ver a arte produzida por esse povo no site: <https://www.artebaniwa.org.br/>.

contribuem para o entendimento da narrativa ou por evocar as palavras na língua que possuem fortes significados culturais; pela descrição de conhecimentos e práticas dos antigos, que evocam resistências e continuidades; dentre outros. Além dessas diversas características que multiplicam e inovam os recursos comunicativos empregados nesses textos, um dos traços mais marcantes, logo percebido por nós nas literaturas indígenas, foi a forte presença da oralidade na escrita.

Ao lermos uma história indígena, principalmente as mitológicas<sup>20</sup> que contam sobre os tempos antigos, sobre as origens do mundo e dos seres que nele habitam, sentimos como se estivéssemos ouvindo as palavras escritas no papel; como se elas ultrapassassem aquelas páginas e chegassem aos nossos ouvidos, ora sussurrando, ora gritando sentimentos e situações diversas de tempos outros. A oralidade é um elemento central na transmissão dos conhecimentos uma vez que, por meio dela, os mais velhos compartilham sabedorias e valores essenciais com os mais jovens, garantindo que a ancestralidade seja preservada e repassada às novas gerações. Essa forma de linguagem que busca envolver os mais novos, foi também percebida pelo interesse das crianças ao ouvirem essas histórias, elas conseguiam se envolver em suas tramas, sendo sensibilizadas para novos conhecimentos.

A presença da oralidade na literatura indígena é um tema amplamente discutido por muitos autores e autoras, a exemplo de Daniel Munduruku (2008), quando analisa como os diferentes povos indígenas traziam suas memórias e conhecimentos ancestrais vivos, por meio da escuta às palavras dos avôs e avós. Segundo o autor, essas práticas foram progressivamente roubadas e destruídas pelos “caçadores de riquezas e de almas” — os colonizadores portugueses —, que escreveram dor e sofrimento nos corpos indígenas, transformando-os em povos sem-memória, sem-teto, sem-história e sem-humanidade.

Para ele, todas essas circunstâncias levaram à criação de novas estratégias para alimentar a memória, deixando-a viva. A escrita foi uma das técnicas usadas a favor dos povos indígenas, demonstrando a competência e a capacidade de, por meio dessa prática, transformar a memória em identidade. Por isso, o autor argumenta que a literatura indígena traz a boa notícia do (re)encontro, uma vez que atualiza o pensar ancestral, agregando novos acontecimentos e fatos, mantendo viva a memória e contribuindo para a afirmação da oralidade. Nas palavras do autor Munduruku (2008, não paginado): “Pensar a literatura indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade”. A contação de histórias e/ou leitura dramatizada das narrativas foi uma estratégia encontrada para potencializar a oralidade das palavras escritas, tal como se propõe a própria literatura indígena.

Ao realizar a primeira prática, com a história do “Roubo do Fogo”, de origem Guarani Apocóva, mas escrita por Daniel Munduruku, fizemos dramatizações de alguns trechos. A história narra, como comentado brevemente acima, o modo como o herói Nhanderequeí, junto com outros animais, rouba o

---

<sup>20</sup> Como algumas das utilizadas nessa pesquisa: “O roubo do fogo” (Munduruku); “O jenipapo e a origem das pessoas” e; “Origem do sol” (Povo Ticuna).

fogo dos urubus. O protagonista se finge de morto para atrair os urubus e, no momento que eles estão colocando Nhanderequeí no fogo, o herói chama os outros animais para roubá-lo. Porém, na luta, conseguem apenas uma brasa, demorando para transformá-la em fogo; sendo necessário muito esforço dos animais. As crianças encenaram se fingir de mortas; a confusão quando o herói se levanta e assusta os urubus; quando os animais lutam para pegar o fogo e; também, a ação de alimentar a brasa, com muitos sopros e abanos.

Essa estratégia, além de proporcionar um momento de muita diversão, permitiu que as crianças repetissem certos trechos da narrativa, compreendessem melhor algumas passagens e se conectassem com essa história muito antiga, que conta, de outras formas, como passamos a usar o fogo. Portanto, foi uma maneira de manter viva a memória narrada — por meio da oralização e dos movimentos corporais. Isso reflete o quanto a escrita pode ser um (re)encontro, como tratado por Munduruku, já que cria novas possibilidades de alcance, interpretação, escuta e aprendizados dessas histórias — que agora estão também registradas nos livros.

Podemos também analisar a escrita como uma ferramenta para manter a história e aprendizados vivos, a partir das reflexões feitas pelos Guarani Mbya (2017), em um livro-vídeo coletivo produzido pela Terra Indígena do Jaraguá (bairro da zona noroeste da cidade de São Paulo). Para eles, o livro é um registro para as novas gerações e também uma estratégia de manter vivos os conhecimentos e memórias Guarani. Não é costume, no entanto, utilizar a escrita como forma de perpetuação da cultura, pois a transmissão dos conhecimentos Guarani, segundo os autores, acontece na prática: “[...] nós aprendemos conversando, rindo, brincando. Na *Opy* (casa de rezas) é onde aprendemos o silêncio, ouvindo a fala do pajé” (Mbya, 2017, p. 20). O livro, quando contado e escrito pelos próprios Guarani, baseado em falas das pessoas da comunidade e combinados com as suas imagens no vídeo, permite que as concepções de comunicação deste povo estejam também presentes nas palavras escritas, afirmando-as. Por isso, por meio desta plataforma, que é o livro, os Guarani conseguem espalhar as suas palavras, alcançando mais pessoas, para que elas possam ler, escutar e aprender da realidade Guarani e, dessa maneira, respeitá-los mais. Este foi o principal sentido da mensagem transmitida pelo livro, que desenvolveu narrativas com ritmos próprios, proporcionando novas experiências de leitura.

Portanto, como leitoras e educadoras, podemos nos atentar mais profundamente à presença dessas diversas formas de linguagem e transmissão de conhecimentos que caracterizam os modos de composição dos livros e escritas indígenas. Sejam pelas marcas e dinâmicas da oralidade nos textos; pelas conexões entre palavras, enredos e imagens; pela aparição de aspectos culturais e cosmológicos específicos; entre outros aspectos que, muitas vezes, estão vivos na qualidade e estilística das literaturas indígenas. O reconhecimento de tais singularidades comunicacionais fortalece a compreensão dessas narrativas, construindo um respeito às múltiplas estratégias de compartilhar e manter vivos as memórias e os conhecimentos ancestrais destes povos.

#### 4 Práticas que reverberam ancestralidades e multiplicam narrativas

A respeito do processo transformador envolvido nas leituras e escutas das literaturas indígenas — que podem multiplicar o modo como concebemos as linguagens, escritas, conceitos e narrativas —, a realização da quarta prática pedagógica despertou importantes reflexões. Nesta proposta, contamos a história do “Jenipapo e a origem das pessoas” do povo Ticuna, associando a narrativa com as ilustrações feitas no livro coletivo produzido por eles, que conta com desenhos muito detalhados e coloridos dos diversos tipos de árvores encontradas em seus territórios. Tal prática permitiu uma maior familiarização das crianças com o universo desse grupo. Em seguida, contamos também outra história, “A origem do sol”, uma narrativa que era conhecida por algumas crianças em diferentes versões, porque vinham de outros povos.

Todas as atividades se iniciaram com uma roda de conversa, procurando sensibilizar as crianças com questões relacionadas ao tema e incentivando que elas trouxessem seus conhecimentos prévios. A ambientação criava um momento confortável e acolhedor para as crianças. Uma das meninas, no momento inicial da roda, disse que tinha descendência indígena, o que a fez participar bastante das propostas<sup>21</sup>. Ela sempre levantava a mão e contava uma memória da família, de um momento na mata, falava que sabia fazer uma saia com palha, entre outros. Essa menina, que já tinha ouvido a história sobre a origem do sol — na versão do povo Guarani — depois de terminada a narração, pediu a palavra e contou a versão que ela conhecia, as demais crianças a ouviram atentas.

Depois, começamos a comentar sobre a diversidade de versões, considerando que cada povo narra essa história de origem de um jeito. Um menino, então, levantou a mão e disse que conhecia outra versão; pedimos que ele narrasse e perguntamos se ele tinha mais informações sobre sua origem, mas ele disse que não. Então, ele iniciou a sua versão da narrativa da seguinte maneira: “Eu ouvi essa história, mas não sei se é verdade...”, narrando, em seguida, sobre uma grande explosão (neste momento, ele fazia gestos com as mãos, fechadas e se abrindo com rapidez) que havia formado os planetas e também o sol, a grande e central estrela brilhante, muito importante para a vida de todos — ele se referia à teoria do Big-Bang.

O grande potencial dessa roda de conversa é, justamente, que todas as histórias, sejam as vindas das cosmologias indígenas ou da chamada ciência ocidental, foram tratadas como narrativas possíveis de explicação da origem do sol, sem hierarquias ou maiores estatutos de verdade. O interessante é que o menino que compartilhou a história da grande explosão relativizou a veracidade do Big-Bang, tratando-a como mais uma narrativa possível — o que é de fato.

Em diversas práticas pedagógicas com as mitologias indígenas, percebemos que o público, principalmente o infantil, costuma questionar: “mas isso é verdade?”. Isso está relacionado com a desqualificação em relação aos conhecimentos indígenas, às suas formas singulares de comunicação das

---

<sup>21</sup> Das 4 propostas pedagógicas descritas nesse artigo, 3 foram realizadas com essa mesma turma, já que a professora estava mais mobilizada em integrar efetivamente nos currículos os conhecimentos indígenas.

memórias, conhecimentos e acontecimentos, já que, comumente, suas histórias são pejorativamente chamadas de “lendas” ou caracterizadas como “fantasiosas” e “exóticas”, o que acaba por as distanciar do que é tido como rigor científico.

No contexto dessa atividade, as histórias indígenas foram tratadas como sendo parte de um arsenal de conhecimento, estudo e relação com o território, com o mundo; neste caso, principalmente a partir do povo Ticuna, mas que incentivou novas conexões. Acreditamos que, ao trazer mais essas narrativas para os contextos escolares — por meio de uma metodologia que as valorize e trate-as como verdadeiras como ciências de um povo, dentro de um mundo onde existem múltiplos mundos e narrativas — há um incentivo para que as crianças olhem com mais respeito para essas histórias, entendendo que todas podem explicar, de maneiras diferentes, a presença e importância desse grande ser que compõe nossos dias e alimenta nossas vidas: o sol.

Nos textos de literatura indígena, sejam mitológicos, contos, poesias e/ou ensaios, as escritoras compartilham a riqueza de suas tradições, saberes e cosmovisões, movimentando as suas ancestralidades e, por consequência, movimentando também quem as escuta. A exemplo da criança que despertou seus conhecimentos aprendidos com seus ancestrais indígenas, compartilhando-os no momento em que eles foram valorizados. Por isso, essa literatura tem o potencial de questionar as narrativas dominantes, que frequentemente desqualificam os povos indígenas, e promover um diálogo intercultural.

A autora Zema (2023), em reflexões a partir das ideias de Linda Smith (2016), trata dos potenciais das narrativas indígenas no processo de questionar a dominância epistêmica do colonialismo moderno, pois abre o mundo a outros saberes e lutas, contadas por múltiplas vozes. Uma das características que trazem essas movimentações são as diferentes temporalidades dinamizadas por essas narrativas singulares que, nas palavras de Smith: “[...] conectam o passado com o futuro, uma geração com a outra, a terra com a gente e a gente com a história” (2016 *apud* Zema, 2023, n.p.). Sob essa perspectiva, a escuta e reverberação dessas histórias vai muito além de uma compreensão e entendimento racional dos fenômenos, mas elas penetram nos corações, no corpo, no espírito. Elas incentivam o olhar para as nossas vivências, para o mundo ao redor; mobilizam as novas gerações para aquilo que veio antes, para o lugar onde habitamos e suas histórias antigas que permanecem vivas.

A respeito da penetração dessas narrativas nos corpos, corações e espíritos, percebemos a importância da interação corporal durante a atividade pedagógica com “O livro das árvores Ticuna”, principalmente em relação ao olhar atento aos desenhos, que incentivaram a percepção das árvores que estavam ao nosso redor. As crianças começaram a ver as diferenças entre elas, ficaram curiosas com os diversos tipos de frutos, folhas e galhos, seus formatos e movimentos. Essa percepção mais profunda refletiu no momento da experimentação com as tinturas naturais (feitas de açafrão, pó de café e terra), em que as crianças soltaram suas mãos e braços para desenharem árvores. Elas se espalharam pelo pátio,

sentadas no chão; no banco; nas mesas e experimentaram com o corpo os traços que formavam as árvores, tendo como referência as narrativas ouvidas<sup>22</sup>.

Essa experiência toda nos faz refletir, a partir das palavras do artista Esbell (2020), sobre o importante papel dos ativistas indígenas na sociedade contemporânea — que adocece a cada dia. Esbell argumenta sobre a responsabilidade de escrever e falar não só por si, mas por um grupo, no caso, enquanto povos indígenas, e usa o termo “alertar agindo”, nos convidando a dar um passo para trás, antes de toda essa “evolução”, para começar a se reconectar e viver em conjunto com o ambiente (por exemplo, plantando uma árvore, subindo nela). No mesmo sentido de analisar o comprometimento e os potenciais das artes e literaturas indígenas como ferramentas que nos transformam e levam a novas conexões, o autor Munduruku comenta:

[...] a gente pode imaginar que a literatura tem um papel militante, um papel de permitir que as crianças possam aprender outras visões de mundo, que elas possam se humanizar e possam crescer como pessoa, como pessoas mais tolerantes, mais respeitosas, com a diversidade (Munduruku, 2021, n.p.).

As leituras das narrativas Ticuna analisadas neste tópico sensibilizaram as crianças para novas formas de interagir com o ambiente que as cerca, com os demais seres — principalmente as árvores —, trouxeram aproximações com as ancestralidades e um olhar respeitoso para as diversas narrativas existentes, o que demonstra como as literaturas indígenas engajam transformações, promovendo reconexões e nos humanizando de diferentes maneiras. De um modo geral, as reflexões sobre as diferentes práticas pedagógicas com as narrativas indígenas, bem como as articulações realizadas entre as teorias e práticas, nos mostraram que, por meio da educação e da literatura, podemos nos aproximar dessas múltiplas vozes, refletir sobre as suas diversas formas de explicar, de viver, de habitar, de aprender e se comunicar. Isso promove o respeito à pluralidade e também sensibiliza para os cuidados com a Terra, percebendo o quanto isso é algo coletivo e depende de nós agirmos para formar novos mundos possíveis.

## CONCLUSÃO

Quando pensamos numa educação que inclua as narrativas dos povos indígenas estamos falando de uma reparação histórica e a decolonialidade se torna um ponto primordial, pois queremos valorizar culturas e saberes que fazem parte da nossa formação enquanto povo brasileiro, de nossas ancestralidades; que expressam conhecimentos deste território, que zelam pela sua preservação socioambiental. Discussões como essas são fundamentais, já que vivemos em meio a ausência de políticas públicas que respeitem os direitos e existências desses povos, que atualmente são retaliados por projetos que contribuem para a invasão e exploração de suas terras, sofrem violências, enfrentam o preconceito e a desinformação sobre sua presença nesse território, que vive em constante disputa.

---

<sup>22</sup> Um detalhe interessante é que a professora Patrícia pediu para que as mesmas crianças desenhassem árvores com lápis de cor antes dessa atividade com o grupo de pesquisa. O resultado foi da maioria dos desenhos serem com troncos retos, copas que parecem nuvens e, em alguns casos, maçãs. Foi impressionante como a experiência com a escuta das narrativas e com o livro Ticuna multiplicou as formas, detalhes e percepções apresentadas nos desenhos de árvores.

Ao procurar caminhos para que esses povos tenham respeitadas as suas singularidades e seus diferentes contextos socioculturais, entendemos que o principal meio para alcançá-los pode ser a educação. Porém, para que esta seja libertadora, transformadora e permita o *ser mais* dos sujeitos, como explica Freire (1987), ela precisa incluir mundos e contemplar múltiplas narrativas e epistemologias, tendo como base o respeito mútuo. Por isso, acreditamos que a metodologia do *trançado* (Veiga, 2023), exercitada nessa pesquisa, que visa aproximar e conectar diferentes formas de existências (viver na aldeia, na cidade); de comunicação (oralidades, escritas, canções, línguas); aprendizados (pela ancestralidade, sentimentos, corpo, espírito, narrativas, terra), se torna um caminho que nos leva para novos lugares, a partir das palavras literárias de autoria indígena.

Compreendemos também que os desafios para isso são, antes de tudo, estruturais, por serem consequências de ações e pensamentos ligados aos processos de colonialidade. Portanto, para haver uma real reversão, faz-se necessária uma mudança que tenha potencial de intervir nessas estruturas. A estratégia utilizada nessa pesquisa foi de unir teoria e prática, a partir de experimentos pedagógicos que criassem novos ambientes de aprendizagem, por meio da reverberação das concepções e palavras indígenas, incentivando um (re)encontro e conexão dos sujeitos com esses saberes.

Outro ponto importante é estimular uma compreensão crítica das narrativas estruturantes, de modo que elas possam ser revertidas, permitindo a aproximação e penetração de novas. Este processo é gradual. No caminho, ações que podem parecer pequenas — como uma contação de história, uma seção breve de revista falando sobre os povos indígenas, o olhar e desenhar árvores, uma vivência em ambientes mais verdes — têm o poder de fazer grande diferença no imaginário social tão permeado pela desqualificação e preconceito em relação a esses povos. Tais ações são capazes de criar situações que proporcionam a construção de sentidos mais profundos, ligados a essas múltiplas existências.

A ruptura dos estereótipos e abordagens monoculturais, a partir de novas percepções potencializadas pela leitura das literaturas indígenas, foi algo muito evidente durante as práticas. As histórias narradas, além de nos aproximar da multiplicidade de epistemologias desses povos, conseguem traçar um fortalecimento de suas narrativas, espiritualidades e pertencimentos, que atuam na valorização das ancestralidades e, conseqüentemente, na diminuição dos distanciamentos e silenciamentos historicamente impostos. Esse foi o ponto alto nas trocas pedagógicas compartilhadas em grupo.

Assim, concluímos que, para uma educação libertadora e decolonial é importante conhecer para respeitar a diversidade das culturas e formas de viver, aprender, falar, perceber, narrar. O reforço do caráter central deste artigo é importante para que as presenças e raízes indígenas sejam trabalhadas na educação a partir de diferentes perspectivas, penetrando cada vez mais em nossos entendimentos; se tornando mais visíveis. As literaturas indígenas nos convidam a mergulhar nessa ampla multiplicidade e nos provocam a abandonar o pensamento de um único modo de existência, vinculado à colonialidade, que insiste em condicionar nossos corpos e mentes.

Quando passamos a ter novas referências, desconstruindo as barreiras impostas, podemos vitalizar as raízes que nos formam, mobilizando novas memórias, visões e contribuindo para a formação de sujeitos que valorizem suas origens e sintam pertencimento em sua formação educacional. Dessa maneira, nos aproximamos de uma atuação que mova as estruturas, trazendo transformações mais efetivas na educação, condizentes com a potencialidade dos movimentos que a Lei nº 11.645/08 incentiva nos currículos.

Portanto, neste artigo apresentamos alguns dos principais aspectos que se mostraram potentes para o ensino-aprendizado com os conhecimentos indígenas nas escolas. O propósito de trançar essas análises reflexivas é incentivar o encontro com muitos outros potenciais presentes nesses textos, que podem ser desenvolvidos e construídos pedagogicamente por uma infinidade de práticas, escutas e leituras. Para tanto, é preciso abrir mais espaços e permitir que elas possam penetrar profundamente no nosso cotidiano e nos currículos. Revisitar os componentes curriculares é imprescindível, bem como trazer cada vez mais textos e palavras das literaturas indígenas, não apenas como novos conteúdos, mas dinamizando novas práticas e metodologias que movimentem os processos formativos dos sujeitos. Por fim, essas práticas devem ser recorrentes, para que, assim, elas possam, continuamente, germinar transformações, multiplicar visões e referências, abrindo espaço para novas versões de mundo.

## REFERÊNCIAS

A ORIGEM do sol. **Revista CHC - Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, abr. 2023. Disponível em: <https://chc.org.br/artigo/a-origem-do-sol/>. Acesso em: 05 ago. 2024.

ANGATU, Casé. (Re)Existências Indigenamente Decoloniais. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 61-76.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 28 jul. 2024.

CASTRO, Dannel Teles de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 47, p. e116268, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116268vs02>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rLBpZJxyRLbvY3wZc5KTbbs/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DEWEY, John. **A escola e sociedade e a criança e o currículo**. São Paulo: Editora Relógio D'Água, 2002.

ESBELL, Jaider. Literatura indígena brasileira contemporânea: Autoria, autonomia e ativismo: o que dizer e para quem. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; DANNER, Fernando (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 20-25.

FRAGATA, Claudio. **O tupi que você fala**. São Paulo: Globinho, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓIS, Marcos L. S; MARTINS, Andérbio Márcio Silva. O tupi antigo no português: algumas questões sobre história, identidade e ensino de linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 58, n. 1, p. 422-440, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138653638439601>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/GyD9BQTZ4bnvqSF4t6LnMdm/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2024.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska, 2022.

GRUBER, Jussara Gomes (org.). **O livro das árvores**. 2. ed. Benjamin Constant (AM): Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/TCL00018.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

JEKUPÉ, Olívio. **Tekoa**: conhecendo uma aldeia indígena. São Paulo: Global Editora, 2011.

JEKUPÉ, Olívio; MIRIM, Wera. **O presente de Jaxy Jaterê**. Panda Books, 2017.

KAMBEBA, Márcia. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco. **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39-44.

KEZO, Ariabo. Jabikí Porikopô, o furto da panela de barro. *In*: KEZO, Ariabo (org.). **Nós**: uma antologia de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019. Não paginado.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

MBYA, Guarani. **Nhande Mbaraete**: fortalecimento da história guarani: terra indígena do Jaraguá. São Paulo: Trança Edições, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. O roubo do fogo. *In*: MUNDURUKU, Daniel (org.). **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. **Overmundo**. 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo**. 1. ed. São Paulo: Callis, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. *In*: WUNDER, Alik; NOVAES, Marcus; MARQUES, Davina. **Nas dobras do (im)possível**: ensaios literários e imagéticos. Campinas: Leitura crítica, 2017. Disponível em: <https://historiasindigenas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/3-daniel-munduruku.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. Daniel Munduruku: "Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema". Entrevista de Pedro Stropasolas. **Brasil de Fato**. São Paulo (SP), 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema>. Acesso em: 19 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-126.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SILVA, Tatiane da; CUNHA, Marcus Vinicius da. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 102, n. 262, p. 626-641, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4669>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/CGjnGKGrkvpRphJGK78SFsd/#>. Acesso em: 04 nov. 2024.

SILVEIRA, Tamires. Influência do Tupi na língua portuguesa falada no Brasil. **Espaço do Conhecimento UFMG**. 2020. Disponível em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SMITH, Linda Tuhiwai. **A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas**. Santiago: LOM ediciones, 2016.

VEIGA, Patrícia Regina Vannetti. **Trançando com os Baniwa: por uma TRANSformAÇÃO de "nós"**, Kariwa. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

ZEMA, Ana Catarina. Por uma descolonização do Ensino da História Indígena no Brasil. **Café História**. 2023. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-uma-descolonizacao-do-ensino-de-historia-indigena/>. Acesso em: 10 set. 2024.

**Submetido:** 28/07/2024

**Correções:** 10/11/2024

**Aceite Final:** 01/12/2024