

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25884>

Metodologias decoloniais: as literaturas indígenas na produção de conhecimentos

Decolonial methodologies: Indigenous literatures in knowledge production

Metodologías decoloniales: literaturas indígenas en la producción de conocimientos

Fernanda Vieira de Sant'Anna

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0147-4377>

Resumo: Com esse ensaio propomos dialogar sobre como as metodologias decoloniais e epistemologias ancestrais, podem contribuir para a decolonização da produção de conhecimentos, a representação das vozes indígenas na literatura contemporânea e para a expansão do campo de Teoria Literária. Colaborando para a elaboração de conhecimentos para a construção de mundos plurais possíveis. Diferente de um multiculturalismo estéril, a pesquisa realizada se debruçou sobre epistemologias ancestrais contemporâneas para a análise e compreensão de questões da atualidade. Propomos como metodologias decoloniais e as literaturas indígenas atuam na criação de novos sistemas de produção de conhecimentos, a discutir uma base teórica para a decolonização das práticas de pesquisa, como opção epistemológica às monoculturas do pensar ocidental, com foco na valorização e no reconhecimento da multiplicidade dos entendimentos e do fazer científico.

Palavras-chave: decolonialidades; metodologias decoloniais; literaturas indígenas; teoria indígena da literatura.

Abstract: This essay aims to discuss how decolonial methodologies and ancestral epistemologies can contribute to the decolonization of knowledge production, to the representation of Indigenous voices in contemporary literature, and to the expansion of the field of Literary Theory. Collaborating in the elaboration of knowledge for the construction of possible plural worlds. Unlike a sterile multiculturalism, we focus on contemporary ancestral epistemologies for the analysis and understanding of contemporary issues. We propose how decolonial methodologies and Indigenous literatures act in the creation of new systems of knowledge production, in order to discuss a theoretical basis for the decolonization of research practices, as an epistemological alternative to the monocultures of Western thought, with a focus on the appreciation and recognition of the multiplicity of scientific understanding and practice.

Keywords: decolonialities; decolonial methodologies; Indigenous literatures; Indigenous literary theory.

Resumen: En este ensayo, proponemos un diálogo sobre cómo las metodologías decoloniales y las epistemologías ancestrales pueden contribuir a la descolonización de la producción de conocimiento, la representación de las voces indígenas en la literatura contemporánea y la expansión del campo de la teoría literaria. Esto contribuye al desarrollo de conocimiento para la construcción de posibles mundos plurales. A diferencia de un multiculturalismo estéril, la investigación se centró en las epistemologías ancestrales contemporáneas para analizar y comprender los problemas actuales. Proponemos cómo las metodologías decoloniales y las literaturas indígenas contribuyen a la creación de nuevos sistemas de producción de conocimiento, discutiendo una base teórica para la descolonización de las prácticas de investigación como una alternativa epistemológica a las monoculturas del pensamiento occidental, centrándose en la apreciación y el reconocimiento de la multiplicidad de comprensiones y prácticas científicas.

Palabras clave: metodologías decoloniales; literaturas indígenas; teoría indígena de la literatura; decolonialidades.



1 Introdução

Buscamos conhecimento que possamos transformar para o nosso próprio uso. Não se surpreenda quando eu lhe disser que seu conhecimento não é o único conhecimento que buscamos.

Lee Maracle (1996, p. 87, tradução nossa).

Ao iniciar este texto, saúdo nossas e nossos ancestrais, as mais velhas e os mais velhos, saúdo quem abriu os caminhos para nossa caminhada. E saúdo quem virá depois de nós e continuará a jornada. Este texto procura a fala do “nós”, porque eu não existo só e não escrevo só. As palavras têm poder. Consciente disto, é importante iniciar nossa discussão com a apresentação de dois vocábulos que estarão presentes neste trabalho e que vêm sendo utilizados em uma práxis decolonial de retomada de identidades e de territórios, de produção de epistemologias e de desmantelamento da colonialidade, em um “[...] jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las” (Bispo, 2023, p. 13). São eles: *Abya Yala*, que é uma expressão na língua do povo Kuna e que significa “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento”, utilizada em substituição à América (continente); e *Pindorama*, expressão de origem Tupi que significa “Terra das Palmeiras”, designação para Brasil. Reescrevemos nossas cartografias de pertencimento, nossos retomapas decoloniais, lutando contra o impulso adâmico do colonizador de nomear e tomar posse, já pela palavra e pela língua, de territórios, corpos e mentes.

Importante explicar também que as referências que apresentam a autoria indígena utilizando o nome do respectivo povo serão acompanhadas das iniciais do nome pessoal (prenome e, quando houver, sobrenome) da autora ou do autor, por exemplo: Ailton Krenak na citação como Krenak, A.; Eliane Potiguara, como Potiguara, E. Essa abordagem foi adotada para evitar que o nome da nação indígena, que representa pertencimento étnico, seja tratado como um sobrenome. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), no item 6.1.5 de sua Norma Brasileira (NBR) ABNT NBR 10520/2023, aborda autores/as com o mesmo sobrenome e data de publicação, sugere o acréscimo das iniciais do prenome da/do autor/a. Contudo, a norma não aborda a distinção aqui exposta, que é o caso de autoras/es indígenas que utilizam o nome de seu povo e que não é o mesmo que um sobrenome. Dessa forma, visamos afastar generalizações em nome de todo um povo e, ao mesmo tempo,

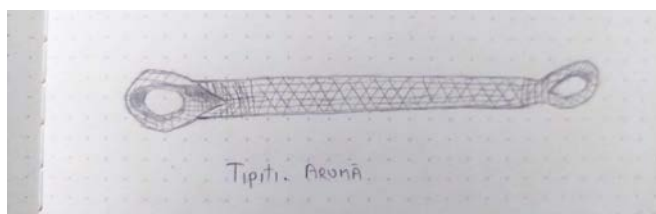
facilitar a identificação da autoria. Esse é um passo, na própria discussão aqui proposta, sobre metodologias decoloniais.

No movimento de dismantelar a colonialidade, nos debruçamos sobre as metodologias decoloniais e indígenas de pesquisa, de teoria literária e de perspectivas inovadoras na produção de epistemologias que escapem à monocultura do pensar no Ocidente. A mudança social que esperamos construir passa, obrigatoriamente, por todos os campos do saber, inclusive pela crítica literária e pelas formas do pesquisar acadêmico.

As metodologias ocidentais de pesquisa podem (re)colonizar saberes¹, além de reforçarem a hierarquização de conhecimentos imposta pelo Ocidente, onde os saberes ocidentais seriam os únicos com rigor científico. Como se as metodologias ocidentais de pesquisa agissem como o único tipiti possível, espremendo o que supostamente não presta, extraíndo um caldo grosso letal decolonial de saberes tradicionais para descarte, e preservando em si o comestível, que transformariam em farinha. O que o Ocidente não considera é que esse caldo, cozido e processado, é uma iguaria, o tucupi. Tucupi é um molho muito saboroso e de cor amarelada feito a partir da manipueira, líquido residual gerado no benefício da mandioca. Muito apreciado e característico da culinária do Norte do Brasil.

O Tipiti (Figura 1) é uma tecnologia indígena para o benefício da mandioca mansa ou mandioca brava, um dos alimentos mais antigos cultivados em Pindorama. O tipiti é um cilindro trançado de fibras vegetais, como fibras de cipó arumã ou jacitara, por exemplo, com extremidades reforçadas e que pode possuir diferentes tamanhos. De um dos lados, é colocada a massa de mandioca ralada e, então, prensada pelo utensílio para extrair o líquido que, no caso da mandioca brava, é um caldo amarelado, tóxico para o ser humano antes de ser beneficiado.

Figura 1 – Esboço de um Tipiti



Fonte: A autora, 2025.

¹ É uma escolha política e epistemológica utilizar a palavra “saberes” em alternância com “conhecimentos”, não em um sentido de colaborar com uma hierarquização de saberes, mas de celebrar saberes/conhecimentos considerados minorizados.

Questionamos considerar apenas certos caminhos de via única como válidos e rigorosos para a produção de conhecimentos. Bem como questionamos o porquê de excluírem outras trilhas epistemológicas na jornada da ciência. Questionamos o fundamento da considerada razão e como alcançá-la. Ao pensarmos na produção de conhecimentos, especificamente no ambiente acadêmico, usualmente projetamos a aplicação de metodologias ocidentais de pesquisas, desconsiderando outras percepções e processos possíveis, desconsiderando outras percepções e processos possíveis, como as pedagogias da floresta², a sabedoria da planta professora *Uni* (Shanenawa, E. G. A., 2024)³, ou a sabedoria dos sonhos, a exemplo dos Yanomami⁴.

E isso também é o resultado direto dos processos de escolarização obrigatória ainda promovendo os conhecimentos ocidentais como os únicos capazes de promoção de mobilidade social no sistema colonial/capitalista. Limitando, dessa maneira, os currículos e o acesso aos conhecimentos tradicionais e direcionando a elaboração do pensamento para uma forma única de construção epistemológica. Assim, na maioria, fomos educadas: em um sistema (colonial) que valoriza apenas a racionalidade ocidental e minoriza outras. Por nossa vez, reproduzimos esse sistema excludente e alimentamos constantemente a barreira entre os conhecimentos ocidentais/ocidentalizados e os conhecimentos tradicionais e/ou comunitários.

2 Saberes em conflito

A escolarização forçada dos povos originários no período colonial, como observada no *Directorio, que se deve observar nas povoações dos indios do Pará, e Maranhão : em quanto Sua Magestade não mandar o contrario* (1758), usualmente conhecido como *Diretório Pombalino* (documento jurídico do período colonial que regimentou ações em relação aos indígenas entre 1757 e 1798), proibiu o uso das línguas indígenas (inclusive pelos colonizadores), impôs a Língua (sistema de pensamento) Portuguesa como base da suposta civilidade e reforçou a noção de

² Para melhor compreensão das pedagogias da floresta, recomendo a leitura da obra *Saberes de Floresta* (2020) da autora Márcia Wayna Kambeba.

³ Para melhor compreensão da pedagogia da planta professora Uni, recomendo a leitura de *Nukē Xikari Inũ Matxurihi: a dança e a bebida tradicional do povo Shanenawa* (2024), dissertação de Edileuda Gomes de Araujo Shanenawa.

⁴ Para melhor compreensão da sabedoria dos sonhos, recomendo a leitura de *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), de Davi KOPENAWA e Bruce ALBERT. E recomendo de *O desejo dos outros: Uma etnografia dos sonhos yanomami* (2022), de Hanna LIMULJA com ilustração de Davi Kopenawa.

escola como mecanismo de assimilação forçada e parte do projeto colonial de dominação de territórios, corpos e mentes, de genocídio e epistemicídio:

[...] haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo (Diretório, 1758, p. 4).

Importante ponderar que, mesmo reconhecendo a resistência dos povos indígenas de Pindorama em sobreviver ao projeto colonial, não podemos negar que houve um genocídio (Cunha, 2012; Xakriabá, C., 2018) e um epistemicídio (Xakriabá, C., 2018). Ainda em curso, considerando, por exemplo, os inúmeros conflitos de terra e invasões em territórios indígenas e a ameaça de retirada de direitos⁵. Podemos compreender o epistemicídio como o processo, no todo ou em parte, de (tentativa de) silenciamento, de inferiorização e/ou de exclusão de saberes/conhecimentos. Já o genocídio, conforme o artigo II da Convenção de 1948 sobre a Prevenção e Punição do Crime de Genocídio da Organização das Nações Unidas, “[...] significa qualquer um dos seguintes atos cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso” (Organização das Nações Unidas, 2024, s/n), a saber: matar membros do grupo; causar sérios danos físicos ou mentais a membros do grupo; submeter intencionalmente o grupo a condições de vida destinadas a causar a sua destruição física, no todo ou em parte; imposição de medidas destinadas a impedir o nascimento de crianças dentro do grupo; e transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo (Organização das Nações Unidas, 2024). Dessa forma, afirmamos que houve genocídio e epistemicídio e que resistimos e sobrevivemos. Ambas as afirmativas são verdadeiras.

As tentativas de silenciamento das línguas indígenas no território de *Pindorama* são parte do projeto colonial de silenciamento de identidades e de sistemas de pensamento originários, eliminação de modos de perceber e compreender o mundo, de produção e registro da memória, da história e da ciência, dentre outros campos do saber. Apenas no final dos anos 1980, após o terrível período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), foi garantido na *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*,

⁵ Recomendo a página da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) para mais informações: <https://apiboficial.org/marco-temporal/>

conhecida como a Constituição Cidadã, o direito a uma “educação diferenciada” para os povos indígenas. A “educação diferenciada” foi regulamentada por legislação posterior, como a Lei nº 3.934/1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a Resolução nº 3, de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e com outras providências; e como o Decreto nº 6.861, de maio de 2009, dispondo sobre a Educação Escolar Indígena, definindo a organização em territórios etnoeducacionais (TEEs) e outras providências, dentre outras regulações e legislações.

O Decreto dos TEEs e a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos indígenas e tribais, da qual o Brasil é signatário, garantem, hoje, que a Educação Escolar Indígena seja estruturada com a participação dos povos originários. Lembrando que a Educação Escolar Indígena é um modelo formal de ensino inserida no contexto da escola enquanto instituição do Estado e coordenado por políticas públicas, como as do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos estados e municípios a garantia deste direito constitucional; e a Educação Indígena se refere aos processos tradicionais de partilha de conhecimentos que ocorrem nos territórios indígenas, independentemente da escola. Como refletiu Márcia Wayna Kambeba (2020):

[...] na educação indígena busca-se criar espaço e ações de interação entre culturas, entre mundos, sempre num constante diálogo, sem perder as próprias referências identitárias, como a língua nativa, forte elemento de afirmação cultural e resistência (Kambeba, M. W., 2020, p. 28).

Apesar de alguns avanços e transformações, chamamos a atenção para a fragilidade da Educação Escolar Indígena, que além dos escassos recursos, está sob constante ameaça, como no momento da escrita deste texto no Estado do Pará (G1 Pará, 2025), com a promulgação da Lei nº 10.820, em dezembro de 2024, dispondo sobre o Estatuto do Magistério Público no Estado do Pará. A Lei nº 10.820/2024 não fez nenhuma menção ao ensino escolar indígena, bem como revogou a legislação anterior, como a Lei nº 7.806/2014, que dispunha sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino (Some), provocando insegurança jurídica. O Ensino Modular tem por objetivo ampliar as oportunidades educacionais na Educação Básica para estudantes em comunidades onde não há disponibilidade do Ensino Regular. Assim, temendo que a nova lei resulte na troca das

aulas presenciais pela implementação de aulas gravadas com o uso de plataformas digitais, lideranças indígenas de diversos povos, como Arapium, Borari, Munduruku, Tembé, Tupaiú e Waiwai, ocuparam a sede da Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc), em Belém (PA), em manifestação contra a retirada de direitos. Em fevereiro de 2025, foi publicada a revogação da Lei nº 10.820/2024 no Diário Oficial do Estado do Pará e as leis anteriores, como a Lei nº 7.806/2014, foram repriminadas (Pará, 2025).

Considerando ainda a Educação Escolar, nos debruçamos sobre o pensamento de Lee Maracle (1996) (Stó:lō), citado como epígrafe nesse texto, e que reforça que os conhecimentos escolarizados não são os únicos possíveis: “Buscamos conhecimento que possamos transformar para o nosso próprio uso. Não se surpreenda quando eu lhe disser que seu conhecimento [ocidental] não é o único conhecimento que buscamos” (Maracle, 1996, p. 87, tradução nossa). Isto posto, nos preocupa “[...] como os estudantes indígenas podem acessar os benefícios dos saberes indígenas e do conhecimento ocidental no sistema educacional ocidental sem que o processo seja um ato de colonização” (Goulet; Goulet, 2014, p. 197) e como quebrar a hegemonia do conhecimento ocidental de forma a contribuir para uma sociedade justa e para a busca de soluções para os problemas da contemporaneidade, semeados pelas caravelas dos colonizadores já em 1492.

Em 2003, a Lei nº 10.639/2003 acrescenta o Artigo 26-A na LDB e torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. Cinco anos depois, a Lei nº 11.645/2008 atualiza o mesmo Artigo da LDB, acrescentando o ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros. O referido artigo, então, passa a vigorar com o seguinte texto: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008). Ambas as leis especificam que os conteúdos programáticos a que se referem o artigo 26-A da LDB deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras.

Gomes (2008), ao se referir à Lei nº 10.639/2003, alertou:

É importante frisar que a lei e as diretrizes são mais do que um ganho pedagógico. Elas são resultados da luta política em prol de uma escola e de

um currículo que insiram a diversidade. Por isso, elas caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e hoje incorporadas - com limites e contradições - no contexto educacional brasileiro, tais como: a formação de professores (as) indígenas, a constituição de escolas indígenas, a educação inclusiva, as escolas do campo, a formação de professores (as) do campo, a educação ambiental, entre outros (Gomes, 2008, p. 84).

Infelizmente, ainda carecemos de uma revisão curricular profunda e interdisciplinar na Educação Básica e no Ensino Superior, em específico nos currículos de formação de docentes, para o eficaz cumprimento da legislação. Embora o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 tenha apontado em relação ao ensino da temática indígena, não há, até o momento de escrita deste ensaio, resolução do Ministério da Educação ou lei nacional que torne obrigatória a inclusão da temática indígena nos currículos de Educação Superior (Brasil, 2015). Pensando a formação de docentes que não atuam na Educação Escolar Indígena, a Resolução da Câmara de Educação Superior (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP nº 04/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), também não determina diretamente a inserção da temática indígena, mencionando questões de diversidade étnico-racial de maneira mais ampla e generalista.

Ainda, a Resolução CNE/CP nº 04/2024, em seu art. 8º, direcionado para os cursos de formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica para a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar do Campo e a Educação Escolar Quilombola, determina como uma das suas diretrizes que “[...] a formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica da *Educação Escolar Indígena* deverá considerar as normas e marcos curriculares e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à *valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica*” (Brasil, 2024, p. 6, grifo nosso). Dessa forma, ainda carecemos de uma diretriz curricular para a Educação Superior que inclua, de maneira inequívoca e explícita, as temáticas afro-brasileira e indígena nos currículos de formação docente, como demandam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Assim, é necessário romper o ciclo da hegemonia dos saberes ocidentais não apenas na Educação Básica, mas

também no Ensino Superior, para que tenhamos cada vez mais profissionais críticos/as promovendo uma práxis decolonial na educação, nas artes e nas ciências. É imperativo quebrar o ciclo em todo o processo e não apenas atuar em uma das pontas do sistema educacional formal.

As Instituições de Ensino Superior (IES), para além da função de formar profissionais, têm a produção, sistematização e disseminação de conhecimento como objetivos e podem ser espaços de disputas epistemológicas. A universidade, com o tripé ensino-pesquisa-extensão, pode ser lugar de promoção de debates, de disseminação de cultura, de estímulo ao pensamento reflexivo e ao espírito científico, abrindo espaço para os saberes ocidentais e para os conhecimentos tradicionais, ancestrais e comunitários. Um ambiente com potencial para pesquisas que não reproduzam as violências coloniais, mas que celebrem a multiplicidade de saberes e fazeres. Especificamente considerando que

[...], o termo 'pesquisa' está inextricavelmente ligado ao imperialismo e colonialismo europeus. A palavra em si, 'pesquisa', é provavelmente uma das palavras mais sujas no vocabulário indígena de mundo. Quando mencionada em muitos contextos indígenas, provoca silêncio, evoca lembranças ruins, suscita um sorriso conhecedor e desconfiado. É tão poderosa que os povos indígenas até escrevem poesia sobre pesquisa (Smith, 2012, p. 1, tradução nossa).

Ao falarmos em metodologias de pesquisa, pensamos na estrutura que orienta o processo de pesquisa, os processos sistemáticos que nos indicam questões sobre como, de que forma, onde, quanto, por que e quando da pesquisa. Questionamos a monocultura do ser e do pensar do Ocidente, propondo a abertura dos nossos horizontes para metodologias outras e como estas contribuem para a decolonização do pensamento e a produção de conhecimentos científicos, convidando vozes indígenas para estes diálogos. Não se trata de abandonar completamente os conhecimentos ocidentais, como se não tivessem nada a contribuir, visto que esse fio de pensamento é colonial em si mesmo. É necessário além de questionar as bases da ciência ocidental, seu passado e como chegamos até aqui, pensar o agora desta produção e como podemos seguir daqui para amanhã com formas plurais do fazer científico. Inclusive porque os conhecimentos ocidentais, desde 1492, são atravessados pelos conhecimentos tradicionais de *Abya Yala*.

O “contato”, expressão eufêmica para nomear as invasões coloniais ocorridas, afetou ambas as partes. Não da mesma maneira, não da mesma forma, nunca com a

mesma violência. Mas, não podemos dizer que as ciências ocidentais, nos muitos campos, não foram/são profundamente influenciadas pelos conhecimentos dos povos originários e suas ciências milenares. Como exemplo das ciências indígenas da terra temos a *milpa*, estratégia milenar de cultivo sustentável do milho, feijão e abóbora. A palavra *milpa* vem do náhuatl *milpan* de *milli* "terreno semeado" e *pan* "em cima de".⁶ Ou como a confirmação recente de algo afirmado há séculos pelos povos indígenas, que a floresta amazônica não é uma floresta intocada, mas domesticada pelos povos originários: "Nossas análises indicam que as comunidades modernas de árvores na Amazônia são estruturadas em grande medida por uma longa história de domesticação de plantas pelos povos amazônicos". (Levis *et al.*, 2017, p. 925, tradução nossa).

3 Emergências decoloniais e narrativas literárias

É urgente quebrar a (i)lógica colonial, que continua na colonialidade, de que os conhecimentos indígenas seriam não-científicos e fruto de um senso comum destituído de método e procedimento; conhecimentos espontâneos não sistematizados, resultado de um empiricismo estéril ignorante. Como se o pensamento ancestral fosse uma tradição estacionada no passado colonial e não um pensamento de vanguarda, uma tradição sempre atualizada e renovada. Cultura em constante movimento. Pensamento ancestral sempre contemporâneo. Especialmente se ponderarmos que hoje se busca um modo de vida sustentável e outra relação com a natureza, o que os povos indígenas já praticavam antes das caravelas.

A (i)lógica colonial se estende na colonialidade, mas não como simples continuidade, e sim como desdobramento, como padrões de poder que definem

[...] cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela é mantida viva em livros, nos critérios de desempenho acadêmico, em padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de si mesmo e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (Maldonado-Torres, 2007, p. 243, tradução nossa).

⁶ Veja mais em: MÉXICO. *Milpa: el corazón de la agricultura mexicana*. Disponível em: <https://www.gob.mx/agricultura/articulos/milpa-el-corazon-de-la-agricultura-mexicana?idiom=es>. Acesso em 31 jan. 2025.

Por isso, ao propormos uma práxis decolonial para a produção de conhecimento, não objetivamos simplesmente “[...] desarmar, desfazer ou reverter o colonialismo, [...] como se fosse possível que os seus padrões e vestígios deixassem de existir” (Walsh, 2009, p. 14-15, tradução nossa), assumimos um caminho de luta de prática contínuas de construções que desmantelem a colonialidade em que nos encontramos todas e todos hoje, agora. Ao pensarmos o nosso agora, a contemporaneidade, o controverso Antropoceno e todos os seus muitos desafios, precisamos compreender que apenas os saberes ocidentais não trarão as respostas necessárias para adiar o fim do mundo (Krenak, A., 2019). Tampouco apenas os saberes originários e tradicionais suspenderão o céu sozinhos (Kopenawa; Albert, 2015), como aprendemos com as mais velhas e os mais velhos. Por isso a necessidade de alianças que, de maneira plural e heterogênea, sejam capazes de pensar soluções globais. É preciso um olhar reflexivo, que rompa com a singularidade, e que compreenda os dados plurais e dinâmicos que compõem a teia de conhecimento humano. Que compreendam as muitas formas de entender, narrar e (re)escrever o mundo:

Nossos parentes Tukano, Desana, Baniwa contam histórias de um tempo antes do tempo. Essas narrativas são plurais, os maias e outros ameríndios também têm. São histórias de antes de este mundo existir e que, inclusive, aludem à sua duração. A proximidade com essas narrativas expande muito nosso sentido de ser, nos tira o medo e também o preconceito contra os outros seres. Os outros seres são junto conosco, e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro (Krenak, A., 2020, p. 70-71).

Antes de seguirmos nossos diálogos sobre o narrar e (r)escrever o mundo, é importante abrir dois parênteses para falarmos sobre Antropoceno e Humanidade. Primeiro: Antropoceno, conceito controverso concebido nos anos 1980 pelo biólogo estadunidense Eugene Stoermer (1934-2012) e popularizado na década de 2000 por Paul Crutzen (1933-2021), se compreende como a era geológica da dominação humana, referindo-se “[...] à época em que as ações humanas começaram a provocar alterações biofísicas em escala planetária” (Issberner; Léna, 2018, p. 7). Aqui abrimos o segundo parênteses ao questionar qual Humanidade seria responsável pelas alterações biofísicas mencionadas. Nem toda pessoa está contida neste *anthropos*, que em grego significa “homem” ou “humano”, desta era geológica, até mesmo porque, “[...] o ‘ser humano genérico’ pode ser lido como o humano ocidental de modo de vida capitalista, visto que os povos originários, bem como outros povos ‘quase-

humanos', são excluídos do antropos pela razão ocidental" (Vieira, 2023, p. 134-135). A noção de *anthropos* como conjunto de toda a humanidade está embebida na separação Humanidade vs. Natureza imposta pela colonização, além de ocultar responsabilidades sobre os profundos impactos no planeta e mascarar desigualdades, pois não pondera sobre qual humanidade, qual bicho-gente, contribui para as crises globais e qual humanidade luta pela preservação ambiental e outros modos de viver e narrar a si e o mundo.

As narrativas, o contar histórias e o narrar, fazem parte da nossa constituição enquanto pessoas, enquanto bicho-gente. As narrativas circulavam antes do conceito (aberto) de Literatura se formar. Antes do papel e da tinta. "Nossas vidas são encarnações das histórias que contamos, das histórias contadas sobre nós e das histórias que herdamos. Elas são tanto o processo quanto a consequência das transformações na plenitude da nossa humanidade". (Justice, 2018, p. 34, tradução nossa). Nesse sentido, a Literatura faz o entrançamento de discursos diversos e, enquanto meio mnemônico e de expressão artística, pode ser um espaço de reverberação de diferentes vozes e imaginação radical de mundos possíveis.

Como meio de memória cultural, as narrativas carregam para o presente o pensamento filosófico/científico e o registro da história. Como espaço imaginativo, as literaturas não se limitam à matéria do presente e podem atuar como lugar de construção do que consideramos improvável ou impossível, como meio para encarar problemas contemporâneos ainda sem solução, como ferramenta metodológica de elucubração e como espaço para elaboração de alternativas a um mundo que não seja colonial/capitalista. A Literatura pode ser como um sonho lúcido, repleto de possibilidades. Além disso, segundo Erll (2011):

Como um meio de memória cultural, a literatura é onipresente: o poema lírico, o romance barato, o romance histórico, a ficção de fantasia, as comédias românticas, os filmes de guerra, as novelas e as histórias digitais – literatura manifestada em todos os gêneros e tecnologias de mídia, tanto a literatura popular e 'trivial' quanto a 'alta' e canonizada literatura serviram – e continuam a servir – como meio de memória. Elas cumprem uma infinidade de funções mnemônicas, como a criação imaginativa de mundos de vida passados, a transmissão de imagens da história, a negociação de memórias concorrentes e a reflexão sobre processos e problemas da memória cultural. A literatura permeia e ressoa na cultura da memória (Erll, 2011, p. 144, tradução nossa).

Apesar da onipresença da Literatura como meio de memória cultural, nem todas as literaturas se fizeram e/ou fazem presentes de maneira vasta, como as

literaturas ditas das margens, que lutam por ampla circulação e por espaço de escuta de suas vozes. E lutam, inclusive, pelo reconhecimento de suas produções como literatura. A problemática é, em si mesma, uma contradição, visto que a própria definição de Literatura possui contornos indefinidos. Assim, nos perguntamos quem(s) e por qual(s) motivo(s), tenta(m), constantemente, fechar a porta do que se considera literatura para a palavra dos Povos Originários? O dissenso sobre o que é ou não é Literatura se costura de muitas camadas e juízos de valor que podem condenar uma obra ao status de não-literatura ou levá-la a um dos cânones possíveis, resultado direto de uma estratificação excludente. Apesar das muitas percepções do que é “literatura”, enquanto possível objeto de análise e investigação,

[...] para muitos críticos, a literatura é sobre textos alfabéticos escritos com qualidades estéticas particulares, uma forma de arte que existe independentemente da utilidade social ou valor além de noções particularmente elevadas de beleza — a ideia de “arte pela arte” (Justice, 2018, p. 20, tradução nossa).

A invenção do vocábulo “literatura” não inventa a literatura em si mesma. As literaturas são anteriores às teorias. Mesmo esse sentimento de Adão do Ocidente, do primeiro homem, o explorador, de nomear para dominar, de dominar para prescrever, como um movimento de “terra à vista”, de criar um nome para justificar a posse, como mencionou Graça Graúna (Potiguara) ao abordar a nomeação do Monte Pascoal no período da invasão (Graúna, 2013, p. 44), não inventou a Literatura. E, a prescrição projetada pelo Ocidente para a sua Literatura, foi imposta para classificar e determinar as literaturas não-ocidentais pelos mesmos manuais. Ignorando conceitos não-ocidentais próprios e desconsiderando, em sua maioria, visões múltiplas e não hegemônicas sobre o fazer literário.

Uma definição do que é Literatura indígena ganha desenho menos rasurado quando pensamos que é toda a produção literária realizada por pessoas indígenas, sem restrição de enredo, forma ou meio. Em *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil* (2013), obra seminal no campo da Teoria Indígena da Literatura, da Teoria da Literatura, dos Estudos Culturais e dos estudos das literaturas indígenas em Pindorama, Graça Graúna propôs que a literatura escrita dos povos originários possui uma estreita relação com a literatura de tradição oral e “[...] negar a existência da literatura indígena ou imprimir-lhe o rótulo de *orature* (como quer a visão eurocêntrica) são formas de preconceito literário” (Graúna, 2013, p. 172, grifo da

autora). A obra de Graça Graúna traz ponderações fundamentais, contribuindo grandemente para um campo de estudos que, mais de dez anos depois do lançamento, ainda possui lacunas de pesquisas e baixa inserção das literaturas indígenas nos currículos escolares e currículos de formação docente.

Aprendemos com Graúna que “[...] a palavra indígena sempre existiu” (Graúna, 2013, p. 173). Contudo, o volume de publicação de literaturas indígenas impressas no papel-árvore-morta antes do final do século XX é limitado, refletindo os processos de violências e apagamentos, bem como os processos de resistência dos povos originários, pois as literaturas indígenas atravessaram (e ainda atravessam) séculos de opressão e, ainda assim, florescem. A partir do final da década de 1990, observamos um aumento no número de publicações indígenas no mercado editorial e, especificamente no século XXI, no quantitativo de pesquisas acadêmicas sobre literaturas indígenas.

Associamos esse aumento a diversos fatores: ao fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil, à garantia de direitos na Constituição de 1988, à Educação Escolar Indígena, os Programas de Ações Afirmativas, ao Sistema de Cotas, e à Lei nº 11.645/2008, por exemplo. Mas, todos esses fatores prováveis são atravessados pelos protagonismos indígenas na luta por direitos (Figura 2).

Figura 2 – Segunda Marcha das Mulheres Indígenas (Brasília, 2021)



Fonte: A autora, 2021.

O mesmo protagonismo indígena que motiva o aumento do número de publicações e de pesquisas é o que impulsiona a mobilização para a transformação da escolarização obrigatória, que ainda segue modelos que tendem à tentativa de homogeneização de suas/seus discentes, e não à celebração da diversidade e equidade. Como também fomenta a transformação das próprias Ciências, com os protagonismos indígenas nas Artes, na Educação e nas pesquisas. Segundo Márcia Wayna Kambeba (2020), “[...] no século 21, nosso arco e flecha são a educação e a literatura”. (Kambeba, M. W., 2020, p. 29). Assim, as narrativas indígenas são forma e meio de luta por direitos e de trabalho intelectual na salvaguarda e na construção de memórias e conhecimentos. Memórias que, mesmo sendo dinâmicas, atualizadas e construídas, são preservadas pelos mais velhos e pelas mais velhas. Memórias que atravessaram séculos de guerra e chegaram aqui, agora. Vivas e pulsantes. Memória cujo entendimento se aprende ao pé da fogueira, no fôlego de quem veio antes.

4 Flechas epistemológicas

As narrativas indígenas trazem para a contemporaneidade, seja através da oralidade ou pela escrita em alfabeto latino, sabedorias e conhecimentos ancestrais, que resistiram às inúmeras tentativas de silenciamento com os processos coloniais ainda se desenrolando na colonialidade. Essas narrativas carregam para o hoje entendimentos de mundo plurais e que se esbarram, inclusive, nas ciências do Ocidente, como conhecimentos sobre Geografia, História, Filosofia e Biologia. As literaturas indígenas possuem sistemas de pensamento, teorias e entendimentos próprios para suas produções e que devem ser observados e prestigiados. Como as narrativas e cantos, na língua *Yaathe*, do povo Fulni-ô. Ou como os *monanîto' eremuukon*, poemas/cantos e danças tradicionais do povo Macuxi, com suas categorias próprias, como *Simiitin*, *Pariisara* e *Tukui*⁷. Os *monanîto' eremuukon* são poemas/canções relacionados a temas diversos. O *Pariisara* se relaciona “[...] à fartura das colheitas, chegada da caça ou pesca com fartura e a datas comemorativas.” (Fiorotti, 2018, p. 19). Já o *Tukui*, “[...] significa beija-flor, e são cantos em geral relacionados à sabedoria dos pajés, para se fazer intervenções na natureza

⁷ A grafia aqui empregada respeita a escrita da Mestra Tereza Macuxi.

[...]” (Fiorotti, 2018, p. 30). E *Simiitin* é um festejo natalino celebrado desde antes da invasão de Pindorama, como nos ensina a mestra Tereza Macuxi (2024):

[...] *simiitin*, historicamente o mesmo é um festejo natalino, como foi apresentado pelas anciãs vovós Mônica e Bernaldina, é uma dança que era praticada desde antes do contato com os não indígenas. [...] O fundamento da dança *simiitin* é o de pisar na cabeça do mal, denominado *makui* em Macuxi, que pode se manifestar no decorrer desse período de Natal e Ano Novo (Souza, 2024 p. 40).

[...]

O *parisara* é um canto que usa instrumentos musicais como a flauta feita de embaúba, *sanpura'* (zabumba), *kewei* (bastão com chocalho na ponta) e *kaate kaasa* (tanga de taboca). É uma dança praticada por todos em ocasiões como desfiles, recepção de caçador, de mulher grávida. O *parisara* faz desafio com *tukui* (outro canto/dança que não usa vestes, usa *kamaïn* (flauta) e a cor da pintura é de *tawa* (barro branco)" (Souza, 2024, p. 42).

[...]

O *tukui* é a dança do beija-flor e tem como enredo as belezas das aves e dos valores e criatividades artísticas, da dança e dos cantos de encantamento e saudades (Souza, 2024, p. 44).

Segundo Souza (2007), “[...] fazer da literatura um objeto de questionamento ou problematização — implica a construção de uma teoria” (Souza, 2007, p. 8). Assim, questionar, investigar as literaturas indígenas implica em construção teórica e em construção metodológica, em um esforço contínuo de não colonizar a produção literária e deixar que fale por si mesma. Propomos não apenas o repensar metodologias, mas uma Teoria Indígena da Literatura para o estudo das literaturas indígenas, considerando as especificidades e as teorias que nascem nas linhas dos próprios textos literários e dos conhecimentos desses povos. Fazer das literaturas indígenas tema de questionamentos implica em construção teórica. As literaturas indígenas determinam os caminhos das suas teorias e não serão mastigadas pelas teorias ocidentais que impõem como fazer caber as literaturas indígenas em conceitos eurocentrados. Esse movimento busca não (re)colonizar as literaturas indígenas ao limitá-las às expressões e classificações literárias ocidentais.

Longe de propor teorias e metodologias que não admitam questionamentos ou teorias de caráter prescritivo e universalizante para as literaturas indígenas. Ou de apenas descartar o estabelecido na teoria literária eurocentrada. O movimento proposto não é de apenas substituir a teoria literária ocidental, mas buscar compreender que é fundamental construir conhecimentos partindo de epistemologias

indígenas para descrição e estudo da Literatura. Especialmente sem assumir uma atitude antiteórica sobre o estudo da literatura. Graúna (2013) nos alerta para as especificidades das literaturas indígenas e que “[...] apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência” (Graúna, 2013, p. 15). E essa resistência demanda teoria e crítica literária com os pés no território, seja aldeado ou não.

É evidente que as literaturas dos povos originários são uma forma de arte com valor estético e também forma de autoexpressão. Porém, as literaturas indígenas rompem com a noção unidimensional de “arte pela arte” porque sua existência é, em si mesma, um ato de resistência com impacto social, representando uma ruptura na trama colonial, independentemente de tema e/ou gênero textual. As literaturas indígenas resistem a uma ruptura histórica e há mais de cinco séculos de guerra colonial e tentativas de silenciamentos e colonização. A tradição literária indígena pode ser um dos fios condutores possíveis para desmantelar a colonialidade, principalmente considerando que não está circunscrita aos limites do fazer literário ocidental.

As literaturas indígenas rompem com as narrativas socioculturais dominantes que não apenas retrataram/retratam as identidades e expressões socioculturais originárias pela ótica colonial, mas também projetaram/projetam um modelo esperado para a produção literária indígena, pautado no exotismo e com base no Outro da equação colonial (Sant’ Anna, 2021, p. 143). As literaturas originárias de *Abya Yala*, com suas vozes individuais e coletivas, para além do desenho da memória, são criações éticas e estéticas agindo no preenchimento da ruptura histórica, na atualização da tradição, no resgate das línguas e na reinscrição de identidades nos territórios. Seja na ficção ou não-ficção, as literaturas indígenas (re)criam realidades, fazem o entrançamento de discursos diversos e alargam possibilidades de desocidentalizar a percepção de quem lê.

Quando encaramos a literatura como ferramenta de pesquisa, como espaço de produção metodológica, teórica e de elaboração epistemológica, desafiamos a razão ocidental e sua via única de produção de conhecimento. Abrindo, então, espaço para formas outras de conhecimentos e expressão historicamente marginalizadas. Uma atitude de resistência epistemológica não só enriquece a diversidade de perspectivas,

mas também promove uma compreensão transformadora de mundo. Conforme nos ensina Márcia Wayna Kambeba (2020),

[...] também a literatura se apresenta como uma ferramenta para o fortalecimento da educação indígena, do registro da memória pelo desenho do pensamento, transformado em palavras e sons. Com sua escrita literária, os povos originários mostram saber ecoar seus lugares de fala na cidade, divulgando sua cultura e pensando um mundo melhor onde o bem viver entre indígenas e não indígenas seja possível (Kambeba, M.W., 2020, p. 29).

As literaturas indígenas, nesse contexto, se tornam fundamentais para decolonizar o conhecimento e para construir uma academia preocupada com a pluralidade sociocultural e epistemológica e capaz de promover o Bem Viver. Em síntese, o Bem Viver ou *Buen Vivir* ou *Sumak Kawsay* ou *Suma Qamaña* ou *Teko Porã* é um conceito aberto e vivo. É um entendimento que rejeita a dicotomia Humanidade *versus* Natureza e a noção de temporalidade única, linear e evolucionista do Ocidente. É sobre viver em harmonia com a trama da existência do mundo, sobre respeitar a Terra como um organismo vivo, da qual fazemos parte. É sobre pertencer à terra e não a possuir, rejeitando o pensamento extrativista/capitalista. É sobre (re)estabelecer relações com *Pachamama*, com a “Mãe Terra”. Importante destacar que este conceito somente parece um “plano impossível” porque vivemos no Capitalismo e nosso imaginário está tão imerso e sufocado que não conseguimos perceber ou imaginar uma outra alternativa viável, sendo este modo de vida (sim, há muito o Capitalismo deixou de ser um sistema econômico e passou a ser um modo de vida) tem pouco mais de cinco séculos de existência, se consideramos o início no declínio do Feudalismo e nas “grandes navegações” (leia-se invasões) pelo século XV. Em muitas instâncias conseguimos imaginar o fim do mundo, mas não o fim do Capitalismo. Nossa imaginação está infiltrada de microplásticos, sem ar, como um rio sufocado com rejeitos de minério, vivendo a queda do céu na contemporaneidade como uma realidade imaginada.

Nesse sentido, a Literatura é uma ferramenta possível para a imaginação radical do presente e para a investigação de possibilidades de modos outros de vida. A Literatura pode ser uma metodologia de pesquisa na construção de alternativas ao estado atual das coisas. Como uma lente de aumento para questões contemporâneas não resolvidas, uma forma de preenchimento da ruptura histórica provocada pelo

colonialismo em um movimento de imaginação radical do passado, a Literatura pode ser dispositivo para refletir sobre futuros viáveis. Segundo Lander (2005),

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (Lander, 2005, p. 8).

Ampliamos o conjunto de saberes mencionados por Lander (2005) para além das Ciências Sociais e Humanas, de forma a considerar os muitos campos do conhecimento que foram utilizados como instrumento de manutenção de sistemas coloniais de opressão. Ademais, as metodologias de pesquisa são compreendidas não apenas como técnicas de pesquisa, mas como práticas profundamente enraizadas em contextos culturais e históricos específicos.

Em sua obra *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* (2012)⁸, a pesquisadora Māori, Linda Tuhiwai Smith (2012) (Ngāti Awa e Ngāti Porou e Tūhourangi) propôs uma crítica contundente aos modelos ocidentais de pesquisa, apontando para a necessidade de uma abordagem que valorize as vozes e perspectivas indígenas, na compreensão de que a pesquisa orientada pela justiça social configura um projeto intelectual, cognitivo e ético, para aprimorar as condições para a justiça (Smith, 2012, p. 215) e busca contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e equânime.

Smith (2012) dialoga sobre as interseções entre o Imperialismo e a pesquisa, especificamente discorrendo sobre as maneiras pelas quais o Imperialismo está inserido em áreas de conhecimento e na tradição científica como “regimes de verdade” (Smith, 2012), muitas vezes produzindo justificativas para sistemas de opressão. Por exemplo, a teoria do Darwinismo Social, cujo mentor foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), inspirado na teoria da seleção natural proposta na obra seminal *A origem das espécies* (1859), do naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882). O Darwinismo Social foi utilizado como justificativa para a invasão de territórios e para legitimar o Imperialismo e (neo)colonialismo.

Assim, seguindo o pensamento de Tuhiwai Smith (2012) e Graúna (2013), propomos entendimentos engajados em colaborar não apenas com a comunidade

⁸ Publicado originalmente em 1999.

acadêmica, mas com as identidades indígenas sujeitas autoras da pesquisa, em um compromisso de um “falar com” e não “falar por”, bem como colaborar com a sociedade envolvente. De forma a contribuir para a decolonização do pensamento, dos currículos e para a elaboração de correntezas epistemológicas que transbordem a pluralidade de pensamento urgente à contemporaneidade e às transformações necessárias à manutenção da vida na Terra.

5 Considerações finais

A abordagem comparada e entre diferentes territórios do saber, colabora para diálogos indígenas globais entre fronteiras da geografia física e da geografia das relações sociais. Ao se envolver profundamente com metodologias e teorias indígenas para desafiar estruturas dominantes na produção de conhecimento, contribuimos para o desenvolvimento científico, artístico-cultural e de inovação. As literaturas indígenas são territórios vivos de (r)existência, lugares de (re)escrita de epistemologias em movimento. Repensar o fazer acadêmico a partir de princípios éticos, coletivos e enraizados nos sistemas de conhecimento indígenas, recusando a lógica extrativista que marcou (e ainda marca) o fazer científico. As literaturas indígenas constituem uma metodologia em si mesmas, abrindo caminhos para formas outras de produção de conhecimento: como as narrativas orais, o sonhar, as pedagogias da floresta, as plantas-professoras. De forma a reimaginar a ciência como espaço de múltiplos diálogos entre conhecimentos Ocidentais e Tradicionais. Um mundo plural somente será construído fora da mentalidade da monocultura do ser e viver do Ocidente. Longe de propormos um multiculturalismo estéril, apenas como um dado, mas o propomos como um fato da realidade, de vivências, como uma forma de agir, intervir e transformar as dinâmicas sociais.

As metodologias decoloniais propostas por Graça Graúna, Márcia Wayna Kambeba e Linda Tuhiwai Smith, entre outras pensadoras e pensadores indígenas, possibilitam caminhos potentes para a decolonização da produção de conhecimentos e a valorização das vozes indígenas na literatura contemporânea. Metodologias que promovem não apenas uma crítica aos modelos ocidentais de pesquisa, mas também a construção de alternativas que reconheçam a pluralidade de saberes e experiências, urgentes na elaboração de soluções para a contemporaneidade. Com, inclusive, a Literatura como ferramenta investigativa e metodologia de pesquisa.

Por conseguinte, de forma a contribuir para a expansão do campo da Teoria da Literatura e a construção de uma Teoria Indígena da Literatura, abrindo espaço para epistemologias que rompam com a hegemonia do pensamento ocidental e reafirmem a importância dos conhecimentos ancestrais na contemporaneidade e depois. Epistemologias Maracá chacoalham sistemas de conhecimentos e fazem ressoar futuros possíveis e novas formas de ser e estar no mundo. Teorias Tucupi, para o estudo das literaturas indígenas e não-indígenas sob novas perspectivas não reducionistas e não meramente prescritivas.

Romper com a hegemonia dos saberes ocidentais é um desafio presente, inclusive, neste texto. Considerando a domesticação das ideias em um formato rígido e que luta entre aceitar e rejeitar o desviante não apenas no conteúdo, mas também na forma. Ainda assim, fazemos espaço para as palavras que ouvimos ao redor da fogueira, para as entrelinhas das literaturas, para os ensinamentos dos lugares comunitários de trocas, como os protestos, as marchas, os acampamentos e como o chão de sala de aula enquanto espaço revolucionário. Romper com a hegemonia do pensar ocidental não é abandonar as ciências ocidentais em absoluto, mas ponderar sobre o que delas precisamos e como usá-las em confluência com saberes ancestrais e tradicionais.

Propor novas formas de produção de conhecimentos e sobre como abordar as literaturas como ferramentas de construção de epistemes, nos impulsionam a superar a monocultura do pensar e fazer e nos desafiam a aprender a pensar e produzir de forma plural. Proliferando multiplicidades de sistemas de conhecimentos que dialoguem e se entrelacem em uma grande trama de conhecimentos.

Ao nos confrontarmos com as urgências do tempo presente e suas múltiplas questões, compreendemos que as epistemologias indígenas são sistemas de saberes fundamentais que, em aliança com outros saberes (incluindo os ocidentais), colaboram na construção de caminhos para futuros possíveis. A cura das feridas coloniais e o desfazimento da colonialidade, perpetuados na contemporaneidade, é parte fundamental do processo para que possamos, como sociedade de bicho-gente e outros seres, alcançar o *Teko Porã*.

REFERÊNCIAS

BISPO dos Santos, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **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". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591- pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CP/CNE nº 4/2024, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 18 set. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DIRETÓRIO Pombalino. **Directorio, que se deve observar nas povoações dos indios do Pará, e Maranhão**: em quanto Sua Magestade não mandar o contrario. Lisboa: Na Officina de Miguel Rodrigues, Impressor do Eminentíssimo Senhor Cardeal Patriarca, 1758. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/518_740 . Acesso em: 10 out. 2024.

ERLL, Astrid. **Memory in culture**. Traduzido por Sara B. Young. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2011.

FIOROTTI, Devair Antônio. Introdução. In: FIOROTTI, Devair Antônio; SILVA, Terêncio Luiz. **Panton Pia'**: Eremukon do circum-Roraima. Cantores Manaaka e Yauyo. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

G1 PARÁ. Entenda lei que indígenas e celebridades como Anitta, Dira Paes e Alok pedem revogação no Pará. **G1**, Belém, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/31/anitta-dira-paes-e-alane-dias-entenda-lei-que-indigenas-e-celebridades-pedem-revogacao-no-para.ghtml>. Acesso em: 1 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 67-89.

GOULET, L. M.; GOULET, K. N. **Teaching each other**: nehinuw concepts & Indigenous pedagogies. Vancouver: UCB Press, 2014.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

ISSBERNER, Liz-Rejane; LÉNA, Philippe. Antropoceno: os desafios essenciais do debate científico. **O Correio da UNESCO**, Paris, n. 2, p. 7-10, 2018.

JUSTICE, Daniel Heath. **Why Indigenous literatures matter**. Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

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

KRENAK, Ailton. **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, 2020.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 8-23.

LEVIS *et al.* Persistent effects of pre-Columbian plant domestication on Amazonian forest composition. **Science**, v. 355, n. 6328, p. 925-931, 2017. DOI:10.1126/science.aal0157

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros**: Uma etnografia dos sonhos yanomami. Ilustração de Davi Kopenawa. São Paulo: Ubu, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, March/May 2007. DOI: 10.1080/09502380601162548

MARACLE, Lee. **I am Woman**: a Native perspective on sociology and feminism. Richmond: Press Gang, 1996.

NAÇÕES Unidas. O que é a Convenção da Prevenção e Punição do Crime de Genocídio? **ONU News**, Legislação e prevenção de crimes, 12 jan. 2024. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/01/1826157>. Acesso em: 18 set. 2025.

PARÁ. Lei nº 10.853, de 13 de fevereiro de 2025. Revoga a Lei Estadual nº 10.820, de 19 de dezembro de 2024, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Pará e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Pará**: Edição Extra: Poder Executivo, Belém, n. 36.134, p. 4, 13 fev. 2025.

SANT' ANNA, Fernanda Vieira de. **Ruptura histórica e abordagem criativa: uma cartografia de identidades nativas**. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SHANENAWA, Edileuda Gomes de Araujo. **Nukē Xikari Inũ Matxurihi: a dança e a bebida tradicional do povo Shanenawa**. 2024. 100 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC), Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2024.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies: research and Indigenous Peoples**. 2nd Edition. London: Zed Books, 2012.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da Literatura**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, Tereza Pereira de [Siriisa Macuxi]. **Uma proposta metodológica de ensino da língua Macuxi a partir dos monanito' eremuukon nas escolas da terra indígena Raposa Serra do Sol**. 2024. 77 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2024.

VIEIRA, Fernanda. As literaturas indígenas de mulheres na produção de novas cartografias de (r)existência. In: LIMA, Lilian Castelo Branco de; MACHADO, Ananda (org.). **Oralidades, escritas e identidades: culturas indígenas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2023, p. 125-141.

WALSH, Catherine. A manera de introducción. In: WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya Yala, 2009, p. 13-20.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPGPDS) Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2018.

Recebido em março 2024 | Aprovado em agosto 2024

MINI BIOGRAFIA

Fernanda Vieira de Sant'Anna

Doutora em Letras – Estudos de Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Pesquisadora Produtividade da UEMG (PQ/UEMG) e coordenadora do grupo de pesquisa ALDEIA - Artes, Linguagens, Decolonialidades e Epistemologias Indígenas, Afrodiaspóricas e de África (UEMG/CNPq).

E-mail: fernanda.vieira@uemg.br