



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

PALAVRAS SILENCIOSAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A
INVISIBILIDADE DA LITERATURA ESCRITA POR MULHERES
INDÍGENAS E A LEI 11.645/2008

CAROLINA PONCIANO DA
COSTA

Sob a Orientação da Professora

Adriana Carvalho Lopes

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu/Seropédica, RJ

Fevereiro/2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837p

Costa, Carolina Ponciano da, 1994-
Palavras silenciosas: uma reflexão sobre a
invisibilidade da literatura escrita por mulheres
indígenas e a lei 11.645/2008 / Carolina Ponciano da
Costa. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.
90 f.

Orientadora: Adriana Carvalho Lopes.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2025.

1. Educação.. 2. Literatura Indígena.. 3. Mulheres.
4. Silêncio. 5. Escola. I. Lopes, Adriana Carvalho ,
1973-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 196 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.015011/2025-83

Seropédica-RJ, 25 de março de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

CAROLINA PONCIANO DA COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/02/2025

Membros da banca:

ADRIANA CARVALHO LOPES. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO. Dr. (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 27/03/2025 08:32)

ADRIANA CARVALHO LOPES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1285421

(Assinado digitalmente em 26/03/2025 01:26)

ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1545891

(Assinado digitalmente em 08/05/2025 11:00)

MARCOS ANDRÉ FERREIRA ESTÁCIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 744.923.653-20

*À todas as mulheres do mundo, inclusive as que carregam
sonhos em seus olhos.*

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar esta jornada, reconheço que nenhum caminho é trilhado sozinha. Foram muitos os desafios enfrentados, momentos de incertezas e obstáculos que pareciam intransponíveis, mas que me possibilitaram inúmeros aprendizados. Todos os apoios recebidos e os gestos de carinho tornaram possível esta conquista.

Agradeço, primeiramente, aos meus orixás, em especial, a *Oxalufã*, pela paciência e pela força de ter me guiado do início ao fim nesta caminhada. Que sua energia continue a iluminar meus passos e a abrir meus caminhos com sabedoria e paz. Também gostaria de agradecer à *Yemanjá*, que acolheu minhas angústias e lavou minhas dores, permitindo-me seguir firme e confiante. Que suas águas sempre me conduzam com serenidade. Um agradecimento mais que especial também à minha querida avó materna Dirth, que me criou com amor, dedicação e ensinamentos que levarei para sempre. Sua presença — mesmo que não mais neste plano — continua viva em meu coração e em cada passo que dou. Seu carinho, sua força e sua ancestralidade foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Que sua luz continue a me guiar e a me proteger, onde quer que esteja. Te amo, vó!

Aos meus pais, que foram a base de tudo, inclusive das minhas próprias inseguranças. Vocês me ensinaram sobre resiliência, honestidade e amor, mas também sobre medos, angústias e dores. Em vários momentos nesta etapa, encontrei no colo de vocês muitas vezes o refúgio que precisava. Das relações imperfeitas também se constroem laços importantes e é o nosso caso.

Um afeto mais que especial a minha orientadora, Adriana Lopes. Seu acolhimento, após a mudança de orientação, foi um gesto de generosidade e compreensão que jamais esquecerei. Agradeço por sua paciência, por suas palavras encorajadoras e, acima de tudo, por me guiar neste percurso com tanta dedicação. Seu papel foi essencial para que eu pudesse concluir este trabalho.

À diretora da minha querida escola, Érica Miranda, que foi uma peça fundamental para que eu pudesse continuar meus estudos. Sua compreensão e apoio tornaram possível conciliar *verdadeiramente* meus desafios acadêmicos com a vida profissional. Seu incentivo e sensibilidade mostraram que a educação é, antes de tudo, um ato de solidariedade e compromisso com o outro. Obrigada por acreditar que eu poderia chegar

até aqui. À minha ex-companheira e amizade eterna, Alice Coelho, que esteve comigo na preparação para ingresso do mestrado, ajudando em tudo que fosse possível. Hoje, como uma grande amiga, me dá forças para continuar.

Aos meus amigos mais vorazes, que me escolheram para essa amizade, Ana Julia Frey, Thomas Hackel, Vitor Felix, Bernardete Alves (minha mãe do coração), Mayara Alves, Nabilla Santana, dentro outros vários afetos que agora não consigo elencar. O apoio de vocês foi essencial para que eu pudesse seguir em frente, mesmo nos momentos mais aflitos da minha vida. Cada conversa, cada incentivo e cada demonstração de afeto fizeram toda a diferença nessa trajetória. Obrigada por estarem ao meu lado há tantos anos.

Gratidão ao meu Pai de Santo, Guilherme *de Yemanjá*. Sua presença e cuidados ao meu *orí* foram essenciais para que eu mantivesse minha força e meu equilíbrio ao longo desta caminhada. Seu acolhimento, sua fé e sua sabedoria magnífica me guiaram e me fortaleceram em todos os momentos. Grata por seus ensinamentos e por sua proteção. Que Yemanjá continue a nos abençoar e a nos conduzir com seu amor infinito.

Ser professora é mais do que ensinar conteúdos, é tocar vidas, transformar realidades e construir futuros. É enfrentar desafios diários, lidar com adversidades e, ainda assim, encontrar forças para seguir adiante. Esta trajetória não foi fácil, exigiu dedicação, paciência e, muitas vezes, renúncias. Houve momentos de exaustão, incerteza e cansaço, mas cada um desses momentos me fez crescer, me fez compreender ainda mais o significado da profissão que escolhi. A educação é um processo contínuo de aprendizado e entrega; é persistir quando tudo parece incerto, é acreditar no poder do conhecimento e na transformação que ele pode gerar. Agradeço, de coração, a todos que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada abraço foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Que esta jornada seja apenas o começo de muitas outras que virão.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001” "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

COSTA, Carolina Ponciano da. **Palavras silenciosas: uma reflexão sobre a invisibilidade da literatura escrita por mulheres indígenas e a lei 11.645/2008**. 2025. 90p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre o silêncio das autorias indígenas femininas que poderiam ser largamente trabalhadas na escola. Os fundamentos teóricos do trabalho se apoiam em autoras indígenas contemporâneas como Graúna (2013), Cusicanqui (2011), Smith (2021), principalmente. Além disso, outros fundamentos também nos ajudam a expandir a discussão em torno dos discursos negados na sociedade, no silenciamento das literaturas tidas como marginalizadas, na colonialidade ainda presente, inclusive, nas linguagens. Essa ausência é refletida a partir por Orlandi (2007), Santos (2009), Foucault (2008), entre outras e outros. Como metodologia de trabalho, foi adotada a leitura investigativa da lei 11.645/2008 e a análise do discurso de autorias femininas indígenas, sendo elas Auritha Tabajara (2018), Marcia Kambeba (2020) e Eliane Potiguara (2004), levando em consideração a ancestralidade enquanto marca predominante dos discursos que não são fortalecidos mesmo enquanto literatura indígena na escola. Os resultados dessas reflexões revelam o potencial que a escola perde em manter essas autoras ainda em silenciamento, além de entender que esse vazio da linguagem existe por múltiplos indicadores advindos do processo de dominação colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura indígena. Mulheres. Autoria. Escola.

COSTA, Carolina Ponciano da. **Silent words: a reflection on the invisibility of literature written by indigenous women and law 11.645/2008**. 2025. 90p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on the silence of indigenous female authors that could be widely worked on at school. The theoretical foundations of the work are based on contemporary indigenous authors such as Graúna (2013), Cusicanqui (2011), Smith (2021), mainly. Furthermore, other foundations also help us to expand the discussion around the discourses denied in society, the silencing of literatures considered marginalized, the coloniality still present, including in languages. This absence is reflected by Orlandi (2007), Santos (2009), Foucault (2008), among others. As a work methodology, the investigative reading of law 11.645/2008 and the analysis of the discourse of indigenous female authors were adopted, namely Auritha Tabajara (2018), Marcia Kambéba (2020) and Eliane Potiguara (2004), taking into account ancestry as a predominant mark of discourses and literatures that are not strengthened even as indigenous literature at school. The results of these reflections reveal the potential that the school loses in keeping these authors still silent, in addition to understanding that this void in language exists due to multiple indicators arising from the process of colonial domination.

KEYWORDS: Indigenous Literature. Women. Authorship. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A lei 11.645/08	22
1.1 Movimento indígena brasileiro até a lei 11.645/08	22
1.2 Lei 11.645/08 e conteúdos indígenas para a escola: entre a teoria e a prática.....	36
CAPÍTULO II: O índio que silenciou o indígena.....	43
2.1 A literatura no Brasil: uma herança colonial da linguagem	43
2.2 Movimento Literário Indígena Contemporâneo	54
CAPÍTULO III: O silêncio da escola sobre as obras de autoria indígena feminina	58
3.1 O início da visibilidade das mulheres indígenas escritoras com Eliane Potiguara	58
3.2 Escrita silenciosa: sobre mulheres indígenas que escrevem.....	65
3.3 uma análise sobre fragmentos escritos por mulheres indígenas e autorias femininas de literatura.....	68
3.3.1 Fragmentos de “Coração na aldeia, pés no chão” por Auritha Tabajara	69
3.3.4. Fragmento de “Saberes da Floresta” por Marcia Kambeba.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	88

INTRODUÇÃO

A escrita é o desenho da memória, do tempo, da história (Kambebe, 2020, p.16).

O caminho desse trabalho foi construído com muitas folhas, espinhos e flores espalhados por aí. Esse estudo nasce todo dia de uma vontade de romper com tudo que nós, *professores-pesquisadores*, encontramos na vivência amarga que a sala de aula nos convida cotidianamente a lidar. Como professora das linguagens, estive diante do maior *engodo* do professor de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas: como posso ensinar uma língua e uma história que foi construída neste solo sob escombros de outras? Como escolher os sujeitos sobre os quais eu ensino? Essas inquietações me fizeram enveredar para as trilhas daquilo que é mais antigo: o saber.

Toda ciência, de alguma forma, é um saber implícito, um saber transformado, um saber aplicado, mas precisamos “saber-saber”, se é que fica explícita a minha intencionalidade. E isso, não se demonstra como tarefa simples, uma vez que também estamos diante dos saberes que não chegam até nós, nos é negado, proibido. Alguns outros saberes são disparados como pipocas que estouram na panela, independente da nossa querência, ali já o estão.

Meu relacionamento com a docência começou com a gramática, por escolhas óbvias, mas sendo um relacionamento sem muito prumo, devido às minhas questões, entendi que a leitura me fomentava por inteira. Um sujeito precisa ser fomentado a todo instante para se predispor a pesquisar, porque não é que essa chama não se apague, pelo contrário: ela vira cinza. Mas essa lição me ensinou que lembrar do fogo já é não o deixar morrer.

Já como professora de produção de texto, e num caminhar mais tranquilo dentro das minhas convicções, pude perceber que algumas literaturas ocupam um lugar de menor prestígio, principalmente se estas foram construídas por sujeitos minoritarizados. Isso acontece exatamente com a literatura indígena brasileira, que, nem sequer era considerada literatura para alguns. Tudo se inicia com o período de achamento do Brasil, em 1500, em que basicamente os povos aqui encontrados eram descritos de forma protocolar e descritiva. Confirma-se isso em uma das cartas de Pero Vaz de Caminha:

Fomos assim de frecha direitos à praia. Ali acudiram logo perto de duzentos homens, todos nus, com arcos e setas nas mãos. Aqueles que nós levamos acenaram-lhes que se afastassem e depusessem os arcos. E eles os depuseram. Mas não se afastaram muito. E mal tinham pousado seus arcos quando saíram os que nós levávamos, e o mancebo degredado com eles. E saídos não pararam mais; nem esperavam um pelo outro, mas antes corriam a quem mais correria. E passaram um rio que aí corre, de água doce, de muita água que lhes dava pela braga. E muitos outros com eles. E foram assim correndo para além do rio entre umas moitas de palmeiras onde estavam outros. E ali pararam. E naquilo tinha ido o degredado com um homem que, logo ao sair do batel, o agasalhou e levou até lá. Mas logo o tornaram a nós. E com ele vieram os outros que nós levávamos, os quais vinham já nus e sem carapuças. E então se começaram de chegar muitos; e entravam pela beira do mar para os batéis, até que mais não podiam. E traziam cabaças d'água, e tomavam alguns barris que nós levávamos e enchiam-nos de água e traziam-nos aos batéis. Não que eles de todo chegassem a bordo do batel. Mas junto a ele, lançavam-nos da mão. E nós tomávamo-los (..)

(A Carta, de Pero Vaz de Caminha.: Carta a El Rei D. Manuel, Dominus: São Paulo, 1963).

Um povo sempre ágil, vívido e cheio de complexidades era, a princípio, observado entre toda a novidade, que mais tarde se transformaria em exploração. Para se manterem no poder, desde o início, os homens brancos colocavam esses sujeitos como meros reprodutores de condutas animalizadas e fora do tangível civilizatório. Ainda que este trabalho não tenha a intenção de trazer uma historiografia sobre a chegada dos portugueses, precisamos compreender que o movimento indígena brasileiro é, antes de tudo, uma política de resposta ao processo de extorsão e violência nos tempos anteriores. Assim, a política de extermínio se inicia com o que, “inocentemente”, se diz uma “literatura de descrição”. Como todo e qualquer discurso, não existe neutralidade quando se escolhe o que fala, como falar, tendo em vista que os próprios jesuítas, que chegaram ao Brasil com a missão de catequizar os indígenas e converter a população ao cristianismo, muitas vezes se mostraram benevolentes em seus primeiros contatos, propondo uma abordagem mais moderada em relação aos povos que aqui já viviam. No entanto, de longe havia a intenção de proteger os indígenas da exploração dos colonos, já que esses impuseram uma série de normas religiosas e culturais que submeteram os povos originários a uma forma de dominação espiritual e cultural.

Nossos corpos, rituais, cosmologias e formas de viver são, em conjunto, natural e espontaneamente uma oposição ao capitalismo e um incômodo ao seu Estado, que precisa nos negar direitos e combater. Os donos do poder econômico negam há mais de 500 anos o nosso Direito Congênito e Natural ao Território. Recusam também nossa autonomia enquanto Povos. Mesmo a própria Constituição de 1988, apesar de avançar no sentido de não mais nos encarar como em extinção, em seus artigos 231 e 232 deveria oferecer mais garantias definitivas à demarcação de nossos Territórios e à nossa autonomia

[..] (Angantu, 2017, p. 26).

(...) caso do contato cultural entre índios e brancos, o silenciamento produzido pelo Estado não incide apenas sobre o que o índio, enquanto sujeito, faz, mas sobre a própria existência do sujeito índio. E quando digo Estado, digo Estado brasileiro do branco. Estado que silencia a existência do índio enquanto sua parte e componente da cultura brasileira. Nesse Estado, o negro chega a ter uma participação. De segunda classe é verdade, mas tem uma participação, à margem, o índio é totalmente excluído. No que se refere à identidade cultural, o índio não entra nem como estrangeiro, nem sequer como antepassado (Orlandi, 1990, p. 55).

Ao tentar — e conseguir — uma civilização contra os indígenas, os jesuítas muitas vezes desconsideravam as tradições e culturas desses sujeitos, levando à perda de suas identidades e práticas ancestrais. Aqui jaz um ponto importante sobre a semântica da palavra perda, pois até então, aqui acumulou-se um enfraquecimento de gestos e hábitos do que já era consagrado inicialmente antes da chegada dos portugueses. É crucial deixar isso explícito porque após um momento da História, algo passou a não ser desenhado por esses sujeitos e por esse motivo, não só a perda, mas a nãoexistência de algumas narrativas foram sendo evidenciadas, tendo em vista que o silêncio e ausência gerou um caminho desconhecido sobre os povos negros e indígenas, por exemplo.

Assim, a própria construção do que temos historicamente sobre povos indígenas foi emoldurado a partir de um contexto de lacunas e espaços em branco, repleto de paradigmas da branquitude, do que consideramos próximo a uma lisura de personalidade. Diante disso, a própria constituição da identidade indígena teve um caráter paternalista, uma vez que os indígenas eram vistos como selvagens a serem transformados, muitas vezes à força, em cristãos. Dessa forma, em preocupação com o significado das palavras e o que elas possam representar dentro daquele universo, a branquitude considerava que ser selvagem era sinônimo de algo que não deveria pertencer ao convívio social, até porque, se pensarmos que o ser selvagem é um ser não domesticado, tudo isso significava o que fugia ao poder dos brancos, isto é, o que não se pode controlar. Por esse motivo, a literatura indígena se tornou um território pouco explorado por nós, pois, conhecer as narrativas míticas que fizeram parte da construção do universo foi um direito negado de forma institucionalizada.

Na escola, a História e a literatura dividem o posto da concentração de narrativas sobre os povos indígenas, mas são narrativas que nunca passaram por nenhuma validação pelos próprios indígenas. A educação, assim, preferiu sempre retratá-los em cotidianos da maneira mais simplificada, rasa e incompleta, posto que este foi um

caminho seguro encontrado pela branquitude para se alimentar dos povos minoritarizados.

Essa lógica tecnocrática, portanto, aprisiona a educação em moldes utilitaristas, esvaziando-a de sua dimensão humanizadora e plural. Quando privilegiamos uma visão homogênea e funcional da aprendizagem, principalmente sobre literatura indígena, negamos o reconhecimento das múltiplas identidades culturais, sociais e históricas que compõem esse tecido escolar potencializador. Ainda sob Candau (2020), esse cenário de opressão também atua como catalisador de resistências, por sua vez. Assim, professores, estudantes e comunidades educativas se insurgem diante da negação das diferenças e constroem práticas contra-hegemônicas que resgatam o sentido ético, político e transformador da educação. Essas movimentações revelam a potência que a escola deveria ter como espaço de contestação, criação de saberes e afirmação da diversidade e não apenas como mero reproduzidor de narrativas que são tidas como ultrapassadas e desimportantes, numa espécie de hierarquização dos saberes culturais.

Com isso, se a narrativa sobre o processo de expedição e incursão em solo brasileiro demonstrou desprezo cultural e étnico, principalmente porque a figura dos indígenas não tinha como objetivo um retrato de suas vozes, esse massacre estava apenas começando, com o que chamamos de epistemicídio (Santos, 2009). que se materializou por meio da pedagogia jesuítica da catequese. Como coloca Munduruku (2012):

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a consequente destruição de incontáveis sociedades indígenas (Munduruku, 2012, p. 29).

Portanto, isso nos convida a refletir que a catequese e a educação impostas aos povos indígenas não apenas desrespeitaram suas crenças e tradições, mas também promoveram a perda de identidades culturais e a fragmentação de suas sociedades. Além de nunca terem representado um processo de integração, essas práticas só deixaram como marca uma violência simbólica que resultou na marginalização e na destruição de inúmeros povos indígenas.

Logo, a discussão da temática da literatura escrita por autorias indígenas frente aos processos de perdas culturais na escola amplifica essas vozes subalternizadas isto é, que foram relegadas ao um lugar de desprezo epistemológico, porque esses lugares de

desprezo foram inventados cuidadosamente para permanecerem ecoando em nossa sociedade com valores eurocentrados. Esses lugares não existiam até a chegada dos brancos no Brasil. É necessário estudar sobre como os sujeitos indígenas foram posicionados dentro do seu universo de comunicação, linguagem e literatura, pois.

Tudo toma uma dimensão diferente quando pensamos que os indígenas nos ensinam sobre o tempo da circularidade (Munduruku, 2012), que se refere a uma percepção do tempo que não é linear, mas cíclica. Diferente da concepção ocidental, que vê o tempo como uma linha reta com passado, presente e futuro bem delimitados, a visão indígena considera o tempo como um movimento circular, onde passado, presente e futuro coexistem e se entrelaçam. Revisitar o tempo foi importante para mim porque tive medo dele. Tive medo do tempo que passava e nos escapava. Em meio a incertezas que vivíamos diante da iminência de um colapso sanitário, aprender a valorizar as pequenas narrativas era valorizar o planeta, o que ele tinha a dizer a nós.

Durante a pandemia da COVID-19 pude ter contato com leituras provocativas que me convidaram a refletir sobre o rumo que estávamos tomando na humanidade. A perspectiva sobre as consequências negativas de um modo de vida totalmente irresponsável veio a partir da obra *O amanhã não está à venda* (Krenak, 2020), um livro curto, mas repleto de indagações contundentes para o momento doloroso e sofrido que estávamos passando. Essa obra-prima nos apontava a real urgência de entender nosso lugar de construção social, uma vez que o dinheiro e a ganância nos matam cada vez mais.

Faz algum tempo que nós na aldeia Krenak já estávamos de luto pelo nosso rio Doce. Não imaginava que o mundo nos traria esse outro luto. Está todo mundo parado. Quando engenheiros me disseram que iriam usar a tecnologia para recuperar o rio Doce, perguntaram a minha opinião. Eu respondi: “A minha sugestão é muito difícil de colocar em prática. Pois teríamos de parar todas as atividades humanas que incidem sobre o corpo do rio, a cem quilômetros nas margens direita e esquerda, até que ele voltasse a ter vida”. Então um deles me disse: “Mas isso é impossível”. O mundo não pode parar. E o mundo parou (Krenak, 2020, p. 23).

Krenak (2020) é um importante ambientalista, cientista político, mas o que me chamou a atenção foi termos sido situados naquele momento por um homem indígena, que precisa reerguer seus discursos aos indolentes que violam sua ancestralidade a todo o momento. Essa leitura penetrou meus questionamentos mais profundos. Comecei vorazmente a procurar indígenas que escreviam sobre suas próprias histórias, na

intenção de expandi-las ao mundo.

Nesse sentido, uma importante pesquisadora indígena que se adentra profundamente na literatura indígena, Graça Graúna (2013) faz uma verdadeira apreciação do Movimento Indígena Literário, trazendo à baila a legitimidade intercultural desses escritores que remam até hoje contra a lógica editorial de publicação e mais do que isso, da própria escassez de estudos na área, que, como dito há pouco, não é conhecida como literatura.

Gerando a sua própria teoria, a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as nações africanas, por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentualmente, no cenário da literatura nacional (Graúna, 2013, p. 19).

Foi então que compreendi: a lógica que ergue o cânone literário é a mesma que calou vozes, apagou histórias e impediu povos inteiros de inscreverem sua existência no tecido da memória. Por meio de narrativas ficcionais se escolheu estereotipar e reproduzir preconceitos, principalmente sobre grupos indígenas, pensamento que se perdura por um caminho da *ocidentalização das palavras*. Tendo isso como disparador, chega-se a uma ideia de que a literatura cumpre um papel de formação na escola e torna-se urgente refletir sobre os interesses que orientam nosso ensino de literatura: a quem ele serve, quem o conduz e quais vozes ele representa — ou silencia, assim como pode ser constatado em Cândido (2013).

Não há como não falar do curso de Letras sem falar de textos e autorias clássicas que fazem nossa vida acadêmica mais reflexiva. Intitulado como “O direito à literatura e outros ensaios”, essas palavras atravessam o entendimento da literatura como um recurso vital para se viver. Ter direito à casa, saúde. Mas será que os pobres têm direito a ler Dostoievski? (Cândido, 2013, p. 174).

Autorizo-me a lançar um novo olhar: será que a escola, ao reverenciar Dostoievski, não deveria, além desse, escutar Graça Graúna? E se, além dos direitos essenciais, passássemos a reivindicar as memórias esquecidas, contadas por quem carrega a história nas margens da palavra?

Com perdão a Antônio Cândido (2013), esse trabalho evoca o papel importante que a literatura indígena enquanto movimento formador e político com seus leitores, na escola ou fora dela. Assim, considerando essas indagações, selecionei alguns livros de autorias indígenas para serem trabalhados em sala de aula.

O primeiro livro escolhido por mim para trabalhar dentro da sala de aula como paradidático foi “Histórias de índio” (1996) do aclamado escritor indígena Daniel Munduruku, sujeito que também é conhecido por escrever milhares de títulos voltados para a compreensão da ancestralidade indígena.

A partir do conto “o menino que não sabia sonhar”, construí discussões ricas com meus alunos, que me possibilitaram entender que, enquanto professores de linguagens, temos a obrigação de incluir novos paradigmas, principalmente quando isso incorre na responsabilidade de contar e recontar a história daquelas cujas vozes sempre existiram, mas foram historicamente silenciadas e deslegitimadas. Munduruku é a voz que amplifica todas as outras vozes indígenas, acompanhado também de outros escritores como Ailton Krenak, Kaka Werá, Truduá Dorrico, entre outros.

Tudo começa a tomar essa respectiva forma quando ao cursar a disciplina de Seminário de Pesquisa I, em que era necessária uma revisão de literatura do seu tema de dissertação. Ali foi importante marco para entender que além das pesquisas na temática, a maioria das pesquisas tinham como perfil um território, isto é, uma pesquisa in locus e, na sua maior expressão, pesquisas que abordavam perspectivas socioambientais dos territórios e/ou povos indígenas.

Tendo por esse diagnóstico como forma de direcionar minha investigação, entendi que era premente percorrer caminhos outros que evidenciam a literatura indígena feminina enquanto sua forma e seu conteúdo dentro do espaço escolar não-indígena.

Quando você se debruça no Movimento Literário Indígena, é inegável conhecer nomes influentes como Daniel Munduruku e Ailton Krenak, com muitos livros publicados por grandes editoras e mais que isso, reconhecidos como aqueles que enfrentam o sistema capitalista com o que há de mais antigo: o saber ancestral. Todavia, como a pesquisa é repleta de indagações, concluo que as brechas são elementos importantes na trajetória de pesquisa.

Na esteira disso — e inspirada por Orlandi (2007) — decidi me enveredar por esse caminho repleto de palavras que foram esvaziadas no decorrer da História. Compreendese que o silêncio não significa vazio, mas sim produção de sentido — uma forma de dizer que resiste à ordem dominante da palavra. Com isso, indaguei-me: e as mulheres indígenas? O que elas escrevem? O que dizem sobre seus povos, sobre si mesmas, sobre ser mulher em contextos atravessados por colonialidade e resistência?

Refletir sobre os silenciamentos construídos pela branquitude é, portanto, lançar

um olhar para o que poderia ter sido, mas foi negado — não com a expectativa acadêmica de respostas precisas, mas com a fidelidade ética ao que ainda não foi, mas talvez possa vir a ser — e que também já é. Afinal de contas, a temporalidade das palavras que vêm e vão em seus múltiplos sentidos e atravessam gerações.

Es más fácil ser indio que ser mujer. Está mucho más internalizado en las organizaciones populares el machismo, en las juntas vecinales, en los sindicatos, en la propia organización indígena. Tú puedes ser dirigente sólo en cuanto eres esposa de un dirigente. Para las mujeres solas no hay lugar, cosa que sí existe en las comunidades. Al nivel de la base hay mujeres que ocupan el cargo de mallku, el cargo de máxima autoridad, pero en las cúpulas eso ya no se produce. El patriarcado es profundo, muy vinculado con el colonialismo. La descolonización tiene que ver con repensar todas las relaciones, también las de jerarquía y opresión de las mujeres por los hombres, que es una de las más profundas y de mayor duración” (Cusicanqui, 2011, p. 32).

Inegavelmente é possível compreender que a complexidade das opressões incide sobre os corpos das mulheres indígenas, revelando como a colonialidade não atua apenas nas relações entre Estado e povos originários, mas também atravessa profundamente as dinâmicas internas desses grupos.

Ao afirmar que “é mais fácil ser índio do que ser mulher”, Cusicanqui (2011) faz uma denúncia à permanência do patriarcado nas organizações populares e indígenas, onde o acesso das mulheres ao poder ainda depende, muitas vezes, de sua relação com figuras masculinas — como esposas de dirigentes, por exemplo. Essa crítica ressoa com o pensamento de Gonzalez (1988), que ao propor o conceito de “amefricanidade”, denuncia como a matriz colonial organizou uma estrutura de poder que subalterniza corpos racializados e femininos, inclusive dentro de espaços de resistência. Apesar de da visão de diferentes territórios, essas duas intelectuais escancaram que a descolonização verdadeira só será possível se for acompanhada por uma despatriarcalização radical, que questione tanto as hierarquias de gênero quanto as de raça e classe.

A amefricanidade será então parte desse processo ativo de ressignificação epistemológica. A criação desta categoria irá possibilitar um novo olhar sobre os povos das Américas, entendendo as influências negras e ameríndias como interferências ativas ao processo de colonização das Américas, que “incorpora um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas), que é afrocentrada. (Gonzalez, 1988a, p. 76)

Assim como Cusicanqui (2011) aponta a presença de mulheres líderes nas comunidades de base — como as mallku — mas ausentes nas cúpulas organizacionais,

Gonzalez (1988) reconhece que as mulheres racializadas sempre estiveram em movimento, protagonizando resistências silenciosas ou invisibilizadas pela lógica do poder branco e masculino. Assim, a emancipação dessas mulheres exige não apenas repensar o sistema político e econômico, mas também transformar as relações simbólicas, afetivas e estruturais que sustentam o lugar subalternizado das mulheres.

Nesse sentido, entendemos como o patriarcado, fortemente ligado ao colonialismo, continua restringindo a participação das mulheres nos espaços intelectuais como a literatura, mesmo dentro de organizações indígenas e populares. Embora em algumas comunidades as mulheres possam ocupar cargos de autoridade, isso não garante a amplificação e a valorização de suas presenças. Por isso, o processo de descolonização deve dismantelar hierarquias que perpetuam a opressão das mulheres nos espaços de conhecimento, e este trabalho tem o compromisso de tensionar essas estruturas, dar visibilidade às vozes historicamente silenciadas — especialmente as de mulheres indígenas — e contribuir para a construção de uma epistemologia plural, que reconheça a legitimidade de outros saberes, outras falas e outras formas de existência na literatura.

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o silêncio (Orlandi, 2007) da literatura escrita por mulheres indígenas enquanto uma literatura que é fundamental dentro da escola. Através da lei 11.645/08 e da análise de fragmentos de obras de autoras indígenas haverá a reflexão sobre como a existência de um aparato legal é o legado deixado pelo Movimento Indígena Brasileiro, além também de como o (re) conhecimento da cultura indígena a partir de algumas obras literárias e culturais significa a preservação da memória da ancestralidade e não apenas um componente curricular pertinente às linguagens e suas tecnologias.

Como objetivo específico, a partir da análise do discurso, entenderemos a poesia de Auritha Tabajara (2018), Márcia Kambeba (2020) e a precursora feminina em autoria indígena, Eliane Potiguara (2004). As indagações mais pulsantes são: como esses textos repletos de ancestralidade são importantes? Por que devem estar na escola? Esses fatores são considerações-chave para tentar compreender o apagamento acentuado das culturas ameríndias, principalmente vindas pelas vozes femininas.

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se na leitura da lei 11.645/2008, aliada à análise do discurso de fragmentos textuais —principalmente a partir de Orlandi (2007) e suas considerações sobre *silêncio* e *silenciamento* enquanto mecanismos de

sentidos. O foco desta análise recai sobre a necessidade de ver a ancestralidade como elemento central dessas produções literárias, destacando como essas vozes ainda são marginalizadas no ambiente escolar, mesmo quando inseridas no contexto da literatura indígena. Essa marginalização aponta, por sua vez, para o negligenciamento cultural dessas identidades e, para além disso, apontam para a inconsistência da formação crítica dos estudantes, levando em consideração essas literaturas.

Esta dissertação contará com três capítulos. O primeiro capítulo contará com a leitura de fragmentos da lei 10.639/03 e, por consequência, a lei 11.645/08. A partir da análise destas será possível entender a trajetória que levou a criação de leis pelos Movimentos Indígenas Brasileiros, principalmente por agentes políticos como Ailton Krenak. A partir disso, o diálogo sobre as culturas se mostra potente, ainda que isso tenha acontecido de forma tardia em relação ao tempo longo de esvaziamento das pautas indígenas. O segundo capítulo tem como propósito investigar o silenciamento das vozes indígenas na literatura brasileira, analisando como a herança colonial influenciou a marginalização das narrativas indígenas e a resistência dessas autorias frente ao apagamento histórico. Será discutido como a literatura brasileira foi moldada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, reforçando um modelo de linguagem que exclui as cosmologias e os modos de narrar dos povos indígenas. Esse processo contribuiu para a construção de um imaginário sobre o *índio* enquanto figura estereotipada e distante de sua realidade cultural. Além disso, haverá abordagem sobre como as autorias indígenas começam a usar suas linguagens para romper com esse silenciamento confundido como mero *silêncio* e *ausência*, tendo em vista que o sentido deste silêncio sofrido foi o de *censura* e *proibição* (Orlandi, 2007, p. 12) a partir do momento que suas histórias eram contadas e deturpadas por brancos.

O terceiro e último capítulo analisará fragmentos de publicações importantes de *autorias-mulheres-indígenas* que transgrediram a rede de conhecimentos e saberes da sociedade a partir do momento que tiveram visibilidade na exposição de sua ancestralidade-palavra na escrita. Analisar esses escritos nos levará a pensar como a potência delas é fundante para uma formação político-identitária na escola.

De acordo com Eni Orlandi (2007), “o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (o da opressão), como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)”. Isso nos traz grandes pistas de que essa é uma política de extermínio e silenciamento contra as mulheres indígenas, que além das violências

costumeiras, são cercadas pelas opressões de gênero e mesmo diante da possibilidade de publicar suas histórias e a história dos “seus”, ou melhor, “das suas”, se veem diante de um desamparo da falta de interesse em conhecer essas narrativas.

Mesmo diante desse cenário, no início dos anos 2000, Graça Graúna se voltou ao universo acadêmico para falar sobre a literatura indígena como um movimento válido, ainda que a literatura indígena fosse por si só uma literatura utópica, de sobrevivência (Graúna, 2013). Ela será uma importante autoria feminina neste trabalho porque não apenas escreve uma literatura, mas porque compreende as tessituras desse movimento, desde seu surgimento até os dias atuais. Assim:

Reconhecer a propriedade intelectual indígena implica respeitar as várias faces de sua manifestação. Isso quer dizer que a noção de coletivo não está dissociada do livro individual de autoria indígena; nunca esteve, muito menos agora com a força do pensamento indígena configurando diferenciadas(os) estantes e instantes da palavra. Ao tomar o rumo da escrita no formato de livro, os mitos de origem não perdem a função nem o sentido, pois continuam sendo transmitidos de geração em geração, em variados caminhos: no porantim, no traçado das esteiras e dos cestos, na feitura do barro, na pintura corporal, nas contas de um colar, na poesia, na contação de histórias e outros fazeres identitários que os Filhos e as Filhas da Terra utilizam como legítimas expressões artísticas, ligando-as também ao sagrado (Graúna, 2013, p. 172).

Sob este viés, Graúna (2013) nos traz a perspectiva da intelectualidade indígena, em que há um movimento proposital de escrita, de colaboração coletiva e produção de conhecimento para que essa memória ancestral seja propagada e se mantenha viva. Isso nos leva a pensar que a escrita feminina possui uma magnitude ainda mais transgressora nesse meio, tendo em vista que mulheres são, a todo o momento, impedidas de revelar suas angústias à cultura ocidental porque há o primeiro interdito, sendo indígenas; e há o segundo e mais cruel seguindo essa ótica: são mulheres. Se a escrita é a revelação de tudo aquilo que propagamos oralmente, tem-se um caminho mais arenoso, portanto, à medida que há um bloqueio complexo para que esses relatos e depoimentos cheguem até nós. A escrita feminina indígena é um compromisso com a transgressão aos valores ocidentais, pois rompe com as narrativas hegemônicas que tentam silenciar e marginalizar as vozes das mulheres indígenas. Ao reivindicar o espaço da palavra e da escrita, essas autoras não apenas desafiam as construções de identidade impostas pelo colonialismo, mas também reafirmam a vitalidade das culturas ancestrais, perpetuando saberes e práticas que são muitas vezes ignorados ou subestimados pela academia ocidental.

A escrita de mulheres sempre fez parte dos meus caminhos acadêmicos,

principalmente de escritoras negras, pela qual tenho muita gratidão por terem causado uma transformação e revolução no que entendo como negritude, relações étnico-raciais, sensibilidade e afeto. Especialmente com a escrita de bell hooks e Conceição Evaristo, pude ser convidada a refletir sobre a necessidade de rever minha branquitude, não de forma a exterminá-la — o que entendo ser impossível —, mas fazer dela um lugar de luta pelos e com meus companheiros negros e negras dentro, principalmente, da educação, universo do qual faço parte desde meu ingresso na universidade.

Em um caminho mais formalizado sobre esses escritos, principalmente porque as obras são publicadas (ou não), a lógica editorial, até mesmo dentro das narrativas dos sujeitos indígenas, ainda prioriza as escritas que estão de acordo com um cânone literário. A partir dessa inquietação, entendi que não fazia mais sentido utilizar como objeto de estudos livros que perpassam o que a escola *deseja* pôr em formas, mas o que a escola *precisa*, pois o que pretendo alcançar com esse trabalho é o reconhecimento de trabalhos que justamente ainda nem chegaram nesse espaço, pois são considerados trabalhos marginalizados, trabalhos que muitas vezes não são nem publicados por editoras e tampouco são selecionados como acervo de bibliotecas. Dessa forma, a escrita por mulheres indígenas me fez refletir nesse lugar que pretendo permanecer durante a minha pesquisa, pois é um lugar que mostra a potência da pedagogia da mulher ancestral, escrevendo sobre isso, apontando sua reconexão com as que vieram anteriormente e, principalmente, como isso pode ser material de ouro para enxergar o processo formativo da escola como lugar que busca a reconexão com todas as fases de vida da nossa sociedade: passado, presente e futuro, isto é, a nossa ancestralidade. Contextos de abandono, de violência, de memória afetiva, de empoderamento, de coragem e enfrentamento contra o machismo, de fios condutores de suas mães, avós e filhas.

CAPÍTULO I – A lei 11.645/08

1.1 Movimento indígena brasileiro até a lei 11.645/08

A Lei 11.645/08 foi resultado de um longo processo de luta social, especialmente dos movimentos indígenas e afro-brasileiros, para garantir a inclusão das suas culturas e histórias no currículo escolar brasileiro. Todavia, não é possível pensar que ela se consolidou apenas como mero instrumento de lei isolado, pois ela, sem dúvida, foi continuação e expansão da Lei 10.639/03, que já abordava a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Abaixo trago o trecho da lei.

(..) Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.(...) (Brasil, 2003).

Desta forma, o presente trabalho não busca adentrar no caráter tardio da lei 10.639/03, ainda que isso seja notório em toda a história educacional do país. Em um cenário de mais de quinhentos anos de regime escravocrata, a nação se construiu em um racismo por caminhos intelectuais, em que a palavra lançada, as dinâmicas sociais, as conversas e os diálogos também disseminavam e consolidavam as relações de poder. Assim, eleger o que seria estudado ou não, o que seria lido ou não também faz parte da manutenção das violências propagadas a partir dos discursos, tendo em vista a falsa impressão de que apenas os castigos e condutas físicas consolidaram as diferenças entre brancos, negros e indígenas, isto é a soberania de uma consciência coletiva.

No geral, a Lei 11.645/08 ampliou esse escopo para incluir a cultura indígena, respondendo às reivindicações dos movimentos sociais que lutavam contra a invisibilização histórica dessas comunidades nas escolas, principalmente as não indígenas. Ainda que tivesse um instrumento legal — de legalidade — que contemplasse o ensino aprendizagem dessas culturas pormenorizadas e apagadas, os povos indígenas ainda não eram totalmente abarcados dentro daquele contexto político.

Foi então que o movimento indígena desempenhou um papel crucial para a criação da Lei 11.645/08 e por meio dessa mobilização, a luta indígena se intensificou nas últimas décadas, especialmente após a Constituição de 1988, que reconheceu os direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, abrindo espaço para uma maior participação política e social.

Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações de comunidades, organizações e povos indígenas que desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos (Baniwa, 2017, p.128).

A partir disso, o Movimento Indígena ressalta a ideia de uma ação coletiva, articulada e estratégica de comunidades e povos indígenas que visam a defesa de seus direitos e interesses. Essa compreensão enfatiza a organização e o protagonismo das comunidades indígenas na luta por autonomia, reconhecimento e reparação histórica. Por isso, a ideia de trazer historicamente o movimento indígena não é apenas o de mero conjunto de reivindicações pontuais, mas como um processo contínuo de mobilização política e social, que buscou — e ainda busca — não apenas a manutenção das culturas e tradições indígenas, mas também a reconstrução de um espaço de poder e representação que muitas vezes foi negado ou distorcido pela sociedade dominante.

Sob o contexto da escrita feminina indígena, esse movimento de resistência se traduz não só em ações políticas visíveis, como manifestações e reivindicações territoriais, mas também em formas de resistência cultural. A escrita, especialmente a produzida por mulheres, se insere nesse movimento como um instrumento fundamental de afirmação e transgressão, que rompe com os modelos impostos pela colonialidade e reafirma as vozes indígenas em uma esfera que foi historicamente dominada pela literatura e saberes ocidentais. Assim, ao reivindicarem o direito de escrever e contar suas próprias histórias, as mulheres indígenas não apenas participam do movimento em sua dimensão política, mas também criam uma linha de frente intelectual que questiona as normas e narrativas dominantes, desafiando a invisibilidade a que foram destinadas por séculos.

À época, o engajamento de professores indígenas foi pungente para pressionar o governo a incluir a história e cultura indígena nas escolas, pois eles buscavam uma educação que rompesse com a visão colonizadora, que frequentemente retrata os povos indígenas de forma genérica e estereotipada, desconsiderando a diversidade e

complexidade das culturas nativas (Fanelli, 2021, p.29). Além disso, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) já estabelecia diretrizes para uma educação mais inclusiva, e as demandas dos movimentos indígenas contribuíram para aprofundar essas mudanças.

Toda luta profunda e intencional veio, portanto, de um corpo docente indígena, sujeitos etnicamente reconhecidos — ou não — e que queriam exigir o protagonismo indígena como pauta urgente, como seres que, em sua diversidade, precisavam ter suas vozes e suas memórias contempladas na escola em uma visão diferente. O fato é que esses sujeitos foram sendo esvaziados não só perante o seu coletivo, a sua aldeia, ao seu povo, mas perante uma sociedade expressivamente branca que os colocavam a todo momento como meros recursos de aprendizagem.

A partir disso, é válido trazer à tona o conceito de colonialidade, cunhado por Aníbal Quijano (2005), que consiste na postulação *do colonial* intencionalmente deixado para nós não como regime oficial (ainda não seja um consenso nas teorias pós-coloniais), mas como sistematização e *modus operandi* de cultura, identidade e formas do trabalho, por exemplo, a partir da lógica de poder e dominação.

Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Isso o tornava dominante sobre todas elas e dava caráter capitalista ao conjunto de tal estrutura de controle do trabalho. Mas ao mesmo tempo, essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo, e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista (Quijano, 2005, p. 112).

Pelo que se entende por eurocentrismo como “pensamento europeu e a experiência e necessidades do padrão mundial do poder capitalista” (Quijano, 2005), a escola ainda compreende seus currículos padronizados e modelados para aprendizagem das culturais ocidentais, seus fatos e eventos históricos, gerando um padrão cognitivo de conhecimento. A influência do movimento indígena da América Latina, certamente, foi mola propulsora para que direitos básicos como saúde, demarcação de terra e dignidade de moradia fossem motivadores para a criação da lei, assim como qualquer contexto político em crise faz com que medidas urgente cessem entraves sociais que criam grupos minorizados e desprestigiados.

Assim, na mesma baila, “os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p.118).

A colonialidade, como processo contínuo, faz-nos compreender que a escola é um lugar de extensão dessa dominação no que tange a elaboração curricular, os projetos políticos pedagógicos (PPP's) e as relações construídas dentro e fora dela, pois um exemplo disso está em escolher exaltar obras, leituras e literaturas que não promovem a libertação, mas o próprio enclausuramento epistemológico.

Com a chegada da lei 11.639/03, que passa a trazer como obrigatório o ensino das temáticas indígenas, não se trata apenas de uma legalização ou formalização de um projeto necessário, mas é a *transgressão* daquilo que fora aprendido até agora sobre essas culturas pluriétnicas. Assim, o pensamento de soma e de adição ao que já ocorria pode dar a falsa ideia de que agora vamos acrescentar as narrativas dos povos indígenas dentro dos compêndios e manuais didáticos. Se pensássemos assim, não levaríamos em conta a própria reformulação de terminologias estereotipadas como *índios, lendas, tribos*, etc.

Nesse sentido,

Pensar esse processo reverso é possível graças aos avanços teóricos no âmbito acadêmico e às conquistas políticas na esfera dos Direitos Humanos. Por um lado, a pós-modernidade, tanto em termos teóricos quanto em termos políticos, leva à desconstrução da noção de centro em todas as suas formas, garantindo aos povos e às culturas historicamente vistos como minorias e como subalternos uma chance de afirmação epistemológica, cultural e política, bem como a conquista de direitos e de reconhecimento social. Por outro lado, os direitos constitucionalmente garantidos aos povos indígenas levam também ao fomento de uma educação voltada à valorização dos seus saberes, enfraquecendo a imposição de um modelo epistemológico que, alheio à cultura indígena, estabeleceu historicamente um parâmetro normativo exterior a essa mesma cultura (Dorrigo, 2015, p. 7).

Em seu livro intitulado *A lei 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras*, Giovana Fanelli (2021) enfatiza que a promulgação da lei foi facilitada por um contexto político favorável, especialmente durante o governo Lula (2003-2010), que implementou várias políticas públicas afirmativas na época. Além disso, na esteira das modificações legais, a culminância da lei também se deu por uma mudança no entendimento educacional, que passou a enxergar uma perspectiva mais intercultural e menos colonizadora no ensino como forma mais equânime nos currículos vigentes.

Na década de 1990, as reformas educacionais estiveram presentes como pautas de debate entre educadoras e educadores, principalmente pelo âmbito da eclosão das novas tecnologias e a necessidade da abordagem de uma sala de aula menos enrijecida

pedagogicamente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em suas disposições gerais, foi um documento-matriz para a criação, a posterior, das Diretrizes Curriculares Nacionais (1997-2013) e BNCC (2013) e compreende em seus artigos seus primeiros efeitos sobre interculturalidade:

Art. 78 O sistema de Ensino da União com a colaboração da agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (..) Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O conceito de interculturalidade, embora já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), emerge inicialmente como uma tentativa de reparação histórica diante das violências simbólicas e epistemológicas sofridas pelos povos indígenas ao longo do processo de colonização e escolarização forçada. No entanto, como alerta Candau (2009), essa proposta pode ser facilmente capturada por lógicas hegemônicas, tornando-se uma ferramenta de cooptação simbólica e manutenção das estruturas coloniais, ao invés de promover rupturas. Quando desvinculada das lutas concretas dos povos indígenas por autonomia, território, língua e memória, a interculturalidade corre o risco de operar apenas como uma fachada pedagógica, servindo ao que Candau chama de “multiculturalismo neoliberal”, isto é, um modelo que tolera a diversidade apenas superficialmente, sem comprometer-se com transformações estruturais. Assim, sem uma articulação crítica com os movimentos indígenas e seus projetos políticos, a interculturalidade torna-se um discurso vazio, incapaz de romper com as desigualdades históricas que pretende enfrentar.

Ao propor um mergulho reflexivo sobre a Lei 11.645/2008, este capítulo não se prende a uma cronologia linear ou descritiva dos fatos que a antecederam, como se a história fosse uma sequência estática de marcos legais. Pelo contrário, é fundamental assumir, enquanto pesquisadora comprometida com uma perspectiva decolonial, que nenhuma legislação nasce apenas da caneta de políticos ou da vontade de governantes, mas é fruto de lutas coletivas, pressões sociais e disputas simbólicas travadas ao longo do tempo. Nesse sentido, está sendo indispensável reconhecer o papel central do movimento indígena brasileiro, que, desde a década de 1970, vem se articulando em contextos de resistência, especialmente no período pós-ditadura militar, por meio de congressos, encontros e ações insurgentes que contaram com a presença ativa de lideranças indígenas

em espaços decisórios e mobilizadores.

Ailton Krenak, reconhecido ambientalista, jornalista e intelectual do povo Krenak, cuja atuação foi decisiva na construção de uma agenda indígena nacional é um dos principais pilares desse movimento e dessa discussão. Em 1987, Krenak participou da criação da União das Nações Indígenas (UNI) e teve presença marcante na Assembleia Constituinte, quando, com o rosto pintado de jenipapo, proferiu um discurso simbólico e contundente que ecoou as dores históricas dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que afirmava a dignidade e a força de suas existências. Sua fala não foi apenas uma denúncia, mas também foi um gesto político e performático de resistência, que deu visibilidade à luta por direitos fundamentais como a educação e a preservação das culturas indígenas, demandas que mais tarde se consolidariam em legislações como a própria Lei 11.645/2008.

“Os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essas agressões movidas pelo poder econômico, pela ganância e pela ignorância do que é um povo indígena. O povo indígena tem um jeito de viver, tem condições fundamentais de existência, para a manifestação de sua tradição, sua cultura, que não coloca em risco sua existência, sequer, dos animais que vivem aos indígenas, quanto mais dos seres humanos [...]”
(Krenak, 1987)

Por esse discurso e de muitos outros, o enfrentamento político dos povos indígenas contra o sistema eclodiu com retomada dessa participação enquanto agentes de suas próprias decisões. A partir de 1991, o Ministério da Educação (MEC) passou a implementar uma série de políticas voltadas para a educação indígena, como parte do processo de reconhecimento na garantia de direitos dos povos indígenas no Brasil. Essas ações, por sua vez, foram fortemente influenciadas pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a pluralidade étnica e cultural do País e garantiu o direito à educação diferenciada para os povos indígenas.

Nesse ponto, a presente pesquisa entende a magnitude da reflexão sobre os direitos indígenas previstos em leis e documentos legais sobre a educação, não necessariamente voltados à modalidade escolar indígena. Apesar de não haver separação entre esses aspectos em relação ao que se tem como educação não-indígena, devemos construir caminhos para pensar o currículo escolar brasileiro, implantado em escolas que não são feitas pelas mãos originárias, mas por brancos que exercem sua colonialidade diante das narrativas de outrem.

Assim, mesmo diante de lutas dos povos indígenas, a lei 11.645/2008 surgiu e se

fincou sem levar em consideração o protagonismo indígena com sua autogerência, mas apenas como um decreto que vigora o corpo de um povo para os brancos. É possível compreender que esse lugar de protagonismo deve ser, na verdade, a produção de conhecimento pelos povos indígenas, pois uma das estratégias de dominação postuladas pelo colonialismo (Quijano, 2005) é a esterilização dos sujeitos como aqueles que ensinam, no que se chama aniquilamento dos saberes.

É premente de que os documentos legais foram determinantes para o impulsionamento dessas vozes e nisso, não há dúvidas; mas devemos ainda estar em constante reflexão se este ensino tem como premissa máxima a abolição ou, pelo menos, a redução dos danos a estes povos, principalmente porque “não há retorno ao passado, pois há uma necessidade da construção do devir para os novos rumos do coletivo” (Bispo, 2023, p. 20). Isso significa que a observância dessas leis nesta pesquisa tem o tom de ressignificar também a ideia concebida pelos educadores de que o instrumento legal é uma luta vencida, conquistada, acabada. É isso que devemos lutar dia após dia enquanto educadores.

O primeiro aspecto da lei que deve ser levado em consideração é seu caráter tardio. Somente no ano de 2008 pudemos ter a oficialização das literaturas e histórias indígenas como obrigatórias no currículo brasileiro, que apesar de ser visto como marco histórico, se trata, em verdade, da legitimação do próprio fracasso de um país que não leva em consideração narrativas indígenas *pelos indígenas*.

Essa contradição histórica evidencia que a oficialização das histórias e culturas indígenas no currículo escolar, apesar de recente e celebrada como avanço, carrega consigo os resquícios de uma longa trajetória de exclusão e silenciamento. Para compreender a morosidade e a resistência institucional em reconhecer os saberes indígenas, é necessário olhar para as políticas públicas anteriores, marcadas por uma lógica integracionista e colonizadora. Nesse sentido, a criação da FUNAI, em 1967, durante o regime militar, ilustra bem essa postura estatal: ao substituir o criticado Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o novo órgão manteve a premissa de que os povos indígenas deveriam ser “integrados” à sociedade nacional, reforçando a ideia de que suas culturas eram inferiores e que sua presença só seria legítima se adaptada aos moldes ocidentais. Essa perspectiva de tutela e apagamento ajuda a explicar por que apenas em 2008 se reconheceu legalmente o direito desses povos à representação de suas próprias narrativas na educação formal.

A FUNAI (Fundação Nacional do Índio) foi criada em 5 de setembro de 1967

durante o regime militar e teve como objetivo a execução das políticas do governo federal em relação aos povos indígenas, incluindo a proteção e integração dessas populações à sociedade nacional. Apesar de ter substituído o *Serviço de Proteção ao Índio* (SPI), que vinha sendo criticado por sua forma de administração, por tratar os indígenas de maneira paternalista, com práticas que desconsideravam os direitos e a autonomia dos povos indígena, a FUNAI nasceu com a ideia de promover a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, o que refletia a visão assimilacionista do Estado brasileiro na época. O pensamento predominante era o de que os indígenas deveriam abandonar seus modos de vida tradicionais e se civilizar dentro da cultura ocidental, sob a gerência de serem “cuidados” por outrem — o Estado.

Diante disso, pode-se perceber que há um caráter extremamente violento na intenção desse “cuidado”, pois isso significa que, na verdade, há o adestramento pelo Poder Público e a necessidade de pacificar toda cultura indígena, considerando-a inferior. Dessa forma, a institucionalização de organizações que protegem os povos indígenas, como a FUNAI, gerou, na verdade, um ambiente hostil e estigmatizante, tendo em vista que cerceava os ideais próprios daqueles sujeitos, desprezando o que *eles* consideram importante para os *seus*. Por isso, segundo Foucault (2009):

A “disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (Foucault, 2009, p. 238).

Durante os anos da Ditadura Militar (1964-1985), a política indigenista adotada pela FUNAI estava voltada para a ideia de integração dos povos indígenas à sociedade brasileira, mas sem respeitar suas culturas, línguas e modos de vida. A política oficial era de integração forçada, com a ideia de que os indígenas precisavam ser “assimilados” à cultura nacional, muitas vezes com a perda de suas terras e direitos. É crucial destacar que o ideal indigenista pode apresentar uma faceta progressista; todavia pode ser uma ferramenta de integração forçada aos indígenas, sem respeitar duas formas de vidas tradicionais (Oliveira, 1982).

Ainda sobre o período da ditadura cívico-militar, diversos povos indígenas foram deslocados de suas terras tradicionais, forçados a viver em reservas e ferramenta de

integração forçada aos indígenas, sem respeitar suas formas de vidas tradicionais (Oliveira, 1982), forçados a viver em reservas e enfrentaram políticas de colonização e exploração de suas terras, que se mantiveram até os dias atuais, principalmente com a política do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2023).

Assim, a partir da década de 1980, com a promulgação da nova constituição federal de 1988, a FUNAI começou a ser pressionada a defender mais efetivamente os direitos territoriais dos povos indígenas e a parar com as práticas de integração forçada. A Constituição de 1988, em seu Art. 231, reconheceu o direito dos povos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, o que reforçou seu papel na proteção dos direitos territoriais indígenas. Esse período foi marcado pela ampliação da atuação da instituição na demarcação de terras indígenas e pela luta por autonomia para os povos indígenas:

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. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco (Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

No entanto, a FUNAI ainda enfrentava resistência interna e externa, especialmente de setores do governo e da sociedade que eram contrários à ampliação dos direitos indígenas, como fazendeiros e setores ligados ao agronegócio, que viam a demarcação de terras indígenas como um obstáculo ao avanço de seus interesses.

O movimento indígena, enquanto movimento social que não se fixa a instituições públicas como a FUNAI, reúne sujeitos indígenas e organizações não-governamentais como OPAN (Operação Amazônia Nativa), CTI (Centro de Trabalho

Indigenista), CCPY (Comissão Pró-Yanomami), ISA (Instituto Socioambiental), por exemplo, na trincheira pelos direitos ceifados pela violência estrutural contra os indígenas. O Movimento Indígena, desde a vitória de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, foi fortemente impactado por uma política anti-indígena, com ações que buscavam minimizar a demarcação de terras e reduzir a proteção ambiental. sob esse governo nefasto, repleto de retrocessos que impactaram diretamente as decisões. Por sua vez, a FUNAI foi desestruturada e o Ministério da Agricultura passou a ter maior influência sobre questões de terras indígenas e permaneceu sob penumbra política até 2022.

A partir de 2023, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o cenário político brasileiro passou por uma reconfiguração significativa no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas. Entre as primeiras medidas, destacou-se a retomada da demarcação de terras e o fortalecimento institucional da FUNAI, que passou a ser presidida, pela primeira vez na história, por uma mulher indígena: Joenia Wapichana, cuja presença simboliza uma ruptura com décadas de tutela estatal e marginalização. Essa reorganização do órgão e a criação do Ministério dos Povos Indígenas, liderado por Sônia Guajajara, marcaram um avanço simbólico e prático no reconhecimento da autonomia dos povos originários. A presença indígena em espaços de poder — seja no Executivo, no Legislativo, em fóruns internacionais ou movimentos sociais — não se trataria, agora, apenas de representatividade, mas de protagonismo na formulação de políticas públicas que dizem respeito às próprias existências desses povos. O ingresso de mulheres indígenas nesses espaços institucionais, antes inacessíveis, aponta para um novo ciclo de resistência política, em que os saberes, as lutas e os territórios ganham centralidade na agenda nacional e internacional.

A ocupação desses espaços institucionais por lideranças indígenas — sobretudo mulheres — também amplia o alcance político dessas vozes, que passam a atuar não apenas na resistência territorial, mas na elaboração de políticas nacionais e no diálogo com organismos internacionais. Essa presença estratégica nos âmbitos decisórios do poder desafia a lógica histórica da invisibilidade e subalternização, e aponta para um novo horizonte de protagonismo, onde os saberes, as línguas e as cosmologias indígenas deixam de ser marginalizados para se tornarem centrais na construção de um país verdadeiramente plural. Assim, como a Ministra Sônia Guajajara em seu pronunciamento:

“Minhas amigas e meus amigos, pela primeira vez em cinco séculos, o Brasil tem um ministério para tratar das questões referentes aos povos originários. A criação do Ministério dos Povos Indígenas é um avanço histórico do governo Lula. Mas não para por aí. Também pela primeira vez, estamos à frente da Funai e da Secretaria Especial de Saúde Indígena. E retomamos o Conselho Nacional de Política Indigenista. No ano que vem, o Brasil sediará em Belém do Pará a trigésima conferência mundial do clima, a COP 30. Estamos trabalhando para fazer a maior e melhor participação indígena na história dos acordos ambientais. Queremos mostrar ao mundo que é possível manter a floresta em pé e, ao mesmo tempo, investir em atividades sustentáveis, gerando emprego e renda. O governo do presidente Lula tem como meta zerar o desmatamento da Amazônia e dos demais biomas até 2030. Para atingir esse objetivo, o governo Lula retomou a política de demarcação dos territórios indígenas. O Brasil é um país originariamente indígena. Nossa cultura está na culinária, na língua portuguesa, em festas populares, em nomes de ruas, bairros e cidades pelo país afora. Muitas das novas tecnologias que a humanidade, hoje, busca para salvar a Terra da emergência climática são, na verdade, parte dos nossos saberes ancestrais. Nossos cuidados com a terra, os rios, as florestas e os bichos são passados de geração em geração. Queremos compartilhar nossos saberes, trocar experiências, para cuidarmos, juntos, do nosso país e do nosso planeta. Queremos, juntamente com cada brasileiro e cada brasileira, construir um bem- viver para todas e todos nós” (..) (Guajajara, 2023)

Esse discurso ilustremente apresentado reflete um momento significativo na política brasileira, destacando não apenas a criação do Ministério dos Povos Indígenas como um marco histórico, mas a maior priorização das questões indígenas realizadas por alguma governança. Uma mulher indígena alcançar um cargo importante evidencia como o vazio imposto às ancestrais estão com os dias contados, doa a quem doer. As decisões dessas populações agora passam por mãos que foram esquecidas e deslegitimação e as vozes que não ecoavam pela sociedade agora encontram forças para atravessarem o além tempo.

Sendo assim, a melhora do panorama político para os povos indígenas no Brasil está diretamente ligada à valorização da literatura de autoria indígena, pois políticas públicas mais inclusivas e a ampliação dessa representatividade fortalecem espaços para a difusão dessas narrativas. Quando há avanços nos direitos indígenas, como maior reconhecimento territorial, participação política e implementação de leis como a Lei 11.645/2008, cria-se um ambiente mais propício para que a literatura indígena seja legitimada e incluída no cenário educacional e cultural do país.

Com políticas públicas que incentivam a publicação, a difusão e a inclusão dessas obras no sistema educacional, as vozes indígenas marginalizadas passam a ocupar um lugar de maior centralidade na construção da memória e identidade nacional. Com isso, as noções de silenciamento e censura dessas narrativas vão sendo quebradas,

ainda que isso seja a redução de danos, mas nunca a resolução da questão. Por isso:

A própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limita o sujeito no percurso de sentidos. (...) A censura como um dado que tem sede na consciência que um indivíduo tem em um sentido (proibido) e como um fato produzido pela história (Orlandi, 2007, p. 13).

Assim, um contexto político mais favorável permite que autores indígenas tenham mais oportunidades de publicação, visibilidade e acesso a espaços institucionais, como feiras literárias, universidades e políticas de incentivo à cultura. Isso contribui para a desconstrução do imaginário colonial que marginalizou essas vozes por séculos, promovendo uma literatura que não apenas resiste, mas também ocupa e transforma o cenário literário nacional. Este trabalho, sobretudo antes de falar sobre mulheres indígenas e como suas experiências de vida podem ser lidas pela escola enquanto corpo literário, tem o compromisso de evidenciar que a iniciativa indígena existe primacialmente enquanto luta para preservar as tradições, as línguas, expressões culturais, a revitalização das línguas indígenas, posto o incentivo ao ensino de uma educação indígena que respeite as práticas e cosmologias tradicionais dentro de um contexto de reconhecimento e valorização cultural. Vale lembrar que mais que resistência, essas mulheres nos ensinam a Pedagogia da Ancestralidade, como destaca Oliveira (2019):

Pedagogia da Ancestralidade é antes de tudo um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável direcionada ao branco ser considerado a norma e não-branco, o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo (que ganha forma através dos aparatos jurídico, militar e político) e a colonialidade (diferente do colonialismo, mostra como uma sociedade que passou pelo processo de descolonização/emancipação das colônias, é capaz de manter práticas e pensamentos excludentes e devastadores exercendo o poder no imaginário de uma nação) que continua sua existência reafirmando a desumanidade de negros e indígenas (Oliveira, 2019, p. 31).

Compreender a Pedagogia da Ancestralidade como posicionamento político, tal como propõe Oliveira (2019), me faz pensar no quanto os processos formativos aos quais fomos submetidas — enquanto mulheres, pesquisadoras e educadoras — operam sob um modelo epistemológico que silencia tudo o que escapa à lógica ocidental, racional, universalizante. A escola, os currículos e os cânones que sustentam o ensino de literatura seguem repetindo esse mesmo padrão excludente, reforçando uma noção de humanidade pautada na branquitude como centro e medida de tudo. A pedagogia da ancestralidade me convida, então, a desobedecer — não como ato individual de

negação, mas como gesto coletivo de pertencimento e retorno. Nela, vejo a possibilidade de escutar as vozes soterradas pela colonialidade, de restabelecer vínculos com saberes que não cabem na rigidez da lógica moderna. Nesse sentido, minha pesquisa se compromete com essa transgressão: a de reconhecer que o que se ensinou como desvio pode ser, na verdade, a origem. E que educar é também cultivar memória, corpo, terra e linguagem como territórios de resistência.

Por fim, essa proposta pedagógica não se limita a uma mera revisão histórica ou acadêmica, mas se coloca como um campo de ação política e cultural. Ao recuperar a memória e as tradições das ancestrais, ela visa não apenas uma transformação intelectual, mas também cultural, social e política. Reconhecer e ensinar as histórias e saberes dos povos negros e indígenas não só ressignifica sua presença no Brasil, mas também abre um caminho para desafiar e desconstruir a ideia de um Brasil homogêneo e eurocêntrico, para que o país, de fato, seja plural e inclusivo. A Pedagogia da Ancestralidade, assim, se configura como uma luta pela reparação histórica, pela afirmação de identidade e pela reconstrução de um imaginário coletivo que contemple a diversidade e a riqueza cultural de todas as suas origens.

A literatura escrita por mulheres indígenas, infelizmente, ainda enfrenta uma invisibilidade sistemática no cenário literário brasileiro, refletindo as dinâmicas de marginalização e apagamento cultural que esses povos sofreram e ainda sofrem. Embora a produção literária indígena tenha se expandido nas últimas décadas, a literatura de mulheres indígenas continua sendo sub-representada e pouco valorizada tanto nas instituições literárias quanto nos circuitos acadêmicos e editoriais. Isso se deve, em parte, à persistência de uma visão patriarcal e eurocêntrica que coloca a voz da mulher indígena em um lugar de subalternidade, não só em relação aos homens de suas próprias comunidades, mas também em relação à literatura produzida por autores brancos e homens.

Essa falta de valorização está ligada à história de exclusão e silenciamento das mulheres indígenas, cujas vozes têm sido historicamente subestimadas. Além disso, a narrativa de uma cultura oral e coletiva, que é central para muitas comunidades indígenas, também contribui para a ideia de que a literatura indígena precisa se alinhar a padrões ocidentais para ser reconhecida.

A valorização da literatura indígena feminina, portanto, não deve se restringir a

uma questão estética ou literária, mas também política. Reconhecer essas autoras é um passo determinante na reparação histórica que o Brasil deve às suas populações originárias, proporcionando visibilidade àquelas que, através de suas palavras, desafiam os estereótipos e as representações redutoras de suas culturas.

O direito à escrita e à narrativa é um instrumento poderoso de empoderamento e resistência, e ao dar espaço para essas vozes, a sociedade brasileira teria a oportunidade de revisitar e compreender com mais profundidade a diversidade indígena e a contribuição das mulheres indígenas não apenas para as culturas de seus povos, mas para a própria construção da história e identidade nacional. A literatura indígena feminina é uma chave fundamental para romper com o colonialismo literário e possibilitar um futuro de maior justiça social, igualdade e respeito às diversas culturas que constituem o Brasil. Lei 11.645/08 e conteúdos para a escola indígenas: entre a teoria e a prática. A necessidade de incluir a história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar é uma resposta histórica à marginalização dessas populações no ensino tradicional. Durante séculos, a história do Brasil foi majoritariamente narrada a partir da perspectiva dos colonizadores europeus, com destaque para os feitos de portugueses e, mais tarde, de seus descendentes.

Os indígenas, que formaram a maior parte da população durante o período colonial e que participaram ativamente de sua construção social e econômica, frequentemente eram e ainda são representados de forma estereotipada ou invisibilizada— e a obrigação de uma lei sem a formação dos profissionais docentes só acentuaria esse aspecto. A esmiuçar a lei em sua redação, podemos nos questionar sobre a retratação do que consiste ser “conteúdos programáticos”, tendo em vista as relações problemáticas dos paradigmas e da ausência de perspectivas descolonizadoras sobre o teor desses conteúdos e do que propriamente pode ser classificado como um. Aqui cabe uma compreensão crítica sobre esses instrumentos que vão ser utilizados, principalmente se considerados literaturas, tendo em vista os olhos imperiais (Smith, 2021) que classifica de acordo com os ideais capitalistas.

Assim, mesmo que uma lei sobre educação precise organizar e definir conteúdos, é importante lembrar que essas informações, antes de serem conteúdos de ensino, devem ser reconhecidas, antes de tudo, como narrativas legítimas, ou seja, como literatura. No entanto, o que se considera literatura geralmente segue padrões eurocêtricos e por isso,

a lei não evoca necessariamente o necessário para tal.

Com isso, isso significa entender a prevalência da colonialidade de poder, conforme Candau, Russo (2011), “reacomoda esses povos dentro de desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização das necessidades do mercado”. Assim, o indígena na formação de sociedade nacional consegue estar presente com sua voz amplificada ou ainda será meramente objeto antropológico de análise que serve para a acomodação da escola? Eis a questão ecoa neste capítulo — e em todos os outros.

A emergência da perspectiva intercultural nesse contexto explica a necessidade de “reinventar a escola” que historicamente serviu a um processo de homogeneização cultural e de difusão e consolidação de uma “cultura comum de base ocidental e eurocêntrica” (Candau, Russo, 2011, p. 60).

Faz-se salutar trazer à tona que questionar e refletir sobre a lei não faz dela um marco negativo para a sociedade brasileira, ou até mesmo não se tem como propósito problematizá-la como uma extensão do imperialismo. Pelo contrário, ela “oficializou” para a escola, a partir da lei soberana da educação nº 9.394/96 uma sociedade que precisa dar dignidade ao discurso sobre os povos indígenas, ainda mais na escola, sobretudo porque é um local em que as narrativas são transformadas em ações, condutas e intervenções pelos sujeitos participantes.

Por isso, não é equívoco dizer que a lei 11.645/08 é uma regulamentação legal tardia, mas necessária diante dos currículos, pois a sua existência em apenas 16 anos procura subverter e reduzir danos sobre o aniquilamento étnico de mais de 500 anos.

1.2 Lei 11.645/08 e conteúdos indígenas para escola: entre a teoria e a prática

A BNCC — Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento homologado em 2017, assume desde então um papel de reprodutor curricular de práticas que não respeitam adequadamente a diversidade e os direitos desses povos. Embora a BNCC tenha incluído diretrizes voltadas para a valorização das culturas indígenas, há debates sobre a maneira como isso é feito e se de fato promove uma educação inclusiva ou acaba perpetuando violências simbólicas e práticas. No âmbito do bloco de linguagens, pode-se analisar como exemplo uma das habilidades, sendo esta: “Ler e interpretar textos narrativos e informativos sobre a cultura e a história dos povos indígenas, ampliando a compreensão da diversidade cultural no Brasil” (Habilidade EF69LP22).

Convém ainda pensar que somos cunhados por epistemologias ocidentais e tudo que é considerado “cultura”, “tradição” e “conhecimento” seguem tendências europeias e nesse sentido, as noções de comportamentos e ideologias são sempre configuradas a partir do que se elege como representações desse Ocidente como enfoque principal — e muitas vezes único.

Essa configuração, por sua vez, causou uma colonização dos próprios conhecimentos, que por muitas vezes se viu em silêncio; vazio; deturpação, já que para ser extraído a história dos povos indígenas, necessita-se de um conhecimento, não *originário* ou *natural*, que podem soar como terminologias que são estanques para a discussão, mas organizados e sistemáticos.

A partir do que se aloca e do que se considera como “indivíduo indígena” e suas respectivas culturais — pela lógica europeia —, a diversidade entre os mais de 300 povos indígenas no Brasil é e segue sendo reduzida a um sujeito indígena que apenas é sujeito visual, aquele que se nota, se percebe, mas não se ouve o *seu* falar, não se escuta *sua* música, não se escuta *seu* lado da história.

Isso pode ser considerado, segundo Orlandi (2007) como *silêncio local*, conceito que evidencia que o vazio foi provocado e cultuado. Ainda em tempo: a censura posiciona os indivíduos subalternizados que sofrem interditos da linguagem. Antes dos sujeitos indígenas se tornarem autorias, o apagamento se inicia na fonte, na própria concepção de ideias sobre o que esses sujeitos são capazes de dizer e não-dizer, o que provoca uma trilha de silenciamento que corre como um rio, espalhando-se em águas violentas.

A autoria — *esse* papel — é uma construção social atravessada por relações de poder que determinam quais vozes são legitimadas e quais são silenciadas. No contexto das políticas científicas, esse silenciamento não ocorre apenas por meio do apagamento direto de um autor, como no caso do plágio, mas também pela criação de uma versão da autoria que exclui determinados sujeitos do campo intelectual (Orlandi, 2007). No Brasil, esse processo tem sido particularmente violento contra autores indígenas, cujos saberes são frequentemente desconsiderados como produção de conhecimento legítimo ou apropriado sem o devido reconhecimento. Assim, o silenciamento não significa apenas negar a autoria, mas moldar a ideia de quem pode ser reconhecido como autor dentro dos paradigmas científicos e literários dominantes.

As epistemologias indígenas, pertencente aos saberes tradicionais e orais, são invisibilizadas como políticas científicas. A exigência de formatos específicos de produção do conhecimento, como artigos acadêmicos e patentes, exclui formas indígenas de transmissão de saber, que valorizam a coletividade e a oralidade. Além disso, quando o saber indígena é reconhecido, muitas vezes isso ocorre parcialmente, isto é, sem que eles sejam considerados autorias, já que, ainda segundo Orlandi (2007):

Entre as formas do silêncio que tenho considerado que são o "silêncio fundador" (base de produção dos sentidos) e a "política do silêncio" ou "silenciamento" que, por sua vez, subdivide-se em "silêncio constitutivo" e "silêncio local" (ou censura), vou aqui trabalhar o silenciamento. E, em relação a este, interessa-me particularmente o que chamo de silêncio local ou censura. O silêncio local (ou censura), como sabemos, é aquele em que entra a interdição por alguma forma de poder da palavra (interno ou externo). Não falaremos tampouco do silenciamento local em geral, mas da censura relacionada ao modo como se produz ciência, apagando aspectos característicos de suas formulações (Orlandi, 2007, p. 28).

Portanto, o silêncio das autorias indígenas nas políticas científicas não é apenas um problema de exclusão, mas um mecanismo que reforça desigualdades epistêmicas e mantém um paradigma eurocentrado de produção do conhecimento. Ao moldar uma versão da autoria que privilegia certas formas de saber e ignora outras, esse silêncio tem consequências teóricas e políticas profundas. Superar esse silenciamento exige não apenas reconhecer autores indígenas, mas repensar as próprias bases do que consideramos autoria e conhecimento legítimos.

Por isso, falar sobre hierarquização de conhecimento e diferenças linguísticas, culturais e históricas que marcam cada povo, cabe ressaltar o conceito sobre violência simbólica (Bourdieu, 1993), na medida em que ignora a singularidade de cada grupo e trata os indígenas como uma entidade uniforme e meramente contemplada nos livros didáticos como — de novo — objetos antropológicos.

Assim, podemos afirmar que a contemplação dos povos indígenas a partir dessas leis “de renovação da educação”, retroalimentam um sistema de violência simbólica, que segundo Bourdieu (1996, p. 58) “é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”. Isso significa, pois, que esse tipo de narrativa pode perpetuar a violência histórica, na medida em que não empodera — inclusive os estudantes indígenas — a verem sua própria história de forma mais autônoma e central.

Portanto, a lei de nº 11. 645/08 trata da aplicação legal dentro dos espaços escolares, mas não viabiliza ou prevê explicitamente os meios para se chegar ao objetivo de fazer com que estudantes do ensino fundamental e médio tenham contato com leituras dos povos indígenas. E expressar isso significaria evidenciar que os próprios sujeitos indígenas devem conduzir suas próprias narrativas por meio de suas contribuições seja na publicação de livros, na produção de documentários, em palestras e fazendo parte também do corpo docente.

Por sua via, este trabalho não tem o objetivo de falar sobre os livros paradidáticos e como eles são eleitos, ainda que esses critérios caibam em uma reflexão minuciosa, mas é necessário refletir mais urgentemente agora sobre a dimensão das narrativas presentes nos livros de autorias femininas e indígenas, sobretudo porque a dimensão de *silêncio* aqui exposto reflete o debate sobre letramentos raciais contemporâneos e ausência disso em alguns espaços e neste caso, urge a necessidade de transgredi-lo, posto que, segundo Bordieu (1998):

Para a superação do paradigma do Estado monocultural é preciso a participação conjunta de representantes das comunidades minoritárias, ativistas de direitos humanos, acadêmicos do campo, e juristas das áreas pública e privada, entre muitos, para, solidariamente, atuarem no esclarecimento, ensino, difusão e prática profissional que tenham como fundamento o letramento racial, isto é, um conjunto de práticas que conscientizem as pessoas de que o preconceito racial não é apenas construído individualmente nem socialmente, mas também estruturalmente, enquanto fundamento do Estado (Bordieu, 1998, p. 66)

A literatura indígena (mais a frente dar-se-á uma investigação breve sobre sua legitimidade enquanto movimento estético) tem o poder de não apenas representar as culturas e histórias de povos originários, mas também de romper com os estereótipos e preconceitos enraizados no imaginário social sobre os indígenas. Ademais, a literatura indígena escrita por mulheres compreende ainda um terreno mais turbulento, tendo em vista direitos que foram negados foram determinantes para que elas não tivessem encorajamento, força e possibilidade de disseminação de suas artes para o mundo (ocidental ou não).

O escasso investimento em obras indígenas nos catálogos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) reflete uma visão tradicionalista e eurocêntrica da educação, que tende a priorizar obras literárias alinhadas aos cânones ocidentais. Embora haja uma crescente conscientização sobre a importância de dar voz aos povos indígenas e de

refletir sua diversidade cultural, os livros didáticos ainda estão longe de representar de forma justa e fiel a pluralidade indígena no Brasil.

A inclusão da literatura indígena no PNLD, por sua vez, não é apenas uma questão de representação, mas também de educação para a *Florestania* (Krenak, 2023), ao passo que devemos garantir aos estudantes, desde a educação básica, o acesso a histórias que abordam as lutas, saberes e valores indígenas, o plantio que emerge as potencialidades do coletivo e não apenas leituras protocolares. E nada disso faz sentido se o próprio sujeito não escreve e conta suas próprias impressões do mundo.

A literatura indígena no PNLD tem como compromisso servir como um instrumento de resistência e afirmação de identidade, não só para os povos indígenas, mas para todos os brasileiros, ao promover o respeito pela diversidade cultural e a compreensão de um Brasil mais pluralizado. Tudo isso é deveras importante desde que o PNLD amplie sua seleção de obras indígenas e incentive a inclusão autorias indígenas no currículo escolar, contribuindo assim para a construção de uma educação mais democrática, justa e intercultural.

No PNLD (2024), a inclusão de obras como *Descobertas de Inaiá*, escrita por Isa Colli, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um reflexo das intenções duvidosas vindas do Ministério da Educação sob a justificativa em ampliar a diversidade cultural e promover uma educação mais inclusiva. Essa escolha suscita uma crítica importante: o fato de que o livro foi escrito por uma autora não indígena. A obra, embora traga temas relevantes como a convivência entre culturas diferentes e o respeito às tradições indígenas, poderia ser questionada sob a ótica da representatividade e da autoria feminina. Em um mercado editorial tão nichado e que atende ainda aos ideais coloniais da linguagem, por que ainda se faz tanto esforço para eleger livros com depoimentos artísticos da própria comunidade?

Em um contexto em que se busca valorizar os povos originários, a escolha de uma obra de uma escritora não-indígena para abordar questões tão sensíveis e complexas da cultura indígena pode ser vista como uma falha na tentativa de promover uma verdadeira inclusão, mas falha essa premeditada a partir da política do silenciamento, já que se deseja “enquadrar” o conhecimento sobre os povos indígenas dentro do que é importante e do que é tido como não crucial.

A literatura indígena tem se fortalecido nas últimas décadas, com autores de

diversas etnias assumindo a autoria de suas próprias histórias e experiências. Esses escritores, como Davi Kopenawa, Ailton Krenak, e muitos outros, têm trazido para o debate literário as vivências, cosmologias, e desafios enfrentados pelos povos indígenas de uma forma autêntica e genuína. Ao escolher obras de autores não indígenas, mesmo com boas intenções pedagógicas, corre-se o risco de reforçar uma narrativa colonial que ainda coloca os não indígenas como os "detentores do saber" sobre os povos originários e se a educação deseja promover a emancipação dos sujeitos, isso soa contraditório às ações de combate às violências e para a “descolonização epistêmica e o estabelecimento de nossas soberanias ou autonomias indígenas” (Keme, 2018).

A literatura escrita por mulheres indígenas não é apenas uma forma de contar histórias; ela é, em muitos casos, um ato de resistência da linguagem e sobre a linguagem, além de uma forma de garantir a continuidade de suas tradições e identidades. Ao escolher uma obra como *Descobertas de Inaiá*, que não reflete a perspectiva direta de uma autora indígena, o PNLD perde a oportunidade de dar visibilidade a esses autores e a suas narrativas autênticas, resultando em uma representação "de fora" sobre as culturas indígenas, ao invés de uma voz direta dos próprios povos que são retratados.

O risco de uma obra não indígena retratar a cultura indígena é o de cair em uma narrativa paternalista ou romantizada, que distorce a realidade ou simplifica demais as questões complexas e multifacetadas enfrentadas pelos povos indígenas. Embora a autora Isa Colli tenha feito um esforço em mostrar a convivência entre culturas diferentes e a valorização das tradições indígenas, é importante afirmar que ela, como não indígena, não trata de forma profunda e fiel as questões específicas de uma jovem indígena que se vê inserida em um ambiente escolar fora de sua aldeia.

A ausência de uma voz indígena autêntica no processo de escrita resulta em uma visão distorcida ou superficial dos desafios e das experiências vividas pelos povos originários. Eliane Potiguara (1999) lançou uma das primeiras obras escritas por uma autoria feminina enquanto mulher indígena, uma escrita que não sublinha as fronteiras entre cultura, conhecimento e saber, pois tudo está interligado aos povos indígenas. É nítido que a escrita de uma pessoa não-branca não tem o compromisso com a publicação, mas o compromisso com o saber e com a ancestralidade contra o sistema e isso é muito valioso à medida que não devemos projetar para a escola uma escrita dócil

e gentil, mas uma escrita urgente, forte e pulsante.

(..) os povos indígenas têm exaltado e perpetuado suas culturas contra o sistema social e político. A exaltação é uma forma de resgate e preservação de algo. É a valorização daquilo que não é valorizado como deveria ser. Exaltação é afirmação na poesia e na vida (Potiguara, 2023, p. 11).

É fundamental também refletir sobre a questão da apropriação cultural, onde não indígenas escrevem sobre culturas que não lhes “pertencem” sem o devido conhecimento e respeito pelas especificidades dessas culturas. O risco é que, ao invés de promover um diálogo verdadeiro entre as culturas, se perpetue um modelo de "representação de fora", onde os indígenas se tornam objetos de estudo e narrativa, sem poder falar por si mesmos. A escolha de obras não indígenas para abordar questões indígenas em um contexto escolar reflete um dilema mais amplo no sistema educacional brasileiro, que é objetivo máximo deste trabalho, pois o silêncio na inclusão real e efetiva de vozes indígenas no currículo escolar trata a diversidade cultural como acessório, reforçando a ideia de que os povos indígenas precisam ser representados por "autores competentes" e aos que pertencem a essas culturas.

É premente que não há qualquer intenção em desqualificar a obra de Isa Colli ou questionar a sua “boa” intenção, ainda que aqui não se tenha um julgamento de valor moral ou ético sobre aqueles que produzem obras nesse sentido, mas no contexto educacional atual, a inclusão mais próxima da diversidade indígena requer a escuta das próprias vozes indígenas, em vez de uma representação forjada. Ao dar espaço à uma autoria indígena, os alunos poderiam ter acesso a uma visão mais rica e aprofundada, promovendo não apenas o respeito e o reconhecimento, mas também a autodeterminação sobre família, mulheres, anciãos, força e tudo que envolvem e rodeia a escrita indígena feminina, essa potência toda.

CAPÍTULO II: O índio que silenciou o indígena

2.1 A literatura no Brasil: uma herança colonial da linguagem

Marcia Kambeba (2021) nos ensina que nossos saberes correm como um rio, pois a partir desse lugar tão misterioso e presente nas histórias orais indígenas, há de se prestar uma atenção devida às nossas vontades e anseios próprios. Ao longo da minha formação leitora e meu “mergulho” nesses rios literários enquanto educadora, percebi que a literatura, no sentido primeiro, é determinante para lapidar nosso caráter, nossos afetos e por isso, nossas ancestralidades são contadas de geração para geração. Deve ser considerada como não só como texto recreativo (ainda que seja, inclusive), mas uma representação poética de luta essencial, já que, segundo Antônio Cândido (1995, p.254), a literatura enquanto Direito Humano básico significa “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

A literatura indígena no Brasil é recente e foi sistematizada na década de 1980, sobretudo porque sua representação teve como paradigma primeiro a representação do cotidiano indígena por brancos. Assim, “teorizava-se” sobre aqueles sujeitos com base na colonização, mão de obra escrava e preconceito étnico, reproduzindo a homogeneização desses povos. É importante que o teor de teorização é o mais “plausível”, sobretudo porque nesse caso, há um afastamento sobre as informações de grupos e comunidades indígenas, com reivindicações, princípios e abordagens que negam sob um olhar etnográfico distorcido (Smith, 2021)

Graça Graúna (2013), professora potiguar e intelectual pioneira que abriu caminhos sobre a literatura indígena enquanto movimento estético, caracteriza de forma científica um movimento que por vezes se deu como invalidado:

(..) a literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones" (Graúna, 2013, p. 15).

Nesse sentido, a literatura é um dos meios da linguagem em que há uma construção coletiva, pois enquanto “encruzilhada” de sentidos, os discursos e visões em conflitos e competição se encontram e entram num (des) equilíbrio, uma vez que a literatura constitui um lugar no qual diferentes valores, mitos, histórias e traduções são e estão negociados. (Graúna, 2013, p. 07).

A partir dessa concepção, é crucial entender que a tradição oral é o ponto fundante para as histórias contadas por essas comunidades, posto que a cosmovisão indígena não atende, inicialmente a aspectos grafocentrados, de registro cunhado em papel e tinta, tais como europeus, mas a palavra-salivada ao descendente, que reverbera como um espiral entre aqueles que recebem os afetos em forma de contação. Assim como propõe Martins (2021):

O termo oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que em sua performance indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significante e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na velocidade (Martins, 2021, p. 84).

Sendo assim, a oralitura propõe um rompimento com a dicotomia entre oralidade e escrita, reconhecendo que a palavra falada também constrói conhecimento, memória e identidade. Para os povos indígenas, a oralidade não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema complexo de produção e transmissão de saberes, incorporando narrativas ancestrais, míticas, cantos sagrados e performances rituais. Assim, através disso, é possível entender essas tradições não como estágios anteriores da literatura escrita, mas como formas autônomas e igualmente sofisticadas de expressão literária e histórica.

Além disso, é válido argumentar que as literaturas indígenas não precisam ser traduzidas para a escrita para que sejam reconhecidas como literatura, já que possuem características puramente performáticas e coletivas. Como aponta Leda Maria Martins (2021), a oralitura carrega marcas da ancestralidade e da memória, funcionando como um arquivo vivo de saberes que se atualiza a cada nova enunciação. No caso das tradições indígenas, essa atualização constante das histórias é adaptada ao tempo e às circunstâncias, demonstrando uma dinamicidade que poder com os conceitos hegemônicos.

A Europa, conhecida por sua “superioridade posicional” (Smith, 2021), reforça através dos instrumentos da escrita e das linguagens a sua maior matéria-prima para aniquilar culturas e povos: o discurso. Por meio não só das palavras entoadas envoltas de significados, mas dos significados completos pelos discursos escritos ou registrados oralmente. Assim, encapsulou-se pela palavra o poder, que fundamentou a vasta história de massacre que nós conhecemos.

Assim, não foi diferente com a literatura, que serviu como campo de “guerra” para tendenciar um gosto supostamente universal, uma estética que recusa pensamentos ameríndios, latinos e africanos e mais que isso, uma destruição paradoxal do que ainda

nem sequer fora construído sob contexto da colonização. Isso é, sempre, reforçado em Graúna (2013):

É por meio da literatura enquanto espaço mnemônico que escritores multiétnicos das Américas recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones. A reapropriação do espaço via memória possibilita a colocação do sujeito na sua própria história. A renomeação do seu lugar e da sua história significa reconstruir sua identidade, tomar posse de sua cultura; significa, em última análise, resistir a uma violência epistêmica que, nas suas diversas formas e práticas, continua até o presente (Graúna, 2013, p.12).

A literatura como um espaço mnemônico possibilita, portanto, a reapropriação de mitos e narrativas pelos escritores multiétnicos das Américas, permitindo-lhes se enraizar como sujeitos autóctones (Cândido, 2002). Isso significa que a literatura, nesse contexto, funciona como um meio de restabelecer uma relação profunda com a história e com as origens culturais, frequentemente subjugadas ou distorcidas por processos coloniais e epistêmicos.

A reinterpretação dos “mitos” e das tradições ancestrais não se limita ao resgate de um passado perdido, mas configura-se como uma prática política de afirmação de identidade e resistência à violência histórica imposta pelas narrativas dominantes. Ao fazer isso, os escritores multiétnicos não apenas reconstituem o seu lugar na história, mas também reafirmam a legitimidade de sua cultura e de seus conhecimentos, desafiando os processos de marginalização e apagamento a que foram submetidos.

A noção de reapropriação do espaço por meio da memória escrita por escritores indígenas é central para a reconstrução da identidade desses sujeitos. Ao resgatar as narrativas do seu próprio povo, a autoria não apenas revisita o passado, mas estabelece uma nova perspectiva sobre o presente, projetando um futuro possível que se reconcilia com sua própria história.

Essa reconciliação acontece porque faz-se necessário que o “eu” indígena passe a ter a dignidade de visitar a memória dos ancestrais e inclusive à sua própria memória, já que não devemos entender que a memória indígena se trata de uma reconfiguração ou releitura *para* o presente, em que a memória se torna um instrumento ativo de resistência e de afirmação da autonomia cultural somente, mas devemos enxergar que a literatura se revela como um espaço de contestação não-linear, em que o sujeito pode recriar (ou não) sua identidade por muitas vezes, sem se colocar como originário, numa posição de *fundante* e *contemporâneo*, numa noção do limite atual. Nesse caso, constata-se uma confluência em que essas imagens se remodulam a todo o momento, principalmente porque a lógica temporal também é uma forma de demarcação de poder pelos brancos.

Em última instância, proponho como possibilidade epistemológica a ideia de que o tempo, em determinadas culturas, é local de inscrição de um conhecimento que se grava no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade, conhecimentos esses emoldurados por uma certa cosmo-percepção e filosofia (...) (Martins, 2021, p.14).

Para os povos indígenas, o tempo não é linear e cronológico, como na concepção ocidental, mas sim cíclico, relacional e integrado ao espaço e aos acontecimentos da natureza, assim como coloca Martins (2021) com sua noção de tempo espiralar, ou seja,

(..) práticas por certo que habitam o âmbito mais íntimo das relações sociais e das subjetividades dos indivíduos que as formam e as praticam, em todos os espaços e contextos das inter-relações em torno das quais gravitam conhecimentos e valores de múltipla natureza, de múltipla grandeza, entre eles uma concepção de tempo e de temporalidades, o tempo espiralar (Martins, 2021, p. 27).

O conhecimento, nesses contextos, é transmitido por meio da oralidade, dos cantos, dos rituais e das danças, que carregam consigo memórias ancestrais e ensinamentos fundamentais para a manutenção da vida coletiva. Dessa forma, o tempo se expressa através dos corpos em movimento, na transmissão de saberes por meio da vivência e da experiência sensível, consolidando-se como um elemento dinâmico e interligado à existência e à cosmologia do grupo.

E o que a literatura tem a ver com o tempo? — é importante pensar que as histórias e narrativas funcionam como um fluxo contínuo em que passado, presente e futuro coexistem de maneira interdependente. O conhecimento dos antepassados não é algo fixado no passado, mas sim uma presença ativa que se manifesta nas práticas cotidianas e nos rituais, reforçando a conexão entre os seres humanos, a terra, os espíritos e os elementos naturais (Graúna, 2013).

De maneira contrária ao que os brancos impõem, o tempo não se limita à medição objetiva dos dias e anos, mas se estrutura a partir das experiências e das relações entre seres humanos e não humanos, tornando-se um campo de inscrição da sabedoria ancestral. Essa visão contrasta com a noção ocidental de tempo linear e acumulativo, enfatizando uma compreensão mais holística e interconectada da realidade.

O uso do termo "índio" na literatura e na linguagem cotidiana remonta ao início da colonização das Américas e está intrinsecamente ligado a um erro histórico e geopolítico. Concebido a partir do equívoco de Cristóvão Colombo, que acreditava ter alcançado as Índias — região asiática almejada para novas rotas comerciais —, o termo foi imposto pelos colonizadores portugueses e espanhóis para nomear de forma genérica os diversos povos originários do continente. No entanto, essa denominação não foi apenas um erro cartográfico, mas uma construção discursiva que reduziu a multiplicidade étnica,

linguística e cultural dos povos indígenas a uma categoria homogênea e exógena. Do ponto de vista semântico, "índio" é um signo colonial que carrega implicações políticas e ideológicas, funcionando como um mecanismo de apagamento identitário e subjugação.

A própria naturalização desse termo na linguagem reflete a permanência de estruturas coloniais que desconsideram as autodenominações dos povos indígenas e reforçam uma narrativa eurocêntrica. Diante disso, a crítica ao uso de "índio" não se limita à correção de um equívoco histórico, mas aponta para a necessidade de ressignificar o vocabulário e reconhecer as identidades indígenas em sua diversidade e autodeterminação. Apesar dessa história ter tido base em uma mera “confusão”, ela se fincou e se perdurou por uma escolha: a estigmatização das culturas distintas, já que é necessário homogeneizar a leitura e o tratamento de todos os sujeitos para se ter fácil acesso a eles. Assim, o *multiculturalismo* surgiu ao longo do século 20, com o crescente reconhecimento da diversidade cultural dentro das sociedades. Por ser um conceito complexo, se refere à coexistência de diferentes culturas em uma mesma sociedade, supostamente respeitando e valorizando essas diferenças.

O multiculturalismo [...] foi mecanismo acobertador por excelência das novas formas de colonização. As elites adotam uma estratégia de travetismo e articulam novos esquemas de cooptação e neutralização. Reproduz-se assim uma inclusão condicionada, uma cidadania recortada e de segunda classe, que molda os imaginários e identidades subalternizadas no papel de ornamentos ou massas anônimas que teatralizam a própria identidade (Cusicanqui, 2022, p. 99).

A partir disso, faz-se necessária reflexão crítica sobre a dimensão de como esse “multiculturalismo” é empregado sobre outras culturas, principalmente desde a invasão dos portugueses no Brasil. A partir disso, a terminologia “índio” tem sido redefinida para “indígena” e “parente” como reparação para as questões históricas de desigualdade e opressão, mas também pode ser enxergada como uma nova estratégia de dissimulação das novas formas de colonização, tendo em vista que não há a intenção de conhecer profundamente as etnias e as comunidades em suas especificidades: Guarani, Tupi, Yanomami, Kayapó, Xavante, Ticuna, Pataxó, Huni Kuin, Karajá, Terena, Baniwa, Shikra. A partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, a questão indígena ganhou mais visibilidade. A Constituição de 1988, por exemplo, reconheceu oficialmente os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito ao uso do termo "indígena" e a autonomia sobre suas terras e culturas. Nesse período, também houve um movimento de valorização das línguas e culturas indígenas, e a utilização do termo "índio" foi sendo progressivamente evitada, sendo substituída por "indígena", que se alinhava melhor à ideia de diversidade, reconhecimento e respeito às particularidades de cada grupo.

Essa mudança de percepção e linguagem foi parte de um movimento maior de afirmação de identidade, reconhecimento de direitos e resistência ao processo colonial que ainda se reflete nas relações sociais e políticas do Brasil hoje. Em documentos oficiais, a partir dos anos 80, é possível compreender a movimentação sobre novas formas de chamamento e a troca de “índios” para “indígenas” de forma protocolar, ainda que a nomenclatura estereotipada fizesse parte do vocabulário brasileiro até o início dos anos 2000. Isso, obviamente, teve consequência na escrita da literatura também.

O termo "indígena" do latim *indígena*, que significa "nativo" ou "original", e foi adotado por um movimento crescente de autodeterminação das populações indígenas, especialmente no Brasil, a partir do século 20, como uma forma de afirmar a sua identidade de maneira mais autêntica e respeitosa. A mudança de linguagem esteve diretamente ligada à busca pela valorização e pelo reconhecimento dos direitos indígenas, em uma tentativa de romper com as visões estereotipadas e coloniais.

Apesar do entendimento das mudanças de nomenclaturas, segue sendo necessário problematizá-las, principalmente porque o uso do termo “parente” para se referir aos povos indígenas, embora carregado de afetividade e pertencimento quando usado entre os próprios indígenas, exige também passou a ser adotado por não-indígenas. Trata-se de uma expressão que, no interior das comunidades, nomeia laços ancestrais, vínculos de luta, de memória e de terra — um reconhecimento coletivo que ultrapassa a ideia ocidental de consanguinidade. No entanto, ao ser incorporado por sujeitos nãoindígenas, sobretudo em espaços acadêmicos ou institucionais, corre-se o risco de seu esvaziamento simbólico, transformando-o em mero recurso retórico ou performático.

Dizer “parente” sem compromisso político real com a autonomia e os direitos dos povos indígenas pode funcionar como um disfarce da desigualdade, como uma forma sutil de manter relações de poder assimétricas por meio das armadilhas linguísticas da inclusão. Respeitar os “parentes” começa por reconhecer que não basta nomeá-los como tais — é necessário ouvi-los, abrir espaço para suas vozes, respeitar suas epistemologias e garantir sua autodeterminação nos processos de produção de conhecimento. Na literatura, o índio também morreu de muitas formas: era o selvagem que sucumbia ao progresso, o "outro" que se extinguiu sob a força das armas e das cercas. Sua presença foi silenciada entre páginas que o descreviam como mito, símbolo ou sombra, e não como ser vivo, pulsante, com história. A cada nova página, a “morte” do índio se tornava uma narrativa inevitável, uma tragédia escrita em tinta, onde ele se desvanecia, já sem voz, numa entrega à civilização que o despojava de sua identidade, de sua cultura, de seu chão. Era a morte física e simbólica, em um ciclo sem fim, que perpetuava a ideia de que ele

não teria lugar neste mundo moderno e urbano.

Porém, nas margens dessa morte literária, surge uma nova voz, uma resistência que teima em não se calar. O índio que antes desaparecia nas linhas agora reclama sua existência, sua luta, suas raízes. Ele ressurgiu não como figura exótica ou distante, mas como sujeito ativo, autor de sua própria história. A literatura, então, faz-se espelho, refletindo a força do indígena que renasce, que exige seu espaço na página e na vida. Ele não mais morre no papel, mas toma para si a narrativa, ressignificando o que foi imposto e criando um novo lugar onde sua voz, antes silenciada, ecoa como um grito de resistência e de celebração da sua identidade.

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói da nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: – Ai! que preguiça!...e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiando o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força do homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado, mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava pra ganhar vintém. E também espertava quando a família ia tomar banho no rio, todos juntos e nus. Passava o tempo do banho dando mergulho, e as mulheres soltavam gritos gozados por causa dos guaiamuns diz-que habitando a água-doce por lá. No mocambo si alguma cunhatã se aproximava dele pra fazer festinha, Macunaíma punha a mão nas graças dela, cunhatã se afastava. Nos machos guspia na cara. Porém respeitava os velhos e frequentava com aplicação a murua a poracê o torê o bacororô a cucucogue, todas essas danças religiosas da tribo [...] (Andrade, 1928, p. 21).

O trecho de *Macunaíma* de Mário de Andrade faz parte da construção de um personagem que reflete e ao mesmo tempo subverte a ideia de "indígena" na literatura brasileira, usando uma figura mítica que transcende categorias fixas. Macunaíma, sendo descrito de maneira ambígua e muitas vezes contraditória, como "feio" e ao mesmo tempo herói, busca quebrar os estereótipos sobre o indígena e, ao mesmo tempo, os reforça de maneira irônica.

Esse trecho, especialmente, apresenta Macunaíma como um ser que vive à margem das normas sociais e culturais estabelecidas, agindo de maneira preguiçosa e desinteressada pelo trabalho e pela vida cotidiana, mas ao mesmo tempo envolvido com os costumes e rituais dessas comunidades, como o torê, o bacororô e outros.

Essa ambiguidade é uma característica central do personagem, que representa o "indígena" de forma não idealizada, com um mix de atributos negativos e positivos, mas sem uma definição clara ou fixa, como os estereótipos geralmente exigem. A generalização do indígena, portanto, se dá porque Macunaíma, sendo "feio" e "preguiçoso", representa uma visão descontextualizada e folclórica da figura indígena,

como algo exótico, exímio em um comportamento lúdico e rebelde, mas sem nenhum valor moral ou ético claro. A ironia de Mário de Andrade é justamente essa: ele não busca heroico ou redentor, mas um personagem que é tanto herói quanto anti-herói, totalmente livre de amarras. Ao fazer isso, o autor toca na complexa construção de identidade do Brasil, sem deixar de problematizar a visão do indígena na literatura e na cultura popular. Assim, a forma como Macunaíma é apresentado, com seus aspectos negativos, humorísticos e desconstruídos, contribui para uma visão mais complexa do indígena, indo além das representações simplificadas ou ideológicas, mostrando suas múltiplas dimensões.

Ademais, o uso da palavra “indígena” pode criar uma aparência de inclusão, mas quando se mantém as estruturas linguísticas de poder intactas, isto é, se falamos e nos referimos sobre eles limitando a verdadeira participação e emancipação, colocando-os como grupos marginalizados, há apenas um disfarce entre as linhas para que pareça que estamos incluindo suas histórias, suas literaturas, suas narrativas, quando estamos abafando-as de forma mais simpática aos olhos dos críticos.

É possível ainda dizer que na literatura, as identidades dessas populações são moldadas por visões reduzidas a papéis secundários e ornamentais, em vez de serem reconhecidas como plenas e autônomas. Embora a literatura indígena disseminada na escola venha nos tempos atuais com o pretexto forte do multiculturalismo, que busca promover o respeito e a celebração da diversidade, sem um olhar crítico e específico, isso pode acabar por negligenciar as realidades históricas e políticas dos povos indígenas e sua luta por reconhecimento, direitos e justiça.

Além disso, isso pode também levar a uma visão mais superficial das culturas indígenas, que muitas vezes se encontram em áreas rurais ou isoladas, longe do olhar urbano, e cujas práticas culturais podem ser vistas como "tradicionais" ou "exóticas", em vez de legítimas formas vivas de cultura. Esse foco na "diversidade moderna" pode invisibilizar as formas de vida indígenas que não se encaixam no molde da sociedade dominante.

A proposta do trabalho se chamar “O índio que matou o indígena” faz parte de uma metáfora de força e, apesar de títulos não precisarem de uma explicação, é necessário que se reage essa forma de concatenar os pontos com os leitores, posto que tudo nesse trabalho é utilizado para deixar a visão mais simplificada sobre as autorias indígenas. Isso, é, sem dúvidas, uma das coisas que mais valorizo na pesquisa: escrever sobre quem consiga ler com tranquilidade aos questionamentos e pontuações insurgentes. É muito importante que mesmo com o número de publicações existentes na literatura hoje e a visibilidade que há

atualmente, esta pesquisa vem observar o vazio sobre as mulheres indígenas que publicam e que ainda não são tão conhecidas e prestigiadas quanto deveriam.

Falar, portanto, sobre índio/indígena na literatura é um “mecanismo de subversão” da violência epistêmica que historicamente negou a legitimidade dos saberes e das práticas desses povos. De acordo com o conteúdo presente nos órgãos oficiais, como o site¹ do Senado, é possível compreender que há agora há uma etiqueta para o uso da palavra indígena:

[.] Indígena/etnia. Para designar o indivíduo, use o termo indígena; não use o termo índio. Indígena significa "originário, aquele que está ali antes dos outros" e valoriza a diversidade de cada povo. Para se referir ao dia 19 de abril, use Dia dos Povos Indígenas (com iniciais maiúsculas). Não use o Dia do Índio. Recomenda-se o uso dos termos aldeia, terra ou território indígena, em vez de tribo. Para o grupo de indígenas, use etnia ou povo. Os nomes de povos indígenas são aportuguesados e escritos com inicial minúscula, como os demais povos e grupos étnicos: espanhóis, ingleses e iorubás. Use no plural: os ianomâmis, os carajás, os caiapós, os tupis, os caingangues, os guaranis, os uaimiris, os xavantes. Como exemplo, ele citou a etnia catavixi, que, segundo ele, não manteria contato com o homem branco. Raoni é o líder dos Caiapó, que ocupam a reserva do Parque do Xingu, em Mato Grosso. Raoni é o líder dos caiapós, que ocupam a reserva do Parque do Xingu, em Mato Grosso [...].

A preocupação excessiva com o termo "indígena" e as formas protocolares que cercam a aprendizagem sobre esses povos muitas vezes acabam reduzindo suas culturas a categorias rígidas, desconsiderando a pluralidade e complexidade das diversas comunidades indígenas. O uso do termo em contextos acadêmicos ou políticos, de maneira generalizada e isolada, ignora as diferenças linguísticas, culturais e históricas que existem entre os vários povos indígenas. Em muitos casos, a abordagem de aprender sobre essas populações acaba sendo mais uma tentativa de "classificá-las" do que de compreender suas realidades e suas formas de vida de maneira autêntica. Essas aproximações acabam sendo mais superficiais, muitas vezes baseadas em exotismos, o que impede uma verdadeira troca de saberes e por consequência, significa ter uma não identidade nutrida pelo remorso recalcado, refletida nestas não identidades - identidades fragmentadas e/ou alienadas por condições de violência (Graúna, 2013).

Além disso, essa visão reducionista acaba tratando os indígenas como meros objetos de estudo antropológicos, cujas práticas e tradições são observadas à distância, sem um real esforço de dialogar ou de entender suas perspectivas. Ao invés de reconhecer a autonomia dos povos indígenas, isto é, as iniciativas acadêmicas ou políticas a partir deles, frequentemente tratam essas culturas como algo a ser preservado ou "documentado", como se fossem relíquias do passado que não podem “se mexer” no

museu. Isso notoriamente acontece para justificar que peças silenciadas não estão aptas a dizerem nada sobre si, pois precisam se manter imóveis como objetos que não podem falar por si próprio.

Nesse processo, perde-se a oportunidade de ouvir essas vozes, não compreendendo-os como sujeitos históricos e contemporâneos, (Pratt, 1992). E dessa forma, perde-se o que poderíamos considerar como verdadeira aprendizagem sobre eles, — com o cuidado sobre o que é dito como verdadeiro ou não sobre esses povos — que deveria priorizar o respeito às suas próprias formas de pensar e viver, permitindo que suas culturas se expressem sem a interferência de discursos externos, e não apenas como um campo de estudo ou um "tema" a ser explorado para atender agendas externas.

A pesquisa através dos olhos imperiais descreve uma abordagem que assume as ideias ocidentais a respeito das coisas (...) Trata-se de uma abordagem das comunidades nativas que ainda veicula um senso de superioridade inata e um exagerado desejo de trazer progresso à vida dos povos indígenas — espiritual, intelectual, social e economicamente. (...) rouba os conhecimentos de outros e os usa para beneficiar as pessoas que os roubaram (Smith, 2021, p. 73).

Dessa forma, a consolidação dos estereótipos na linguagem e na literatura não são apenas vestígios de um “equívoco” histórico, mas expressões concretas da perspectiva colonial que, como aponta Smith (2021), molda a produção do conhecimento a partir de uma visão imperialista. A abordagem ocidental dos povos indígenas, ancorada na suposta superioridade civilizatória, não apenas impõe categorias externas, mas também instrumentaliza os saberes indígenas em benefício das estruturas coloniais, apropriando-se de seus conhecimentos e deslegitimando suas formas autônomas de existência. Esse processo reflete um padrão histórico de silenciamento e subordinação, no qual o apagamento das identidades indígenas está diretamente ligado à exploração de seus territórios e saberes. Assim, questionar os fundamentos linguísticos e epistemológicos dessa narrativa é um passo fulcral para romper com a lógica colonial e reafirmar a soberania dos povos indígenas sobre sua própria história, cultura e conhecimento. Literatura de autoria indígena: das vozes silenciadas à resistência. A literatura de autoria indígena tem se tornado um espaço fundamental para amplificar as vozes dos povos indígenas, oferecendo uma forma de ressurgir as histórias, culturas e perspectivas de maneira autêntica e assertiva. Ao contrário da literatura tradicional, que muitas vezes retratou os indígenas de forma distante, a produção literária indígena contemporânea a visibilidade e autonomia aos próprios povos indígenas, através de suas experiências, saberes e linguagens, promove a legitimação dos dizeres sistematicamente apagados e ainda em constante apagamento, o que podemos conjecturar como epistemicídio, segundo

Santos (1998):

El epistemicidio es el proceso político-cultural a través del cual se mata o destruye el conocimiento producido por grupos sociales subordinados, como vía para mantener o profundizar esa subordinación. Históricamente, el genocidio ha estado con frecuencia asociado al epistemicidio. Por ejemplo, en la expansión europea el epistemicidio (destrucción del conocimiento indígena) fue necesaria para 'justificar' el genocidio del que fueron víctimas los indígenas (Santos, 1998, p. 208).

Nesse sentido, a literatura é uma forma de reacender a resistência por parte das etnias indígenas, já que rema na maré contrária à construção de uma história oficial, muitas vezes voltada à legitimação do projeto colonial, e passa a ser a *história que a história não conta* (Mangueira, Samba-enredo 2019) na visibilidade de sujeitos indígenas e sua dignidade linguística, cultural.

Resistir — por meio da literatura — à violência epistêmica é uma das dimensões mais significativas do processo de reconstrução identitária. A literatura, ao promover a reapropriação da memória e a renomeação do espaço e da história, torna-se um ato de afirmação cultural e de contestação ao discurso colonial e neocolonial que continua a operar de diversas formas, muitas vezes de maneira sutil, mas igualmente devastadora. Através da (re) escrita das próprias narrativas e da celebração de suas tradições, as autorias indígenas não apenas ressignificam sua história, mas também reivindicam sua posição no mundo contemporâneo. Essa resistência proposta por esses autores não é apenas uma reação “poética” às violências do passado, mas um movimento complexo e ativo de reafirmação de suas identidades, uma luta completa pela visibilidade e pela autonomia cultural em um contexto global marcado por desigualdades e pela hegemonia de narrativas coloniais.

Por meio da literatura de autoria indígena, portanto, esses escritos são discursos que reforçam e simbolizam uma importância para as etnias indígenas, já que se tem o costume de categorizar que os escritores literários apenas sentam para escrever e simular sentimentos. Ainda que isso aconteça, já que o poeta é um fingidor (Pessoa, 1942), a literatura indígena é repleta de intenções que extrapolam a língua, já que tem como compromisso multiétnico preencher *o silêncio como noção de censura* (Orlandi, 2007) sempre que possível for.

Retomando o que conhecemos como epistemicídio, uma consequência direta do colonialismo, é crucial pensar que a literatura indígena é um movimento que reivindica essas narrativas ceifadas pelos colonizadores, que impuseram sua visão de mundo e suas formas de produção de conhecimento como superiores, enquanto as epistemologias dos povos colonizados foram sistematicamente destruídas, desqualificadas e ignoradas. A luta

é que esse processo não é irreversível e por isso devemos "descolonizar" o conhecimento, valorizando as epistemologias provenientes de regiões e culturas historicamente marginalizadas e oprimidas.

A recuperação e valorização da literatura indígena, especialmente por autores contemporâneos, é uma forma de descolonização do conhecimento e uma maneira de reivindicar as narrativas e as identidades indígenas. Escrever e produzir literatura a partir de uma perspectiva indígena é uma maneira de afirmar a autonomia e os saberes ancestrais contra o epistemicídio que tentou apagá-los, pois esses povos lutam por uma educação diferenciada, pela demarcação e pela posse de seus territórios e pelo reconhecimento de suas manifestações artísticas” (Graúna, 2013, p. 25).

Isso, inclusive, é sobre reconhecer a existência dessa literatura *enquanto* literatura, em meio a tantos "apagamentos", já que não seríamos nem mesmo capaz de identificar que esses escritos por si só são literaturas; já que não se encaixam nos moldes ocidentais e, em sua grande maioria são contadas por aqueles e aquelas que têm suas visões de mundo desprezadas antes mesmo de exporem essas visões, uma vez que ter a possibilidade de expor seu olhar ainda é um privilégio e estamos falando de sujeitos indígenas que são assassinatos e nunca tiveram suas vozes ouvidas.

2.2 Movimento Literário Indígena Contemporâneo

O movimento da literatura indígena se iniciou, podemos dizer que oficialmente, na década de 1980. Todavia, é crucial lembrar que o movimento indigenista, anterior a esse, veio muito antes, no que chamamos de literatura de informação — *Quinhentismo* — além da primeira fase do romantismo, conhecida por seu caráter ufanista e de interesse a reproduzir características do indígena enquanto herói.

Voltando ao que chamamos de movimento “didático”, isto é, no que se refere ao cumprimento das normas e do que seja importante para na aprendizagem e nos currículos, passou-se a ter uma alta demanda para livros didáticos que explicassem a realidade do que se chamava na época de “tribos”, bem como a relação com a natureza, com os homens brancos, seus costumes e suas culturas. Nisso, a literatura indígena ainda não ocuparia, nos campos escolares, o prestígio e a autonomia através de autorias indígenas, mas apenas o relato meramente antropológico de autores não-indígenas que superficialmente vislumbrava essas culturas para torná-las mais didáticas possíveis.

O paternalismo vê nas histórias e cultura indígenas, um objeto de estudo antropológico e nunca literário, político ou até mesmo, espiritual, caso o pensamento parta de um líder espiritual. E todos nós sabemos que paternalismo

é uma forma sutil de racismo e poder. Observem quando vocês usam sua paternidade ou maternidade. Seus filhos tornam-se mimados e errantes ... Seu poder oprime o educando e em breve ele vai se revelar. É assim que a ciência tem tratado a essência e a filosofia indígenas (Potiguara, 2002, p.19).

Com o passar dos anos e as reivindicações que reconduziram a democracia no Brasil, movimentos que envolvem lutas, negociações e passos importantes para democratização dos direitos violados foram antecessores e por isso, a literatura foi um reflexo visceral dos direitos políticos e das vozes que ecoaram na militância indígena no Brasil a partir da década de 70, período considerado tardio para que os direitos pudessem ser exercidos por essas etnias.

A década de 1970 foi marcada por um processo de mobilização indígena na América como um todo, e o Movimento Indígena Brasileiro Contemporâneo nasce nessa conjuntura, sendo influenciado pelo movimento da América Latina. [...] No contexto nacional, constituiu-se durante o governo de Geisel (1974-1979) e se consolidou debaixo do “milagre econômico” e de grande violência contra civis. Apesar disso, diversos movimentos sociais urbanos em prol de moradia, do transporte público, da educação, da saúde, assim como os movimentos sindicais não foram impedidos de florescer (Fanelli, 2021, p. 30).

A partir disso, a construção das assembleias indígenas conjecturou o movimento histórico indígena no Brasil, uma vez que lideranças indígenas, assim como Ailton Krenak, por exemplo, viram-se diante de situação severa de violação de direitos humanos, principalmente quando relacionados à demarcação das terras indígenas e o direito à moradia. Com tudo isso, não é distante refletir que a literatura foi a forma sensível, a partir dessa mesma época, de expurgar e levar a conhecimento público dores, histórias e saberes ancestrais que questionam os estereótipos coloniais. Era o momento de retomar o poder da palavra lançada como flecha, a palavra que tinha a intenção de penetrar na realidade do branco e abalar as estruturas da validação dos conhecimentos originários.

A primeira publicação indígena foi marcada pelo livro “Antes o mundo não existia” dos autores indígenas Umúsin Panlõn Kumu e Tolmãn Kenhíri (1996). Essa obra tem um caráter iniciático em todos os sentidos, uma vez que conta, pela perspectiva mítica, a criação do universo, origem da humanidade e mitos de diversas etnias. A partir de uma parceria etnográfica, a primeira literatura indígena era publicada no Brasil e em forma de livro, sendo um marco literário e histórico, intermediado por pesquisadores indígenas. De acordo com o próprio prefácio da obra,

A decisão de se fazer uma coleção baseou-se também no fato de que, há pelo menos três décadas, várias pessoas indígenas da região têm se dedicado a registrar em fitas magnéticas 3. [...] “A princípio não pensei em escrever essas histórias. Foi quando vi que até rapazinhos de dezesseis anos, com o gravador, começaram a escrevê-las. Meu primo-irmão, Feliciano Lana, começou a fazer desenhos pegando a nossa tribo mesmo, mas misturados com outras. Aí falei com meu pai: “todo mundo vai pensar que a nossa história está errada, vai sair tudo atrapalhado”. Aí ele também pensou...Mas meu pai não queria dizer nada, nem para o padre Casemiro, que tentou várias vezes perguntar, mas ele dizia só umas besteiras assim por alto. Só a mim é que ele ditou essas casas transformadoras. Ele ditava e eu escrevia, não tinha gravador, só tinha um

caderno que eu mesmo comprei. Lápis, caderno, era todo meu (Pārökumu & Këhíri, 1993, p. 10-11).

Desde então, o movimento literário indígena passou a existir no campo das grafias e com publicações por/pelos povos indígenas, ainda que esse movimento já tenha sido consolidado milenarmente de forma oral, quando histórias passam entre povos. Como nos ensina Krenak (2019), “um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas da convivência, nos cantos e nas narrativas” pois mostra que a essencialidade indígena não é validada somente pelos grafismos escritos, mas pelo saber milenar perpetuado.

O lugar da mulher indígena na reprodução das narrativas étnicas e até da sua própria existência ocupa um espaço de muita resistência em meio a um sofrimento advindo de muitas gerações. Contudo, não podemos relegar esse espaço como exclusivo para elas, quando também pretendem dividir conosco seus sentimentos, suas poesias e seus conhecimentos de ancestralidade. É nesta parte que haverá uma desmistificação da mulher indígena enquanto escrita de fragilidade, já que as mulheres escrevem com coragem, de denunciar e expurgar relatos desconhecidos, uma poesia que ficou invisível e descredibilizada.

Eliane Potiguara (2004) foi a primeira mulher indígena a publicar uma obra, isto é, com a legitimidade indígena conferida aos seus relatos que exalam identidade, dor e renascimento. A obra *Metade cara, metade máscara* escancara as violências sofridas e como elas mereciam um lugar de profunda consideração dentro da sociedade. A palavra da mulher indígena, pela primeira vez, foi impressa e lançada no Brasil para que a sociedade pudesse entender o organismo vivo que é a poesia Potiguara. Na dedicatória, na própria introdução do livro percebe-se o retrato fiel da reconstituição de uma história, de um legado:

Dedico esta obra à minha falecida avó indígena Maria de Lourdes, que, no início do século XX, teve seu pai desaparecido por ação colonizadora no estado da Paraíba. Suas quatro filhas indígenas, ainda adolescentes, migraram compulsoriamente dessas terras, sacrificando-se, como outras mulheres indígenas anônimas, pela construção de um momento novo na luta dos povos indígenas brasileiros hoje, o reconhecimento do grande contingente de descendentes de indígenas e de indígenas desaldeados. Aos meus filhos Moína, Tajira e Samora Potiguara e à minha mãe, a eterna sacerdotisa que as águas fluviais levaram para seu mundo. A todos os parentes indígenas (Potiguara, 2004, p. 03).

A escrita de mulheres abre uma espécie de “portal” para as mulheres de suas famílias. Além de relatos sobre reivindicações de terras ou violências, a escrita das mulheres indígenas pretende se reconectar com suas avós e mães, principalmente, porque descender delas é uma dívida.

No próximo capítulo, será analisada a importância da escrita de autoria de

mulheres na literatura, abordando como a contribuição delas têm sido historicamente minimizadas ou silenciadas. A presença feminina na literatura não é apenas uma questão de equidade, mas uma forma crucial de ampliação das perspectivas narrativas, que trazem novas vozes, experiências e representações. Através das obras de escritoras, diversas dimensões da vivência humana, especialmente aquelas que têm sido marginalizadas ou estigmatizadas, podem ser reveladas, permitindo que a literatura se torne mais rica e plural.

A análise buscará refletir sobre como as mulheres, ao escreverem literatura, não só constroem uma linguagem própria, mas também questionam e reconstroem as normas literárias e sociais que, por muito tempo, as silenciaram, posto que a manifestação da literatura em suas várias maneiras de fixar existência se torna um estímulo para as autoras, uma fonte de fluidez dos pensamentos, falando com suas comunidades e fora delas (Vilela, 2022).

A escola, ao negligenciar a escrita de mulheres, perde uma oportunidade vital de expandir o horizonte de aprendizagem e de reflexão para os estudantes. O silêncio em torno das autoras nas salas de aula implica em um empobrecimento do repertório literário e na manutenção de uma visão estreita da produção literária, que muitas vezes privilegia exclusivamente o olhar masculino.

Esse silenciamento, ou melhor dizendo, esse *silêncio local* (Orlandi, 2007) sobre a literatura cunhada por mulheres indígenas impacta diretamente a formação crítica dos alunos, pois impede que eles entrem em contato com uma diversidade de experiências e de formas de narrar o mundo sob olhar sensível das mulheres, ancestrais, anciãs. Ao não valorizar adequadamente as escritoras, a escola contribui para a perpetuação de um molde de cânone literário homogêneo, afastando-se do objetivo de promover uma educação que reconheça as múltiplas vozes presentes na literatura e na sociedade, pois são as mulheres que ainda precisam gritar e reivindicar tudo aquilo que produzem.

CAPÍTULO III: O silêncio da escola sobre as obras de autoria indígena feminina

3.1 O início da visibilidade das mulheres indígenas escritoras com Eliane Potiguara

Eu sou filha de Makunaima,
 que criou minha avó;
 Primeiro de cera
 (mas ela
 derreteu!)
 E depois de barro:
 resistindo ao sol e passando a existir para sempre
 [...]

Um dia minha mãe decidiu me criar mulher.

E criou, lá na década de 90,
 bem certinho.
 Decidiu, porém,
 que minha língua não seria nem
 macuxi,
 como de minha ancestral,
 Nem o inglês dos britânicos,
 Mas o português,

Eu não quis não.
 Então resolvi criar a minha própria.

Como não posso fugir do verbo
 que me formou,
 Juntei mais duas línguas
 para contar uma história:

O inglexi e o
 macuxês porque é certo que meu mundo
 — o mundo —
 precisa ser criado todos os dias.

E é transformando minhas palavras que apresento minha voz
 nas páginas adiante.
²[..].

A autora indígena Truduá Dorrico — nome inclusive que faz parte da sua “redescoberta” com sua ancestralidade — representa através dos seus escritos uma afirmação de identidade e resistência enquanto mulher, ao mesmo tempo em que questiona os processos de construção cultural e linguística impostos pela sociedade e que foram apagados durante o processo de sua criação. Ao se declarar filha de Makunaíma,

ela invoca uma figura que transita entre o mítico e o real, entre o ancestral e o contemporâneo, como uma forma de resgatar e reconfigurar suas raízes indígenas.

Essa confluência é magnífica dentro das escritas, principalmente femininas, porque nos traz mostra que o eixo estrutural da nossa organização não é ocidental, mas *ocidentalizado*, a partir do que precisamos escavar das memórias nossas e dos nossos ancestrais para ter acesso ao que nos origina. Assim como convoca Cusicanqui (2018) com a visão de *mestiçagem* “(..) explosiva e reverberante, energizada pela fricção, que nos impulsiona a sacudir e subverter os mandatos coloniais da paródia, da submissão e do silêncio”, as autorias indígenas femininas reconhecem a “dupla” moral, necessidade de transgredir a própria contradição do que é ser mestiço.

O uso desse trecho para dar início ao capítulo serve para ilustrar que a poética indígena não se limita a negar ou rejeitar as influências trazidas pela colonização branca ou apenas conduzir o debate para uma mera negação, mas, antes disso, há uma busca para redescobrir e reconstruir suas próprias raízes, reavivando suas tradições, línguas e cosmovisões que foram silenciadas ou distorcidas ao longo do tempo. Ao fazer isso, ela se torna uma forma de resistência múltipla, não só contra os processos de aculturação, mas também contra a invisibilidade enquanto uma mulher que tem a possibilidade de mostrar tudo isso pela escrita.

Nesse contexto, a literatura de mulheres, historicamente marginalizada, vem ganhando espaço e veiculando uma voz dissonante em relação a esse estado de coisas, sobretudo no que se refere a representações de identidades femininas que, em boa escala, já podem ser consideradas representativas do conjunto das diversas perspectivas sociais das mulheres. E se ainda não é capaz de lhes retratar plenamente a diversidade identitária, certamente avança um bom tanto em relação à literatura hegemônica (Zolin, 2010, p. 194).

A primeira publicação de autoria indígena escrita por uma mulher veio por Eliane Potiguara em *A terra é mãe do índio*, uma cartilha publicada por um projeto intitulado *O índio conta sua história em 1989*. O Grupo Mulher-Educação Indígena — que diga-se de passagem se mostra revolucionário pelo seu nome em si — teve como propósito sensibilizar os sujeitos indígenas sobre como as opressões desenvolveram uma história deturpada ao longo desses anos, colocando os índios como “estranhos” em sua própria terra. Na urgência da modificação dessa situação, essa conscientização evocaria os povos indígenas a entenderem seus direitos e reivindicarem sua dignidade.

Nesse sentido, é o próprio indivíduo-grupo marginalizado, tornado menor em termos da colonização, produzido por ela, e em geral representado tecnicamente por um sujeito político-epistêmico extemporâneo, que constrói teoria sobre si e sobre a sociedade em que está inserido, ligando-a diretamente a uma práxis altamente política, baseada em sua singularidade antropológica e em sua

A singularidade dessa cartilha, ainda mais escrita por uma mulher indígena e um respectivo grupo de mulheres, denota uma intensidade política quanto a tudo que a ela — mulher indígena — é negado, inclusive os espaços de existência dentro do mercado de publicações, o qual sempre fora reservado aos homens — inclusive, indígenas. Neste caso, em se tratando de uma publicação em parceria com a Pontifícia Universidade Católica – MG e o jornal GRUMIN, tem-se a parceria com pesquisadores e cientistas políticos, além do fomento financeiro, que propiciou a divulgação desse tipo de material em aldeias. O entendimento até aqui é que isso é uma publicação realizada por uma mulher indígena, ao mesmo tempo que isso não se configura uma literatura. Isso acontece porque a sistematização desse material é de cunho informativo em sua predominância textual, ainda que jamais possa ser colocado apenas nesse campo dialético, à medida que traz uma importância político-social *para e sobre* esses sujeitos indígenas, ou melhor, aos “irmãos-índios” (Potiguara, 1989). A evocação da palavra escrita que atravessa as violências epistemológicas por si só já simboliza o rompimento desse silêncio-local, que se refere à censura propriamente (Orlandi, 2007), uma vez que ser indígena-mulher e utilizar a língua portuguesa como instrumento de comunicação é redefinir esse espaço de linguagem para a mediação de denúncias e questionamentos políticos.

A busca da palavra, mais precisamente a luta dos povos indígenas pelo direito à palavra oral ou escrita configura um processo de (trans) formação e (re) conhecimento para afirmar o desejo de liberdade de expressão e autonomia e (re) afirmar o compromisso em denunciar a triste história da colonização e os seus vestígios na globalização ou no chamado neocolonialismo [...] (Graúna, 2013, p.54-55).

Eliane Potiguara é uma mulher e líder indígena que escreve o que muitas ancestrais gostariam de ter dito. Sua existência é metonímica porque enfrentou uma série de violências e através dessa militância, o punho para escrever enrijeceu como pedra firma, o mesmo punho que cerra para então fornecer visibilidade a outras mulheres indígenas. A Conferência de Durban, ou a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância, foi realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 foi encabeçada pela Organização das Nações Unidas (ONU) como marco importante na luta contra o racismo global e a promoção dos direitos humanos e com a presença, inclusive, da liderança feminina Eliane Potiguara (2001).

Há dez anos, quando o Grumin levantava a bandeira contra a invisibilidade da mulher indígena, a antropologia, a Igreja, as ONGs e o Estado conservadores nos olhavam como inconsequentes por falar em saúde e direitos reprodutivos. Acreditavam que esse assunto era alheio à cultura indígena e influenciado pelo movimento feminista! Nós mesmas sentíamos os olhares questionadores quando distribuíamos o polêmico *Jornal do Grumin*, em um encontro sobre

hidrelétricas, em Altamira, Pará. Lembro que um líder indígena nos mandou ir para a cozinha ou ficar fora das assembleias segurando os filhos no colo, inclusive o dele! Mas a guerreira Tuíra mostrou o facão para um empresário, dono da hidrelétrica que ameaçava a vida dos kaipós do Pará. Acredito que aí se abriu uma brecha para a mulher indígena, embora ainda hoje tenhamos que pressionar para que as políticas públicas incluam a questão de gênero (Potiguara, 2001, 225, s.p).

O trecho da fala de Potiguara faz referência a um momento crucial de resistência e luta protagonizado pelas mulheres indígenas, em especial pelo Grumin, uma organização que se opõe à marginalização das mulheres indígenas em um contexto histórico em que questões como saúde e direitos reprodutivos eram desconsiderados como parte da realidade cultural dessas comunidades. Ademais, poder expressar isso, falar sobre, escrever sobre foi uma conquista a partir do momento que há o estreito entendimento das realidades indígenas das mulheres. No entanto, a luta pela inclusão da questão de gênero na *palavra lançada, fincada em papel*, se mostrava uma batalha que só estava começando, ainda mais pelo silenciamento que se mostra sistêmico. Assim, essa escrita por mulheres como Potiguara funcionou como um portal da linguagem, para amplificar a voz e a autonomia feminina, em um contexto de racismo e desigualdade de gênero. Esse caráter tardio da escrita das mulheres indígenas é um aspecto significativo dentro do campo literário e cultural, refletindo uma histórica marginalização das vozes femininas, principalmente, na sociedade não-indígena. Com motivos distintos, a publicação de obras como *A Terra é Mãe do Índio*, em 1989, apesar de representar um marco importante na luta pela visibilidade e pela expressão das experiências e das perspectivas das mulheres indígenas, representa também que esse momento de escrita — no Brasil, que é o recorte apresentado — surge tardiamente devido a uma série de fatores históricos, políticos e sociais que contribuíram para a invisibilidade e o silenciamento dessas mulheres que sofrem violências de gênero, etnia e raça

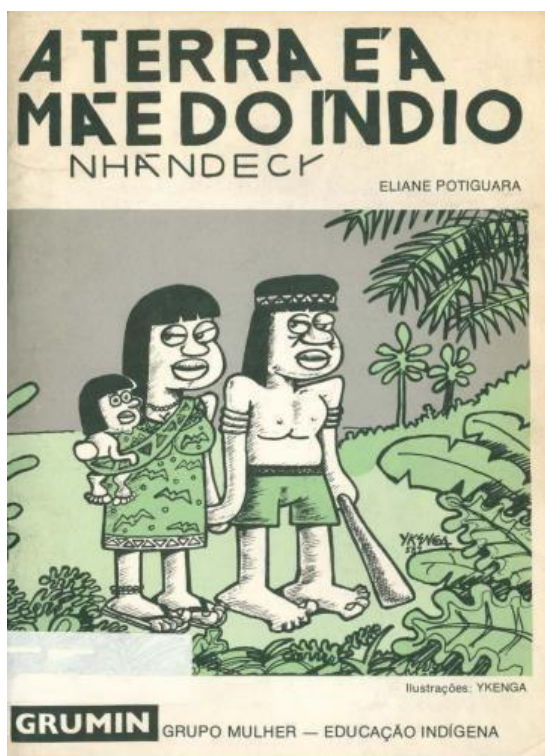


Foto 01: Capa do livro

ÍNDICE



- **Quem somos nós**
 - População indígena
 - Sociedade indígena
 - Sociedade envolvente
 - Educação e família indígena
 - Costumes e tradições
 - Vida do índio
 - Participação indígena
- **O Descobrimento do Brasil**
 - Escravidão indígena
- **Entradas e Bandeiras**
 - As Bulas Papais
 - Cronologia da escravidão indígena
- **Nossos guerreiros**
 - Desconhecimento e preconceito
- **Século XX**
 - O Poder
 - Relação Índio x Estado
- **O índio na Constituinte**
- **Energia, um desafio à natureza**
- **O que fazer**

Foto 02 – Sumário

FONTE: REVISTA GRUMIN, 1989.

A capa do livro *A Terra é Mãe do índio*, de Eliane Potiguara, apresenta uma estética profundamente conectada com a cosmovisão indígena e a relação com a natureza. O design da capa foi realizado pelo cartunista Ykenga, sociólogo negro e um dos primeiros desenhistas críticos ao racismo, que evocava a ancestralidade, a espiritualidade e a territorialidade indígenas, temas centrais de discussão na sociedade.

Os elementos gráficos também remetem à simbologia indígena, com cores terrosas e tons que fazem alusão à floresta, ao solo e ao rio, representando a conexão vital entre o povo indígena e seu território. A imagem central destaca uma figura feminina, possivelmente representando a própria Mãe Terra, reafirmando a ideia da terra como entidade viva, provedora e sagrada. Além disso, a tipografia escolhida possui um traço artesanal, sugerindo a oralidade e a transmissão de saberes ancestrais.

A composição da capa não apenas ilustra o título, mas também reforça a mensagem política e poética do livro: a terra não é apenas um espaço físico, mas um símbolo de identidade, pertencimento e resistência. Assim, a estética visual dialoga diretamente com o conteúdo da obra, reafirmando a centralidade da luta indígena pela preservação de seus territórios e culturas.

É importante pontuar que há uma percepção distorcida por visões ocidentais que buscam entender as obras indígenas a partir de um modelo de temporalidade e progresso linear, no qual o "passado" é considerado algo superado, enquanto o "presente" e o "futuro" são associados ao desenvolvimento e à modernidade. Assim, como armadilha da colonialidade, a escrita que transpira pelos seus poros questões de gênero é enxergada como uma escrita que não edifica, que não consolida conhecimentos, que não é moderna.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensarem como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo –isso não é um privilégio dos europeus– mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p.122).

Em primeiro lugar, é importante destacar que muitas das mulheres indígenas que se lançam na escrita fazem isso em um contexto de luta pela afirmação de suas culturas, que, ao longo da história, foram sistematicamente deslegitimadas e destruídas pela colonização. Assim, a escrita das mulheres indígenas frequentemente se volta para o resgate de suas raízes, da história de seus povos e das tradições que foram marginalizadas e muitas vezes ameaçadas de extinção. Essa relação à ancestralidade é, portanto, uma forma de resistência e preservação cultural, e não um retrocesso. Para essas escritoras, reviver e contar o passado é uma maneira de afirmar sua identidade e garantir que suas experiências não sejam mais apagadas, ainda que não seja possível recuperar o que fora perdido entre as violências sofridas ao longo do tempo, mas na reconstrução dessas identidades, como evoca Pachamama (2021):

Não por estimularmos a guerra ou os conflitos, mas por defendermos os nossos, as nossas memórias, a ancestralidade e a nossa própria vida. Uma vez que terra, sempre desta terra. Quem ensinou às crianças a história do povo que aqui vive, contou a história de outros, não a nossa. A mulher indígena não aparece nas estatísticas de pesquisas relacionadas à violência contra a mulher, à presença no ensino superior ou às atividades políticas e sociais. Mas, estamos aqui. Não apenas em uma voz, mas no coletivo, porque essa é a nossa força. E, a partir da nossa união, mudaremos essas realidades. (Pachamama, 2021, p. 11-12).

A ideia de que a escrita das mulheres indígenas está limitada ao passado é uma simplificação que não leva em conta a complexidade e a diversidade dessas produções literárias. Essas mulheres têm desafiado o estereótipo de que suas narrativas são nostálgicas ou ultrapassadas ao construir obras que, simultaneamente, afirmam suas raízes culturais e respondem aos desafios contemporâneos. Além disso, esse silenciamento evidencia as dificuldades significativas para acessar os espaços literários dominados pela literatura ocidental, e muitos dos primeiros escritos das autorias femininas foram focados no resgate das tradições como uma forma de afirmar suas culturas diante da colonização e da opressão.

A opressão colonial, que se estendeu por séculos, desempenhou um papel fundamental nesse processo de subordinação das mulheres indígenas. Durante o período colonial, as sociedades indígenas foram sistematicamente desestruturadas, e as mulheres, em particular, tiveram suas vozes silenciadas, em primeiro plano, no campo oral, na participação enquanto um sujeito de direitos básicos à fala, por exemplo. Essa marginalização estava intimamente ligada a um sistema patriarcal que, além de submeter as mulheres indígenas a um contexto de violência, também impedia que suas histórias e

saberes fossem registrados ou compartilhados de forma pública. Com isso, esses registros se tornariam, mais tarde, registros coletivos, de voz coletiva, já que a escrita de uma mulher indígena representa todas as suas ancestrais.

3.2 Escrita silenciosa: sobre mulheres indígenas que escrevem

As mulheres indígenas eram, em grande parte, as guardiãs do saber comunitário e dos aspectos mais cotidianos da vida indígena. O acesso à educação formal, ao conhecimento literário e ao processo de escrita foi, por muito tempo, negado a elas, o que fez com que suas experiências e contribuições demorassem a ser reconhecidas no cenário literário.

Esse silêncio — e silenciamento —, antes de tudo, também se justifica pelo acesso limitado à língua portuguesa e ao processo de alfabetização dos indígenas, com o Português-brasileiro como segunda língua. Isso mostra que há uma implicação direta já que muitos escritos de autoria indígena em língua materna não foram considerados como objetos de apreciação e não aprender a língua portuguesa para subvertê-la em escritos que mostram essas vivências significou, portanto, uma demora sustentada pela própria estrutura colonialista.

Colonialidade não se refere apenas à classificação racial. Ele é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema do poder, e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas (Lugones, 2020, p. 50).

Em 2004, com o furacão literário “*metade cara, metade máscara*” publicado 15 anos após “*A terra é mãe do índio*”, Eliane Potiguara seguiu trabalhando como única escritora indígena sendo publicada por grandes editoras, agora na literatura. É válido ressaltar que muitas outras mulheres indígenas que provavelmente escreveram e colocaram seu posicionamento não tiveram sua obra selecionada para publicação e desse modo, ao que se sabe, Potiguara seguiu sendo a porta-voz dessas mulheres na década de 90 e início dos anos 2000.

Em tempos de ausências, a ancestralidade foi o caminho mais natural encontrado para escrever sobre as vivências dessas mulheres guerreiras que precisavam enfrentar e lutar contra as desigualdades impostas. A Pedagogia da Ancestralidade (Oliveira, 2019), conceito originalmente trabalhado para falar sobre as literaturas africanas, compreende esse percurso traçado principalmente pelas mulheres indígenas como o único caminho

possível para aprender toda a sua história e herança ancestral.

A ancestralidade enquanto fio narrativo principal que interliga todas as pessoas, de várias etnias, já que, segundo Bodreau (1993, p. 7), “a literatura escrita do ameríndio é um fenômeno cultural recente porque surge das decepções acumuladas após a invasão europeia”. Isso significa que esse silenciamento foi dando espaço para a vontade do *fazerescrito*, já que a existência por si só desses povos já não era mais suficiente para demonstrar todas essas violências físicas e morais: era preciso lutar contra as violências epistemológicas escrevendo poesia, romances, narrativas míticas.

Etimologicamente, a palavra “ancestralidade” refere-se àqueles que são antecessores, isto é, aqueles que nasceram décadas antes de nós. Escrever sobre quem vem antes nos dá a chance de entender como fomos formados e o que nos fez chegar até aquele momento da vida. A ancestralidade, além da compreensão histórica e de legitimação de um povo, também promove o intento de educar.

Apesar da visão distorcida de que a educação vem pelos meios formais, percebemos que o silêncio das mulheres indígenas que não puderam escrever trouxe uma perda significativa para nós, que viemos depois, e não pudemos ter contato direto com essas narrativas, tendo em vista que a ancestralidade deixa explícito propósitos sociais e a importância de pessoas, afetos, eventos, culturas e tudo aquilo que nos rodeia.

É urgente entender, assim, que a ancestralidade é uma trilha muito significativa para a escrita dessa literatura por mulheres indígenas, ao mesmo tempo essa ausência se desenhou pelo mesmo motivo, já que homens brancos nunca querem ouvir histórias de origem, mas querem perpetuar os ciclos de violência para que sempre esqueçamos quem somos. Essa é a forma de propagar conhecimento de forma eurocêntrica.

De acordo com Smith (2021), a literatura indígena é tida como “contra-histórias”, uma vez que busca criar um embate sobre o imperialismo linguístico e histórico e é uma forma de resistência a um tempo que não é cronológico, mas um tempo simetricamente escolhido e desenhado pelos brancos para permanecerem no currículo escolar. Desconhecida pela lógica curricular durante todos esses anos, a literatura indígena de autoria feminina dentro da educação escolar promove o caminho para uma Pedagogia Ancestral (Kiusam, 2021) porque ela escolhe insistir, penetrar no tempo, não sendo mais corpos estranhos em suas próprias narrativas, apoderando-se delas, conhecendo-as, propagando-as, sendo-as em sua integridade mais completa.

Fala sobre esse silêncio é muito mais do que fazer uma listagem cronológica de todas as publicações que foram realizadas pelas autorias indígenas femininas, mas é entender seu caráter completamente extemporâneo por mulheres que antes mesmo de serem proibidas de fazer literatura eram proibidas de falar, existir na sociedade. Durante todo o período de colonização no território brasileiro, a literatura indígena na verdade era literatura *sobre* os indígenas, que sempre eram tidos como criaturas desumanizadas, primitivas e que só teriam a capacidade de sofrerem mecanismos, sanções e delegações, sendo tida como inapta, pelos brancos, de deterem e de contarem suas próprias histórias. Essas sociedades indígenas eram recriminadas pelo seu estilo de vida, uma vez que cabiam em rótulos animais em predisposições eurocêtricas.

O imperialismo e o colonialismo, em sua consequência, são as paredes impeditivas para a busca da literatura indígena. Esses fatores nos impedem de ‘escavar’ cada vez mais as origens e memórias de povos que sequer não conheceram histórias familiares e que deveriam replicá-las para manter a identidade de um povo vivo. Ainda sob a perspectiva de Smith (2021), o imperialismo é um conceito múltiplo porque não deve ser conhecido apenas pelo intento da expansão econômica, mas também pelo desejo de dominação perante aos povos negros e indígenas. Assim,

(..) as especificidades do imperialismo ajudam a explicar as distintas formas de luta escolhidas por diferentes povos indígenas para recuperar histórias, terras, línguas e dignidade humana, como condição básica de todo ser humano. (Smith, 2021, p. 34-35).

Com isso, o decolonialismo presente nas vozes dessas mulheres indígenas que escrevem possui um caráter emergencial é necessário, uma vez que as sociedades indígenas viveram muito tempo dentro desses sistemas de negação, sendo alijadas de cultivar suas próprias histórias, línguas e memórias. Por isso, o imperialismo e o colonialismo promoveram durante todo esse tempo uma desordem que os desconectaram e fragmentaram suas relações sociais (Smith, 2021, p. 41). Essa fragmentação foi sendo sistematicamente sendo quebradas por autorias indígenas femininas, que buscam na escrita uma maneira de quebrar esse silêncio imposto, que despreza tudo que elas têm a dizer.

Esse silêncio, por sua vez, não é um silêncio relegado a uma falta de “opções” literárias porque não houvera interesse de escrita dessas mulheres em produzir literatura, produzir texto. Apesar de não falar, esse silêncio significa (Orlandi, 2007). E significa

esse lugar de um discurso não apenas invisível, mas *invisibilizado*, sendo um produto que não vem de um vazio, mas vem de um lugar completamente cheio, um lugar repleto do que precisa ser dito, o que torna o fenômeno ainda mais violento.

Após Eliane Potiguara, algumas mulheres indígenas deram prosseguimento a uma escrita literária profunda, que encontra porto-seguro na necessidade de trazer à tona histórias e narrativas simples, como uma relação entre neta e avó, que mais uma vez, é a metonímia de um povo; representa todas as relações netas-avós; mostra resistir em um lugar social de muitas guerras. Muitas delas não serão mencionadas, mas faz-se necessário deixar o rastro de seus nomes para que ecoem neste presente trabalho de igual forma: Jerá Poty Mirim, Eva Potiguara, Jama Wapichama, Ana Kariri, Truduá Dorrico, dentre muitas outras.

A escrita indígena é uma forma de autoexpressão de uma resistência que se arrasta e de uma existência que se firma nos moldes de uma sociedade que venda os olhos para um aprendizado com os povos numa atitude recíproca de solidariedade, cuidado, respeito, onde nada é meu, senão que tudo é nosso (Kambebe, 2020, p. 92).

3.3 Uma análise sobre fragmentos escritos por mulheres indígenas e autorias femininas de literatura

Este capítulo trabalha, por meio da análise investigativa, os textos poéticos de Auritha Tabajara e Marcia Kambebe, mulheres ancestrais de potência que escolhem representar inúmeras parentes por meio das palavras escritas. A análise consiste na observação dos elementos principais dessas obras que são relevantes para o ensinoaprendizagem das escolas de educação não-indígena, principalmente *se fossem* selecionados como obras paradidáticas. Desse modo, apresentamos a análise desses textos de autoria indígena feminina considerando a manifestação de elementos recorrentes como gênero e ancestralidade, evidenciando a magnitude desses escritos que não são apenas textos possivelmente didáticos, mas resistências da literatura que atravessam tempoespaço. Os fragmentos que integram esta análise são retirados das obras “*Coração na aldeia, pés no chão*” (Tabajara, 2018) e “*Saberes da Floresta*” (Kambebe, 2020).

3.3.1 Fragmentos de “Coração na aldeia, pés no chão” por Auritha Tabajara



Foto 01 – Capa do livro extraída do site da Editora Uka

“A vida tem sua própria lógica, sua própria escrita. Quando a gente não lê, ela dita. Quando a gente não ouve, ela grita. Quando a gente não a entende, ela explica. Quando a gente se percebe, ela Auritha” (Daniel Munduruku).

Auritha Tabajara é uma escritora indígena e artista cearense, com destaque na literatura e na cultura do estado do Ceará. Tornou-se conhecida principalmente pela sua produção literária, que abarca temas relacionados à identidade cultural nordestina, questões sociais e a experiência do povo cearense. Seu trabalho reflete a riqueza e diversidade da vida no Nordeste brasileiro, explorando suas raízes e a tradição oral. Figura importante na cena literária e cultural do Ceará, representa a força da literatura local por meio dos seus cordéis.

A construção de uma oposição rígida entre os universos “indígena” e “sertanejo” no imaginário social, especialmente no contexto escolar, reflete uma abordagem fragmentada do conhecimento, na qual os conteúdos são ensinados de maneira isolada, sem considerar as interações históricas, culturais e territoriais entre esses grupos. Como aponta Hall (2016), os significados culturais não são abstratos ou meramente simbólicos; eles estruturam práticas sociais, moldam comportamentos e produzem efeitos concretos. No caso da educação, essa separação artificial reforça estereótipos e apaga as dinâmicas de coexistência, intercâmbio e ressignificação entre povos indígenas e populações sertanejas, que ao longo dos séculos compartilharam territórios, saberes e modos de vida.

Além disso, essa dicotomia desconsidera que os territórios são espaços de construção identitária e que as culturas não existem de forma isolada, mas em constante diálogo. Muitos povos indígenas habitaram e ainda habitam regiões que hoje são chamadas de sertão, influenciando práticas agrícolas, linguagens, formas de organização social e até expressões religiosas da cultura sertaneja. No entanto, o ensino tradicional frequentemente ignora essas interseções, reforçando uma visão estanque que dissocia os indígenas de espaços não-florestais e os sertanejos de qualquer influência indígena, criando fronteiras artificiais no entendimento da história e da cultura brasileira.

Peço aqui, Mãe
Natureza Que me dê
inspiração Para versar
essa história Com
tamanha emoção Da
princesa do Nordeste,
Nascida lá no Sertão

Quando se fala em
princesa É de reino
encantado, Nunca, jamais,
do Nordeste Ou do Ceará,
o estado, Mas mudar de
opinião Será bom
aprendizado.

p. 06

Sob a construção da sua identidade e representações no contexto nordestino, em especial a figura da princesa associada ao Sertão e ao Ceará, o eu-lírico estabelece uma relação com o elemento natural, que sugere uma busca por uma origem transcendental e ancestral, sugerindo ligação com o sagrado e o misterioso. Vale lembrar que a autora Auritha e o eulírico respectivamente estão intercambiando dentro dessa tessitura textual, mostrando que sempre há um pouco de personagem no autor e um pouco de autoria no personagem.

Além disso, a figura da princesa, sempre tradicionalmente associada a reinos encantados e universos distantes, é deslocada do imaginário convencional e transportada para o Nordeste, mais especificamente para o Sertão, em uma tentativa de ressignificação e subversão desses estereótipos, inclusive brancos, padrões, heteronormativos. Essa escolha de se referir ao Sertão e ao Ceará como cenário de um "reino encantado", convida os leitores a revisitar as construções sociais sobre a cultura nordestina, frequentemente marginalizadas como aquelas que seus descendentes não têm nada a dizer, apenas a esperarem enquanto contam e roubam suas histórias. Aqui a autoria indígena feminina é sujeito (a) das autobiografias, pois constrói pela escrita um espaço intermediário que lhe permite [...] não dizer só o que é proibido (Orlandi, 2007, p. 25), mas dizer também sobre o movimento da sua história íntima.

O pedido à Mãe Natureza, figura simbólica da natureza generosa e abundante, conecta o discurso com a ideia de um universo mais amplo e natural, no qual o ser humano, especialmente a mulher nordestina, encontra seu lugar e papel, não como uma figura secundária, mas como uma protagonista digna de sua própria narrativa. Esse recurso, além de reforçar a simbologia da natureza e da territorialidade, faz uma significativa ponte entre o imaginário popular e o ideal literário, promovendo uma reflexão sobre a representação da mulher e do Nordeste na literatura brasileira.

Uma menina saudável.
 Com nome a definir,
 Vovó a chamou Auritha,
 Mas, quando foi traduzir,
 Um ancestral lhe contou
 “*Aryrei*” está a vir.

Mas, para se registrar,
 Seguiu a modernidade
 Com nome de Francisca,
 Pois para a sociedade,
 Fêmea tem nome de santa
 Padroeira da cidade.

p. 09

O processo de escolha de seu nome revela um entrelaçamento de aspectos culturais, históricos e familiares, que configuram uma construção de identidade marcada pela tensão entre o individual e o coletivo, entre a tradição e a modernidade. O ideal branco ainda com grande influência mesmo em aldeias que cultivam rigidamente seus hábitos e culturas e um nome é como uma lança no vento, em que a espiritualidade é informada sobre aquele ser. Uma escolha profunda para os ancestrais e que nós, sujeitos ocidentalizados e não-indígenas, devemos refletir que é significativo para todas as famílias, pois o que é pra nós, sinônimo de moderno, chama o "progresso", agride, fragmenta, desloca traçando caminhos contrários aos sonhos das sociedades indígenas. (Graúna, 2013, p. 25)

O nome dado pela vovó, assim afetivamente chamada, Auritha, que carrega uma

sonoridade ancestral, remete a um passado de significados de origem indígena ou de raízes étnicas profundas, possivelmente relacionadas a uma linhagem de sabedoria familiar ou cultural. A tradição oral e o saber dos ancestrais são importantes elementos da formação da identidade, e o nome de Auritha poderia ser visto como um resgate e uma afirmação disso.

No entanto, essa escolha é logo questionada e reinterpretada por um "ancestral", o

que sugere uma preservação do patrimônio cultural através de uma interpretação ancestral que, por sua vez, propõe o nome "Aryrei" — um nome que, talvez, represente a continuidade das tradições e a autenticidade cultural da família ou da comunidade. Além disso, esse questionamento deixa explícita que essa comunicação “entre mundos” acontece porque são espaços que estão sempre em confluência e isso não tem nada a ver com religião, mas com a própria existência do ser indígena, que é atravessar o tempo em suas especificidades.

Contava para a vovó

Que dizia: “Vá sem medo, O tempo que vai chegar Desvendará o segredo.

Escute, aprenda, pratique, Vai precisar logo cedo”

E o tempo foi passando...

Com treze anos de idade, Resolveu sair de casa,

Para conhecer a cidade, E outra história começa,

Pois no mundo vê a maldade

p. 12

A relação entre a protagonista e sua avó, em um primeiro momento, é carregada de sabedoria ancestral e de um olhar orientador sobre a vida, com a avó transmitindo-lhe um conhecimento prático e uma visão sobre o futuro que a menina ainda não compreende completamente. A afirmação da avó, ao dizer "O tempo que vai chegar desvendará o segredo", sugere uma sabedoria que transcende a simples experiência do presente e nos remete à ideia de que a vida traz consigo desafios e revelações que se desdobram com o passar dos anos.

A relação com as avós é uma relação muito especial evidenciada pela literatura indígena feminina, pois você está diante de uma anciã que carrega conhecimentos e isso a torna porta-voz do saber tradicionais, ainda que muitas das vezes o que elas propagam não são considerados conhecimentos validados pela lógica da colonialidade do saber, pois, na esteira de Lugones (2007), às necessidades cognitivas do capitalismo e a naturalização das identidades, das relações de colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial guiam a produção dessa forma de conhecimento.

As palavras da avó, "Escute, aprenda, pratique, Vai precisar logo cedo", revelam uma educação que desde cedo ensina à criança indígena com autonomia, baseada na experiência e na resiliência. Há uma preocupação antecipatória de que a protagonista terá

que enfrentar dificuldades, o que reflete uma visão realista sobre o lugar relegado ao indígena que sobre com a discriminação étnica.

À medida que o tempo passa, a adolescente, agora com treze anos, decide sair de casa para conhecer a cidade, sinalizando uma necessidade diante dos desafios encontrados por ser indígena e não meramente uma independência, uma descoberta de um novo mundo, simbolizado pela cidade. Aqui, é muito importante que seja propagado com cuidado que a cidade não é o “espelho” entregue aos povos indígenas no momento de colonização, isto é, aquele lugar de cobiça que os brancos podem oferecer.

A resistência indígena, neste caso, também se constrói com uma transição necessária de sobrevivência, movido, inclusive, pelas relações de gênero, por Auritha ser uma mulher e por mais ainda, obedecer à lógica das relações de trabalho capitalista em que a divisão de trabalho é racializada geograficamente (Quijano, 2005).

Ao chegar ao território da cidade, a protagonista se depara com a maldade do mundo, uma representação fiel do mundo dos brancos. A maldade aqui pode ser interpretada de diversas formas: desde as injustiças sociais e econômicas até as dificuldades interpessoais que a adolescência frequentemente acarreta, inclusive, por ser uma adolescente indígena. O confronto com a realidade mais dura, em contraste com o universo protegido da infância e da sabedoria da avó, destaca a perda da inocência e o reconhecimento de que o mundo é muito mais complexo e contraditório do que se imagina na juventude. Esse encontro com a "maldade" é um momento de desilusão, pois começa a perceber que a realidade nem sempre corresponde às expectativas ou ensinamentos idealizados.

Vamos comigo, menina

Eu sou um homem do

bem Em casa terás de

tudo, Até uma mãe

também.

Mas Auritha respondeu

“Não quero ir com ninguém”

Eram aqueles olhares

Bem em sua direção, E

voltados ao seu corpo,

Que lhe davam aflição.

Pois era mesmo bonita,

De acelerar o coração.

p. 25

Esse trecho desvela uma leitura muito impactante, pois escancara as violências de gênero sofridas por mulheres, apenas pelo fato de ser mulher, isto é, sua própria existência. A “proposta” do “homem do bem” — qualificação muito utilizada pelo conservadorismo cristão — que oferece um refúgio material e afetivo, revela uma vulnerabilidade da protagonista diante de promessas que escondem intenções manipuladoras e sexistas.

A resposta de Auritha em “Não quero ir com ninguém”, é uma afirmação de autonomia e uma recusa a se submeter às imposições externas, revelando a força de seu espírito independente e sua resistência em aceitar o que lhe é oferecido, pois leva em consideração o que aprendeu com sua avó e coloca em voga que não há ganhos em se envolver propositalmente com quem, explicitamente, irá cometer uma violência conosco. Aqui há uma reflexão sobre como o corpo da mulher indígena sempre fora objetificado, uma vez que seus trajes, sua personalidade que se distancia dos ideais da cidade fosse um convite para aliciamentos e atos corruptivos, já que são estereotipadas como “inocentes” e “dóceis”.

As mulheres indígenas, aos olhos da sociedade, estão abaixo do último degrau que compõem as camadas da sociedade. Indígenas, pobres, discriminadas, excluídas, invisíveis. São mão-de-obra escrava em plantios de cana-de-açúcar, algodão e outros. Se estão próximas a mineradoras, são objeto sexual de

garimpeiros ou mineradores. Se estão nas cidades, empurradas por alguma razão social e política de sua nação, tornam-se prostitutas, objeto de tráfico internacional de mulheres, empregadas domésticas ou operárias malremuneradas [...] (Potiguara; Ibasenet, 2002, p. 21)

Em continuidade, esse contexto apresentado vai além de uma simples recusa, envolvendo olhares indesejados que "davam aflição" à jovem. A menção a esses olhares, direcionados ao seu corpo, traz à tona um elemento importante da experiência feminina, particularmente no contexto de sexualização e objetificação. A ênfase no corpo feminino, no qual se projeta a atração sexual, reflete as dinâmicas de poder que as mulheres enfrentam, especialmente quando são vistas como objetos de desejo, sem consideração por sua subjetividade ou pelos sentimentos e escolhas pessoais. Esses olhares não são meros olhares curiosos, mas uma invasão de espaço, que gera em Auritha uma tensão e pressões social sobre o corpo feminino, sobre *seu* corpo, explodindo a liberdade sexual dos homens e a fidelidade das mulheres no mundo eurocêntrico, fidelidade esta que é imposta pelos moldes conservadores (Hollanda, 2007).

Auritha tinha um segredo Que não podia contar.

Somente pra sua avó Se encorajou a falar. Não gostava de meninos, E não sabia lidar.

p.07

Este trecho se mostra gigante quando uma indígena, através de relatos autobiográficos, revela o fato de não gostar de meninos e não saber como lidar com isso. A dificuldade de se encaixar nos padrões estabelecidos para as mulheres se revela aqui como um processo de interseccionalidade e de grande complexidade, à medida que ser mulher, indígena e lésbica, convoca a relação algumas relações e não outras — o processo de autoaceitação se mostra menos desafiador, pois nada mais do que a própria anciã ancestral, que presenciou várias situações para compreender aquela realidade que tem a ver com afeto, empatia e amor.

Agradeço a Tupã

Por me guardar e inspirar Ao meu povo Tabajara, Pela vida me ensinar.

Se você é como eu,

Sofre ou antes sofreu, Não desista de lutar.

Esta é minha história, Tenho muito pra contar.

Feliz eu serei um dia

Se o preconceito acabar. Letras são meu baluarte,

Revelo com minha arte Um Brasil a conquistar

p.40

Ao agradecer a Tupã, o deus do trovão e da criação na cosmovisão indígena, a protagonista reconhece a força superior que a guia e a inspira em sua trajetória. Essa invocação não só expressa uma reconexão com os ancestrais e com a espiritualidade indígena, mas também é uma forma de afirmação cultural, em um contexto em que as tradições e crenças dos povos indígenas frequentemente são marginalizadas ou distorcidas pela sociedade dominante. A gratidão a Tupã simboliza o vínculo da protagonista com seu povo Tabajara e com os ensinamentos que lhe foram transmitidos ao longo de sua vida.

A referência à vida ensinada pelo povo Tabajara também indica uma profunda conexão com as raízes culturais e com a sabedoria ancestral que permeia a identidade indígena do *seu* povo, o povo Tabajara, que como muitas outras etnias, carrega consigo um conhecimento tradicional que vai além da educação formal e acadêmica, sendo sustentado pela oralidade, pela experiência de vida e pela convivência com a natureza. Ao destacar essa conexão com sua terra e com sua cultura, a protagonista reafirma seu orgulho étnico e sua afirmação de um saber que transcende o colonizador. Por fim, ao afirmar que "Letras são meu baluarte", a Auritha revela a força da arte e da escrita como formas de empoderamento e de resistência. A palavra escrita torna-se uma ferramenta de

transformação social, pois a literatura não apenas expressa sentimentos, mas também se configura como uma veículo, uma forma de construir um Brasil mais equânime para os povos indígenas. A escrita, então, se posiciona como um meio de revelar realidades, de romper silêncios e de desafiar as narrativas dominantes já existentes, criando espaços de visibilidade e protagonismo para aqueles que foram historicamente marginalizados.

Na esteira de Potiguara (2004, p. 41), que evoca com as seguintes palavras: “No passado, nossas avós falavam forte/Elas também lutavam/Aí, chegou o homem branco mau/Matador de índio/E fez nossa vó calar, a protagonista ao usa sua arte para conquistar seu espaço, se posiciona como uma agente de mudança, propõe uma visão Brasil que tem o compromisso de reconhecer uma mulher indígena, nordestina e lésbica como uma futura anciã que ensinará muito aos seus.

3.3.4. Fragmento de “Saberes da Floresta” por Marcia Kambeba

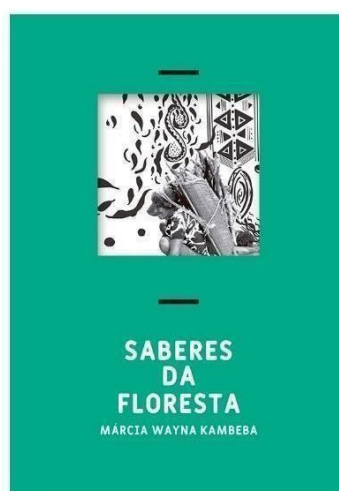


Foto 02 – Capa do livro extraída em site da Editora Jandaíra

Márcia Wayna Kambeba é uma escritora, poeta, palestrante, geógrafa e ativista indígena do povo Omágua/Kambeba, nascida na região amazônica. Sua trajetória acadêmica e militante está ligada à luta pelos direitos dos povos indígenas, com ênfase na valorização da cultura, da memória ancestral e do território indígena.

Sua obra literária transita entre a poesia e a prosa, combinando elementos da oralidade indígena com a escrita contemporânea, denunciando o apagamento dos indígenas que vivem nos espaços urbanos e rompendo com a ideia de que a identidade indígena está restrita às aldeias. Seus textos abordam temas como resistência, pertencimento, espiritualidade e meio ambiente, enfatizando a relação intrínseca entre os povos indígenas e a natureza.

Saberes dos Anciões

Faz parte da educação indígena
Respeitar o ancião Ouvir as narrativas contadas E guardar no coração.

Compreender o ciclo da lua Suas fases
respeitar E em nome de lua cheia

Temos a Matinta para assobiar.

Logo nos diz a anciã Já é hora de
deitar Matinta está nos visitando Não
podemos atrapalhar.

Amanhece o dia
O sol preguiçoso ensaia se acordar Ao longe se ouve uma conversa
São as cunhãs descendo para banhar.

A somar, dividir e multiplicar
Além de outros saberes da mocidade Pela educação que vem da cidade [..]

Quando criança na aldeia
Para conhecer o lugar
Passa-se pelo ritual Uma festa milenar.

Se for menina se entende
E a menstruação vai indicar
Que a bela virou moça A aldeia vai celebrar.

Pajauru, bebida nobre,
A macaxeira vai ofertar Fermentada e espremida, Em
excesso pode embriagar.

Chamam os povos da floresta
Um canto novo para entoar
Tem peixe e muita caça Tem tambor e maracá.

A menina já foi preparada
A sociedade quer
comemorar Mias uma filha
da mãe terra Que logo mais
poderá casar.

Na aldeia formar família
Continuidade milenar
Alguns povos não permitem
Que pelo “branco” venha se apaixonar.

É um cuidado que se tem
Para a cultura não acabar
Cada um com sua singularidade
Que está presente em cada
olhar.

[..]

Saber que o silêncio é sagrado

E só através dele a mata vem falar Aprender a ouvir com
 paciência

Uma, duas, três vezes, sem reclamar.

[..]

p. 34-35

Kambeba (2020) por meio de seus poemas elucubra que a sabedoria ancestral não deve se manter encapsulada com o sujeito indígena, pois há o compromisso com a ancestralidade de ser transmitida pelas gerações mais velhas como ensinamentos vitais para a vivência cotidiana na aldeia. Isso pode ser visto em “logo nos diz a anciã/Já é hora de deitar/Matinta está nos visitando/Não podemos atrapalhar” (p. 16), trecho que carrega uma profunda dimensão simbólica e espiritual, central para muitas culturas indígenas, especialmente no contexto das tradições e crenças populares. A figura da anciã neste caso assume um papel de sabedoria e guia espiritual, que conhece mais do que ninguém as leis naturais e espirituais que regem a comunidade.

A instrução de que "já é hora de deitar" e que "Matinta está nos visitando" remete a uma crença ou prática ligada à natureza espiritual que envolve a figura da Matinta, uma entidade ou espírito que visita os indivíduos ou a aldeia em momentos específicos, provavelmente associada a uma presença noturna e possivelmente ligada a ciclos da natureza. A menção extrapola aqui o uso corriqueiro e desconectado com as relações humanas, pois ainda que "Matinta" possa ser uma referência a uma figura mítica ou sobrenatural, com o papel de proteger ou de representar forças espirituais que são respeitadas pela comunidade, ela também é lembrada como alguém que participa ativamente enquanto ser mítico que valida as ações na aldeia e não apenas um personagem descolado da convivência entre os parentes. O educar indígena e a autonomia das mulheres indígenas são refletidos na oralidade, pois é evidenciado através do saber indígena que se desvia da lógica eurocêntrica e patriarcal, trazendo à tona um modelo de educação que se fundamenta no respeito pela natureza e pela divisão igualitária de saberes. Além disso, é válido ressaltar que as mulheres indígenas são fundamentais para empoderar umas às outras e isso também é um conhecimento ancestral, em que empoderar significa alertá-las dos perigos que possam vir a acontecer, principalmente na iminência

da presença dos brancos e principalmente pelas lições aprendidas por outras mulheres, em outras vidas, em outros tempos. Assim, “a oralidade é uma estratégia de validação das experiências de um grupo, é a comunicação entre diferentes gerações, o autoconhecimento de nossas próprias raízes” (Pachamama, 2021, p. 12).

A menção ao banho no rio como um ato sagrado, e a educação ambiental que se inicia desde cedo, com as crianças aprendendo a nadar e a cuidar da água, revela um compromisso indígena com a preservação da natureza, mas não como se fossem itens separados, mas não somente um único ser em comunhão. Essa relação espiritual com a água não é apenas uma metáfora, mas uma prática cotidiana que é ensinada por ela ser o princípio de vida. Aqui, a decolonialidade se revela nesta literatura principalmente pelo resistir à ideia de que o desenvolvimento humano e a natureza devem ser vistos como entidades separadas.

Para os povos indígenas, a natureza é um membro vital da comunidade, cujos saberes são transmitidos de forma coletiva e com profundo respeito e isso merece ser visto como desafiador para nós, mas necessário, assim como propõe Candau (2008)

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. E a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as (Candau, 2008, p. 56).

Através do eu-lírico, a celebração da menstruação e da fertilidade feminina não apenas confirma o papel da mulher na continuidade da comunidade, mas também sublinha o empoderamento feminino dentro do contexto indígena, longe dos modelos patriarcais de controle e subordinação encontrados na sociedade colonialista. Vista como objeto de tabu pela, em que o sangue da mulher é visto como pecaminoso, a mulher indígena aqui se mostra em regime de integridade consigo e com a sua própria existência, contra o regime patriarcal de censura.

Nos movimentos de indígenas mulheres, as parentas discutem as colonizações que atingem nossos corpos, nossos territórios e nossos conhecimentos, desde a invasão do Brasil no século XVI. Para nós a colonização não é um episódio que ficou no passado, ela ainda tem suas consequências muito fortes no presente. Para nós a colonização é a origem das desigualdades, foi ela quem trouxe o patriarcalismo, o paternalismo e os machismos para dentro de nossos territórios (Soares, 2021, p. 17).

Em termos de decolonialidade, é crucial destacar como os rituais descritos no texto representam uma resistência à dominação colonial e à imposição de valores

eurocêntricos sobre as práticas indígenas. A festa milenar que acompanha os rituais de passagem, a utilização de elementos naturais e espirituais, e a recusa ao casamento com indivíduos de outras culturas mostram como as comunidades indígenas buscam pedagogicamente manter-se autônomas e autênticas em sua cosmovisão, preservando seus saberes, suas práticas espirituais e suas relações sociais. Como reitera Walsh (2019):

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser (Walsh, 2019, p. 25).

Sob o olhar de Orlandi (2007), o silêncio é sagrado e a escuta deve ser sempre atenta, já que o conhecimento indígena não é só transmitido por palavras, mas também pela observação e convivência com o ambiente natural. A sabedoria da natureza é apresentada aqui como gesto e não como fala, deixando evidente quanto nem sempre há algo a ser dito, mas a ser sentido entre nós. E esse silêncio, por sua vez, se opõe às políticas de silenciamento, pois a censura não dialoga com a contemplação e a reflexão. Assim, enquanto um se afirma como “política e apagamento de outros sentidos possíveis”, já o outro “possui determinações culturais e não deve ser enxergado como falta, mas sim a linguagem que deve ser vista como excesso” (Orlandi, 2007).

Em um olhar crítico e literário, a poesia de Kambeba (2020) se localiza numa dimensão sem usar uma narrativa personalizada como a de Tabajara (2018), que se apresenta de forma mais explicitamente autobiográfica. Em ambas, as narrativas apresentam a literatura como instrumento decolonial da educação e da cultura, na luta para a transmissão oral dos saberes, o respeito aos ciclos naturais e o empoderamento das mulheres dentro da estrutura social indígena. Ao apresentarem uma cosmovisão que resiste à colonialidade (Quijano, 2005), esses textos acomodam uma luta contra a imposição de valores eurocêntricos, ao mesmo tempo em que reafirma a importância de preservar as práticas culturais indígenas como parte de um movimento de autonomia e afirmação de identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do trabalho se finalizar, ele permanecerá circunscrito no tempo, uma vez que trazer considerações sobre silenciamento das autorias indígenas femininas na literatura escolar revela a importância de se repensar a presença e a valorização dessas vozes dentro dos processos educativos. A pesquisa expõe as múltiplas camadas de silenciamento e silêncios, que envolvem a produção literária indígena no todo, mas especialmente inclui a feminina.

A ausência dessas autoras nas escolas, em um contexto mais amplo de marginalização e de colonização dos saberes, demonstra como a literatura indígena, mesmo sendo reconhecida como legítima em determinados espaços, ainda se vê excluída dos currículos formais e das discussões acadêmicas. Como evidenciado nos textos de Auritha Tabajara (2018) e Marcia Kambeba (2020), a ancestralidade e a força dos discursos indígenas femininos não são devidamente compreendidas nem valorizadas na escola, que tende a ignorar as literaturas que não seguem os padrões e as normas impostas pela linguagem colonial.

As análises revelam que a falta de inserção dessas autoras no ambiente escolar resulta não apenas em uma lacuna no campo literário, mas também em uma perpetuação do silenciamento das vozes indígenas. A escola, enquanto espaço de formação de pensamento crítico e de resistência ao colonialismo, perde a oportunidade de ampliar a visão de mundo de seus estudantes ao não reconhecer as literaturas indígenas como um dos principais meios de combater as opressões e a exclusão. Além disso, o vazio da linguagem e a ausência dessas vozes revelam um processo de dominação colonial ainda presente, mesmo após a formalização de políticas públicas como a Lei 11.645/2008, que busca até hoje inserir o ensino da história e cultura indígena nas escolas.

Esta dissertação nos convida a refletir sobre a urgência de promover a diversificação das narrativas escolares, incluindo as autorias femininas indígenas como forma de resistência ao apagamento cultural e fortalecimento da identidade dos povos originários. O reconhecimento da ancestralidade e a inclusão dessas produções literárias na educação formal podem ser poderosos instrumentos de transformação social e de reparação das desigualdades impostas pela colonialidade (Quijano, 2005), além de permitir que as novas gerações construam um entendimento mais pluralizado, à medida que não são textos apenas protocolares ao currículo e impostos por lei.

Assim, foi necessário desconstruir o conceito de literatura, uma literatura que insistiu em perdurar discursos racistas em nome de uma estética, como se fosse um

conceito rígido e único, assim como reforça Graúna (2013):

Os discursos equivocados a respeito dos povos indígenas reportam-nos à literatura dos jesuítas, aos diálogos de Ambrósio Fernandes Brandão, às crônicas de Pero de Magalhães Gândavo, à poesia bucólica de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão e aos romances de José de Alencar, entre outros exemplos que se seguem; em que o índio é visto superficialmente em sua identificação étnica. Sempre um marginalizado (Graúna, 2013, p. 44).

A Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, é, sem dúvida, um marco importante na luta dos movimentos indígenas pelo reconhecimento e valorização das culturas originárias no Brasil. Apesar de não garantir, de forma direta, a propagação da literatura indígena nas escolas, ela é, sim, fruto de uma longa trajetória de luta e resistência dos povos indígenas no país, que buscam um espaço digno para suas narrativas e suas histórias no currículo escolar.

A presente lei, ao estabelecer a obrigatoriedade de se ensinar a história e a cultura indígena, abre um canal importante para que as novas gerações compreendam a realidade dos povos indígenas e sua contribuição para a construção de uma Pedagogia da Ancestralidade (Oliveira, 2019), que tem por missão enxergar que as narrativas indígenas são formas de ouvir relatos silenciados e que agora precisam “correr” em toda a sociedade. Apesar de um instrumento de lei não ser suficiente para assegurar a propagação das literaturas indígenas, a presença dessa discussão neste trabalho elucubra o seu papel de ter viabilizado a presença indígena em textos, *por indígenas*, na educação. Ao concluir este trabalho, somos lembrados de que as palavras têm o poder de relembrar a voz já existente dos povos indígenas, além de resgatar os fragmentos de histórias que foram apagadas pelo tempo e pelo perigo de uma única história (Adchie, 2019). Ao refletirmos sobre como essas autorias indígenas femininas foram silenciadas, este trabalho deixa o legado e a reflexão sobre a busca por um ensino mais inclusivo e plural, um ensino e uma pedagogia que não serve meramente para preencher lacunas nas estruturas educacionais, mas de dar espaço àquelas que falam com a força da terra, que trazem consigo o eco das ancestrais e das matas que não se apagam.

Ao reconhecermos as autoras indígenas, como Auritha Tabajara e Marcia Kambeba, e muitas outras “parentes”, com a licença para o uso da palavra, somos convidados a ouvir os sussurros da natureza, a resgatar o pulsar da vida que não se cala, mesmo diante dos séculos de silenciamento. O que elas nos deixam, com suas palavras e suas lutas, é a imagem de um Brasil que, se escutado com mais sensibilidade, permite que a formação identitária desses sujeitos e sujeitas permaneça em curso, sem interrupções. Este trabalho,

portanto, não é apenas um estudo sobre a ausência, mas um chamado para que cada um de nós se torne mais sensível a essas narrativas escondidas. Que a educação, como espaço de transformação, seja o terreno onde as vozes indígenas femininas floresçam, permitindo que as futuras gerações possam aprender não apenas sobre o que foi silenciado, mas sobre o que ainda pode ser renovado. As mulheres indígenas que escrevem nada mais são sementeiras de um futuro mais justo e verdadeiro através de suas literaturas. E mais nada.

BIBLIOGRAFIA

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ANDRADE FILHO, Manuel de. A história do Brasil indígena. São Paulo: Editora Ática, 1993.

ANDRADE, Mário. Macunaíma. São Paulo: Editora do Brasil, 1928.

ANGATU, Casé. Nossas vidas se opõem ao capitalismo. Disponível em: <https://outraspalavras.net/blog/case-angatu-nossas-vidas-opoem-se-ao-capitalismo/>.

Acesso em: 31 jan. 2025.

BANIWA, G. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. Revista Tellus, 2007, p. 128.

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

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Maria Teresa de Almeida. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de educação. São Paulo: Vozes, 1998.

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 do ensino sobre a história e culturas afro-brasileira. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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 do ensino sobre a história e culturas afro-brasileira e indígena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.024, de 23 de agosto de 2009. Institui o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, destinado à distribuição de livros didáticos para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 24 ago. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2009/11/2024.htm>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. A carta de Pero Vaz de Caminha. Brasília: MEC, [s.d.].

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>>.

Acesso em: 14 abr. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.22478/ufpb.19831579.2020v13nEspecial.5494>.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Júlia. A educação intercultural: sentidos e práticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

COLLI, Isa. Descobertas de Inaiá. 1. ed. São Paulo: Colli Books, 2021.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura e outros ensaios. Coimbra [Portugal]: Angelus Novus Editora, 2004. Acesso em: 30 jan. 2025.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. A lei 11.645/2008: a história de como a temática indígena passou a ser obrigatória nas escolas brasileiras. 1. ed. Curitiba-PR: Appris, 2021.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baierle. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. Quem são. 2023.

Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>>. Acesso em: 20 maio 2024.

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

GUAJAJARA, Sônia. Discurso proferido na posse. Abril de 2024.

KAMBEBA, Márcia. A educação escolar indígena: reflexões e práticas de educação entre os Kambeba. Manaus: Editora Valer, 2020.

KAMBEBA, Márcia. Saberes da Floresta. Editora Jandaíra – Coleção Insurgências, 2020.

KEME, Emil. Para que Abiyala viva, las Américas deben morir: Hacia una Indigeneidad transhemisférica. Native American and Indigenous Studies, v. 5, n. 1, p.

21-41, 2018. Disponível em: <https://muse-jhuedu.bris.idm.oclc.org/pub/23/article/704737/pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 12 p.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. São Paulo: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez/ Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

PACHAMAMA, Aline. Boacé Uchô – A história está na terra. Pachamama Editora, 2021.

PERES, J. S. D. Autoria e performance nas narrativas míticas indígenas Amondawa.

2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (MEL), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2015.

POTIGUARA, Eliane. Metade cara, metade máscara. São Paulo: Global, 2004.

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. 107-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1998. La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: IISA; Universidad Nacional de Colombia. [Acesso em 12 fev 2021]. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf

SOARES, A. M. P. dos S. . (2021). Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. Cadernos De Campo (São Paulo - 1991), 30(2), e190396 . <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v30i2pe190396>

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2018. 239 p.

SENADO FEDERAL. Manual de comunicação: O uso do termo "índio". Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio>. Acesso em: 31 jan. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), v. 05, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 15 abr. 2024.