

## LITERATURA INDÍGENA, ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES A PARTIR DE *KABÁ DAREBU*, DE DANIEL MUNDURUKU<sup>1</sup>

### Indigenous Literature, Ancestrality and Education: Perceptions Based on *Kabá Darebu* by Daniel Munduruku

Maria Regina Souza da Silva<sup>2</sup>

Cimara Valim de Melo<sup>3</sup>

*As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos - o que é muito mais interessante do que inventar futuros (Krenak, 2022, p. 100).*

**Resumo:** O propósito deste estudo incide em refletir sobre a contribuição que a literatura indígena pode trazer para o ambiente escolar, tendo em vista os discursos sobre ancestralidade e integração com a natureza que as obras de escritores originários carregam consigo. Desde a invasão dos europeus ao Brasil, muito se escreveu sobre os povos aqui encontrados, priorizando-se uma perspectiva colonialista, que o pensamento indígena busca desconstruir. A visão eurocêntrica foi responsável pela invisibilização sociocultural desses povos ao longo dos séculos, assolando seu habitat, seus costumes e manifestações artísticas. Nesse sentido, as narrativas indígenas por muito tempo foram consideradas como simples histórias sem cunho literário, ganhando espaço somente a partir do final do século XX. Levando-se em consideração a integração entre natureza e cultura na produção literária contemporânea, este ensaio enfoca a visão advinda dos integrantes das comunidades tradicionais e seus descendentes, como Ailton Krenak e Kaká Werá e Daniel Munduruku, em conexão com os estudos pedagógicos de Paulo Freire. Sob uma abordagem metodológica qualitativa, a investigação bibliográfica tomou como *corpus* de análise da obra *Kabá Darebu* (2002), de Munduruku. As percepções proporcionadas com o presente estudo trazem à tona conexões entre literatura, ancestralidade e educação, agindo em prol da

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de ensaio acadêmico, apresentado ao Colegiado do Curso de Especialização em Linguagens Contemporâneas e Ensino do Campus Canoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista Linguagens Contemporâneas e Ensino.

<sup>2</sup> Pedagoga (IFRS). Pós-graduanda do Curso de Especialização em Linguagens Contemporâneas e Ensino (IFRS). Sindicalista (SINPROCAN), Conselheira Escolar (CAE) e Integrante do FME/Canoas/RS. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8264099138147505>. E-mail: professorinha47@gmail.com.

<sup>3</sup> Orientadora. Doutora em Letras. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5945924393521807>. E-mail: cimara.melo@canoas.ifrs.edu.br.

consciência socioambiental, do bem-viver entre culturas e do respeito às diversidades historicamente negadas na história do Brasil.

**Palavras-chave:** Literatura Indígena. Ancestralidade. Educação.

**Abstract:** The purpose of this study is to reflect on the contribution that Indigenous literature can make to the school environment, considering the discourses on ancestry and integration with nature that the works of Indigenous writers carry within them. Since the European invasion of Brazil, much has been written about the peoples found here, but always prioritizing a colonialist perspective, which Indigenous thought seeks to deconstruct. The Eurocentric vision was responsible for the sociocultural invisibility of these peoples over the centuries, devastating their habitat, customs, and artistic expressions. In this sense, Indigenous narratives were long considered simple stories without literary significance, gaining ground only in the late 20th century. Considering the integration of nature and culture in contemporary literary production, this essay focuses on the perspective of members of traditional communities and their descendants, such as Ailton Krenak and Kaká Werá, Daniel Munduruku, in connection with the pedagogical studies of Paulo Freire. Using a qualitative methodological approach, the bibliographical research has taken as literary corpus Munduruku's work *Kabá Darebu* (2002). The insights provided by this study highlight connections between literature, ancestry, and education, fostering socio-environmental awareness, well-being among cultures, and respect for historically neglected diversity in Brazil.

**Keywords:** Indigenous Literature. Ancestrality. Education.

## 1 Do meu lugar de fala

O lugar de onde falo explicita minhas vivências, meus valores, minhas concepções, como também minha ancestralidade. Minha fala traz consigo algo de que não posso me abster. Para pensar em lugar de fala, preciso ter convicção que, cada vez que me proponho a debater com o outro, cada um terá uma visão singular, marcada por sua experiência, etnia e ideologia. Nesse sentido, Djamila Ribeiro (2019, p. 4) afirma:

[...] as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do Outro serão narrativas que visam trazer conflitos para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados.

As palavras da autora trazem consigo um entendimento apurado do que seja um lugar de fala. Todos deveriam ter o mesmo direito de contribuir com suas opiniões e argumentações sobre os mais amplos contextos, a partir das experiências do conviver, bem como suas próprias narrativas como espaço do ouvir e, com ele, do transformar. Além disso, ao refletir sobre um determinado contexto, preciso levar em consideração o olhar daqueles que estão nele, genuinamente inseridos. Sendo assim, posso dizer que o meu lugar de fala é

de uma mulher de sessenta anos, até aqui, supostamente branca<sup>4</sup>, ascendente, pelo lado paterno, da quinta geração do povo indígena Guarani e, do lado materno, da quarta geração de imigrantes poloneses. Segundo minha mãe, não encampamos o sobrenome polonês (Oxosk) de meu avô, pois minha avó, uma mulher não casada oficialmente, apesar de ter concebido cinco filhos com o mesmo homem, não teve a dignidade de ter seus filhos registrados com o sobrenome do pai. Além disso, dados os inúmeros silenciamentos, somente após me tornar adulta, tomei conhecimento de minha ascendência indígena. Essa diversidade étnico-racial, acrescida dos apagamentos que acabaram por compor a descrita genealogia, sempre estiveram presentes em meu lugar de fala, como educadora da primeira infância.

Atuei como profissional da educação infantil por quase trinta anos. É com o respaldo dessa vivência que procuro descrever algumas nuances da minha trajetória. O compromisso que carrego é o da formação integral das crianças que passaram, e ainda passarão, por minha mediação. Tenho em minha concepção de ensino que o educando deva ser integrante, construtor e protagonista de sua própria história. Cada criança apresenta potencialidades diversas; portanto, acredito que o professor deve ser o interlocutor entre o potencial infantil e sua aprendizagem.

Os pressupostos educacionais que defendo para a primeira infância partem da premissa de que esse período seja crucial para o desenvolvimento integral da pessoa e sua formação cidadã. Tais questões envolvem a escuta, o acolhimento, o respeito aos costumes da comunidade e a observação das especificidades de cada criança. É na primeira etapa de educação que são construídos os entendimentos sobre vivências em sociedade e que são aprimoradas as habilidades cognitivas, socioemocionais e psicomotoras. Assim, educadores precisam atuar como mediadores entre o educando e o mundo. Precisam oferecer um ambiente seguro, no qual a criança se sinta acolhida, inspirada e estimulada para desenvolver seus saberes.

Refletindo a partir do meu lugar de fala, creio que a educação das crianças deva ser um espaço de descobertas, de olhares inusitados: um lugar que traga consigo a curiosidade que inspire a exploração, o reconhecer dos seus próprios espaços, ou seja, que promova o prazer de aprender. Todo o processo educativo deve ser prazeroso e esperançoso. E se partirmos do princípio que a alegria da busca nos contamina pelo caminho, que a esperança é parte da natureza humana, seguiremos assim, promovendo aprendizados de forma construtiva, como afirma Paulo Freire (2001, p.80): “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se o buscasse sem esperança.”

A minha ancestralidade me leva ao encontro com as narrativas indígenas. Assim, a proposta deste trabalho envolve espaços oportunizados pela literatura, na qual podemos encontrar meios de desvendar a simplicidade transformadora, cultuada pela noção de

---

<sup>4</sup> Supostamente branca, pois fui assim considerada. Ao desconhecer minha origem indígena, era inconsciente de minha verdade ancestral.

bem-viver originária (Krenak, 2022; Werá, 2024), a qual acessa os sentidos e integra natureza e cultura. Busco na literatura indígena subsídios que me auxiliem a traçar um aprendizado sustentável e significativo, pelo qual estejamos integrados, eu e o educando, com a natureza e possamos assim, contribuir para um ambiente mais sadio e harmônico.

## 2 Delimitando um ponto de partida

As experiências que vivemos não necessariamente fazem com que compreendamos todas as demandas da sociedade, mas tendem a ser preciosas para que possamos elucidar algumas facetas do mundo ao meu nosso redor. Tal discernimento é essencial para que as percepções contribuam com uma leitura crítica sobre a realidade, ainda mais quando essas experiências integram as relações ensino-aprendizagem. Somos pessoas mediadas por inúmeros contextos, como o que lemos, o que adquirimos pelas tecnologias, o que assimilamos de orientações ancestrais e o que a natureza é capaz de proporcionar.

O ato de ler, por mais relevante que seja na vida de qualquer sujeito, deve extrapolar o que é lido, ou seja, propiciar a consciência crítica. Deve transcender os códigos escritos e, sobretudo, auxiliar na compreensão sensível das coisas. Nesse aspecto, Freire (1982, p. 9) afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que nos faz perceber o quanto as experiências vividas podem e devem servir de alicerce para a construção do conhecimento desde a infância.

Em um contexto atual de intenso negacionismo ambiental, as narrativas dos povos originários tornam-se caminhos para a manutenção de um ambiente vivo e sustentável. Nesse sentido, nos anos iniciais do processo educativo, em especial na educação infantil, evidenciamos a produção literária indígena como possibilidade à formação significativa, crítica e criativa, na qual a leitura de mundo assume um importante papel para repensarmos concepções e vínculos com a terra em seu sentido mais amplo. No momento em que vivenciamos enormes catástrofes naturais nos mais diversos lugares do mundo, nada mais importante que incentivar as crianças a se reconectarem, conscientizando-as sobre formas outras de perceber a natureza como parte de nossa vida, e nós como parte da natureza.

A partir do exposto e tomando a literatura indígena como *corpus* de análise, este ensaio busca refletir sobre as relações entre literatura e educação; mais especificamente, sobre a contribuição que a literatura indígena pode trazer para o ambiente escolar no que diz respeito à ancestralidade e à integração com a natureza. Para isso, o estudo analisa as relações entre educação e ancestralidade, tomando como base a obra *Kabá Darebu* (2002), de Daniel Munduruku, a fim de compreender como a literatura indígena contemporânea pode contribuir com uma proposta socioambiental que traga consigo a leitura do mundo centrada no amor à terra, no respeito à ancestralidade, na valorização da diversidade cultural, enfim, no repensar do vínculo consigo mesmo e com o natural.

Durante o percurso de escrita, o caminho metodológico adotado considerou um *corpus* bibliográfico de abordagem decolonial, cuja perspectiva abre possibilidades, vivências e posicionamentos que envolvem a questão do lugar de fala. O referencial

teórico-crítico utilizado toma como base o pensamento indígena de Ailton Krenak, Kaká Werá, Munduruku, bem como os estudos de Freire sobre a educação, a fim de poder refletir sobre os desafios à literatura e ao pensamento indígena no Brasil contemporâneo. Por fim, a análise da obra *Kabá Darebu* pautou as inter-relações entre literatura, ancestralidade e educação.

### 3 Ancestralidade e educação: convergências

As culturas ancestrais dos povos originários podem e devem estar inseridas nas etapas do aprendizado infantil. Tanto é verdade que os segmentos posteriores, o ensino fundamental e o ensino médio, já se encontram amparados para tais práticas pela Lei Federal nº 11645, de 2008, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (Brasil, 2008).

Refletindo sobre o assunto e traçando um paralelo com o mundo virtualizado em que transitamos, o que temos muitas vezes no século XXI é uma família para além do padrão tradicional, formada por diversos estilos (Miranda, 2025). Nesse contexto, os pais ou responsáveis têm substituído o diálogo com seus filhos pelo aprendizado digital, o qual vem repleto de perigos. Os valores outrora difundidos pelo bom afeto ancestral aparecem atualmente pouco propagados, tanto na esfera educacional como na familiar. Quanto ao conceito fundador da ancestralidade, Leda Martins (2021, p. 23) argumenta:

A ancestralidade, em muitas culturas, é um conceito fundador, espargido e embutido em todas as práticas sociais, exprimindo uma apreensão do sujeito e do cosmos, em todos os seus âmbitos, desde as relações familiares mais íntimas até as práticas e expressões sociais mais amplas e mais diversificadas.

Ao refletir sobre a ancestralidade como um movimento circular, que pode vir a despertar novas formas de (des)aprender e reaprender, é necessário vislumbrar para além do cânone literário, de modo a construir saberes que não excluam histórias, territórios, diversidades e lugares de fala. Pensar a ancestralidade modifica a forma com que vemos o mundo desde muito pequenos, e os percursos decoloniais<sup>5</sup> realizados pela literatura contemporânea contribuem para essa (re)leitura do mundo. Krenak (2022, p. 102) destaca a liberdade e a conexão com a natureza como presença necessária na infância:

Essa liberdade que tive na infância de viver uma conexão com tudo que percebemos como natureza, me deu o entendimento que eu também sou parte dela. [...] Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma

---

<sup>5</sup>Ser decolonial implica adotar uma postura crítica em relação às estruturas de poder e dominação que persistem desde a colonização, desconstruindo narrativas hegemônicas e valorizando territorialidades marginalizadas. Conforme Walter D. Mignolo, o decolonial abre um novo modo de pensar, desvinculado da visão ocidental e imerso em uma sensibilidade de mundo que abre caminho ao pensamento fronteiriço, que se desprende da matriz colonial do poder: “A decolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 30)

à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. essa potência de se perceber, percebendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora.

A contemporaneidade, que interfere no universo narrado pelo pensador indígena, vive uma multiplicidade de identidades. Pertencemos a diversos mundos, sem realmente estarmos integrados a nenhum deles. Pensamos na terra como submissa às suas vontades e necessidades. É a partir desse tipo de pensar que encontramos a dificuldade de cultivar e exercer o senso de preservação. Um exemplo dessa falta de pertencimento ancestral é a desvalorização das pessoas idosas, as quais poderiam aprimorar muitas de nossas percepções por conta da experiência e dos saberes que guardam. Entretanto, são colocadas de escanteio muitas vezes, sem que possam demonstrar seu potencial ainda ativo. Por outro lado, os povos indígenas valorizam os mais velhos e buscam com eles melhorar seu aprendizado sobre a vida, tornando mais harmônicas as relações sociais.

Werá (2024, p. 83-84) vê a ancestralidade como ligada ao senso e à “consciência de identidade”, oportunizando “o tom de ser como somos e de como nos posicionamos no mundo”, ou seja, “é a nossa força”. Ele destaca a sua relação com a hereditariedade, o que veio antes, deu origem, foi antepassado. Seria “o desencadeamento de algo que, em decorrência de sucessivas experiências anteriores, gera a soma (ou síntese) do que se apresenta agora” (Werá, 2024, p. 84). A ancestralidade que aqui gostaríamos de enfatizar é justamente a proposta por Werá: “uma decorrência de todos que nos antecederam”, que, conforme a sabedoria tupi, está presente no “corpo material, com seus genótipos e fenótipos”, bem como “na herança da natureza e de suas entidades” (Werá, 2024, p. 84). Para evidenciar esta ancestralidade, Munduruku resgata a sabedoria de seu avô Apolinário:

Com os olhos inflamados por um estranho estado de êxtase recomendava: "Se vocês quiserem saber como foi o começo de tudo, perguntem ao nosso irmão mais velho, o fogo; se quiserem entender onde mora a alegria, pergunte à água cristalina, pois ela vem da fonte da alegria; querendo saber as notícias dos espíritos, questionem o irmão vento, pois ele vem de longe; se querem saber qual foi o som da criação, pergunte à Mãe Terra, pois ela tudo gerou". (Munduruku, 2009, p. 28).

O espaço escolar pode ser concebido como um caminho à ancestralidade. Contudo, em sua estrutura, ele tende muitas vezes a reproduzir um contexto errôneo, de um ambiente que limita o aprender e o ensinar. Para além disso, a escola precisa ser o lugar de socializar, constituir afetos, promover e vivenciar a diversidade, onde os educandos se sintam capazes, hábeis, comprometidos e responsáveis, livres. Para isso, educadores e educandos devem assumir vínculos que os façam sentir-se pertencentes a uma mesma comunidade, uma mesma cultura. Sobre esse papel, (Freire, 2001, p. 46) argumenta:

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito contra a ideia de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.

Talvez o aprendizado incutido nesse assumir-se como sujeito, como ser social e histórico, seja um caminho para ampliar o pensamento crítico, auxiliando na percepção do mundo como não regenerável, mas finito, e contribuindo para uma dimensão integrada entre natureza e cultura.

A educação escolar, assim como a familiar, no Brasil desde muito cedo tem ensinado a criança a desprezar a terra, a natureza, alimentando colonialismos preponderantes na história ocidental. Sobre essa concepção equivocada no contexto educativo, Krenak (2022, p. 110) afirma:

É a formação, ao longo de décadas, de uma mentalidade de que uma criança não deve mexer na terra para não sujar as mãos. Que se você arranca uma batata do chão, não deve levar para dentro de casa, pois está suja. (O ideal é pegar uma batata lavada e empacotada no supermercado) Quando foi que a terra virou sujeira? [...] para mim isso está diretamente ligado com essa forma de ver o mundo como um almoxarifado e está no cerne da crise ambiental que enfrentamos hoje.

Talvez o aprendizado incutido nesse assumir-se como sujeito, como ser social e histórico, seja um caminho para ampliar o pensamento crítico, auxiliando na percepção do mundo como não regenerável, mas finito, e contribuindo para uma dimensão integrada entre natureza e cultura. sobre isso, afirma Freire (2001, p. 23):

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito contra a ideia de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outridade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.

A desconexão com valores ancestrais pode explicar o porquê do desprezo colonialista pela Mãe Terra, como a concebem os indígenas. A era das mudanças climáticas nos leva a perceber a necessidade emergente de aprendermos a pensar coletivamente e a acessar saberes tradicionais, que partem de uma guinada, um giro decolonial<sup>6</sup>. Apesar de toda a evolução dos povos ocidentais, com seus conhecimentos, tecnologias e informações midiáticas, eles têm dificuldade de assimilar a simplicidade da natureza, ou seja, perderam o poder da instituição chamada sonho. Krenak (2020, p. 35-36) fala que, no jeito de observar e pensar dos povos indígenas, poderia abrir-se uma fresta de entendimento: “Nós acabamos nos constituindo como um terminal nervoso do que chamam de natureza”. Para o autor, a sobrevivência reside justamente no conhecimento integrado à natureza.

As formas de expressão das comunidades indígenas são abundantes em símbolos, gestos, bem como narrativas que transpassam o social, o religioso, o ético e o nacional. Por isso, eles creem que desprezar a importância de seus rituais pode causar intolerância, resultando em perplexidade, preconceito e até violência, Para que possamos agregar bons

---

<sup>6</sup> O termo “giro decolonial” refere-se aqui à dimensão epistêmica trazida explorada por Santiago Castro-Gómez e Ramon Grosfoguel (2007) em *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, na qual se destaca a luta contra diferentes dimensões e corporeidades da colonialidade de poder e a recuperação de saberes ancestrais vinculados a comunidades indígenas e afrodescendentes.

fluidos dos ritos indígenas, precisamos aprender a cultivar o silêncio, a escutar a contemplação. Fazer silêncio torna-se um modo de “ouvir os sons da natureza” (Munduruku, 2002, p.18).

Apesar de a racionalidade ocidental ignorar a integração entre o humano e a Mãe Terra, é essencial percebermos que ela também está para além de nós: na nascente de um rio, em uma montanha, em um povoado ou em qualquer outra parte da natureza. Por ela, a vida deixa-se fluir, sem necessariamente exercer uma função utilitária. A natureza constitui uma relação com as origens e com as histórias de cada cultura, registrada dos mais diversos modos pelas literaturas dos povos tradicionais, a exemplo dos mitos. A integração com a natureza, é também o sentir-se nos outros seres:

Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora (Krenak, 2022, p. 102-103).

Para que nós possamos integrar o natural, precisamos aprender a pensar de forma consciente. O bem-viver surge, dessa forma, como possibilidade de restauração. Parafraseando Werá (2024, p. 136), que nos ensina suas práticas e cosmovisões, a primeira condição para o bem-viver enquanto filosofia ancestral é a de que tudo está ligado a tudo, desde o menor detalhe de nossa vida cotidiana. A partir dessa premissa, emergem práticas cujos fundamentos da natureza transformam nosso pensar, sentir e agir (Werá, 2024, p. 137-142):

a) *O bem-pensar e a meditação*: Essencial na busca pela empatia, tanto com os outros como com o ambiente. Exige o não agir com impulsividade, sem reflexão prévia, exceto em algumas situações que necessitem de tais atos instintivos. Significa encontrar equilíbrio entre reflexão e instinto em cada situação.

b) *O bem-sentir e a autenticidade*: O bem-viver implica transformar a mentalidade, cultivando flexibilidade; sair da condição de relutância para a de consciência. É a prática da prática, que observa a honestidade emocional.

c) *O bem-fazer e a coerência*: Relaciona-se diretamente com o que nós deixamos conhecer do nosso ser, buscando uma conexão mais consciente com o mundo. Envolve a compreensão da mutabilidade de nossa Mãe Terra, como o fluxo de um rio, o crescimento de uma planta, os obstáculos que se transformam em degraus, convidando-nos a evoluir com resiliência, adaptabilidade e equilíbrio.

Assim, a arte e a cultura dos povos originários do Brasil oferecem caminhos ao bem-viver. A literatura nos leva a refletir sobre a consciência ancestral que deveria se revelar em cada um de nós, em especial devido à preocupação socioambiental. Reflexo deste contexto é o que declara Krenak (2022, p. 13) sobre nossa desconexão com as águas:

Sempre estivemos perto da água, mas parece que aprendemos pouco com a fala dos rios. Este exercício de escuta do que os cursos d'água comunicam foi produzindo em mim uma espécie de observação crítica das cidades, principalmente

as grandes, se espalhando por cima dos corpos dos rios de maneira tão irreverente a ponto de não termos quase mais nenhum respeito por eles.

Nada melhor que o fluxo das águas para que entendamos como tudo funciona em um ambiente natural. Tudo precisa ser constantemente renovado, não existe natureza perene. Se, por um lado, temos vivenciado inúmeros eventos naturais extremos, por outro, tanto as comunidades tradicionais quanto estudiosos, ambientalistas e ativistas têm alertado para o cuidado com nosso mundo. Entretanto, interesses econômicos e políticos tendem a utilizar posições de descaso com o que é natural, corroborando uma visão desenvolvimentista de progresso e fomentando, com isso, a manutenção de atitudes predatórias e exploratórias que remontam ao tempo do Brasil Colônia.

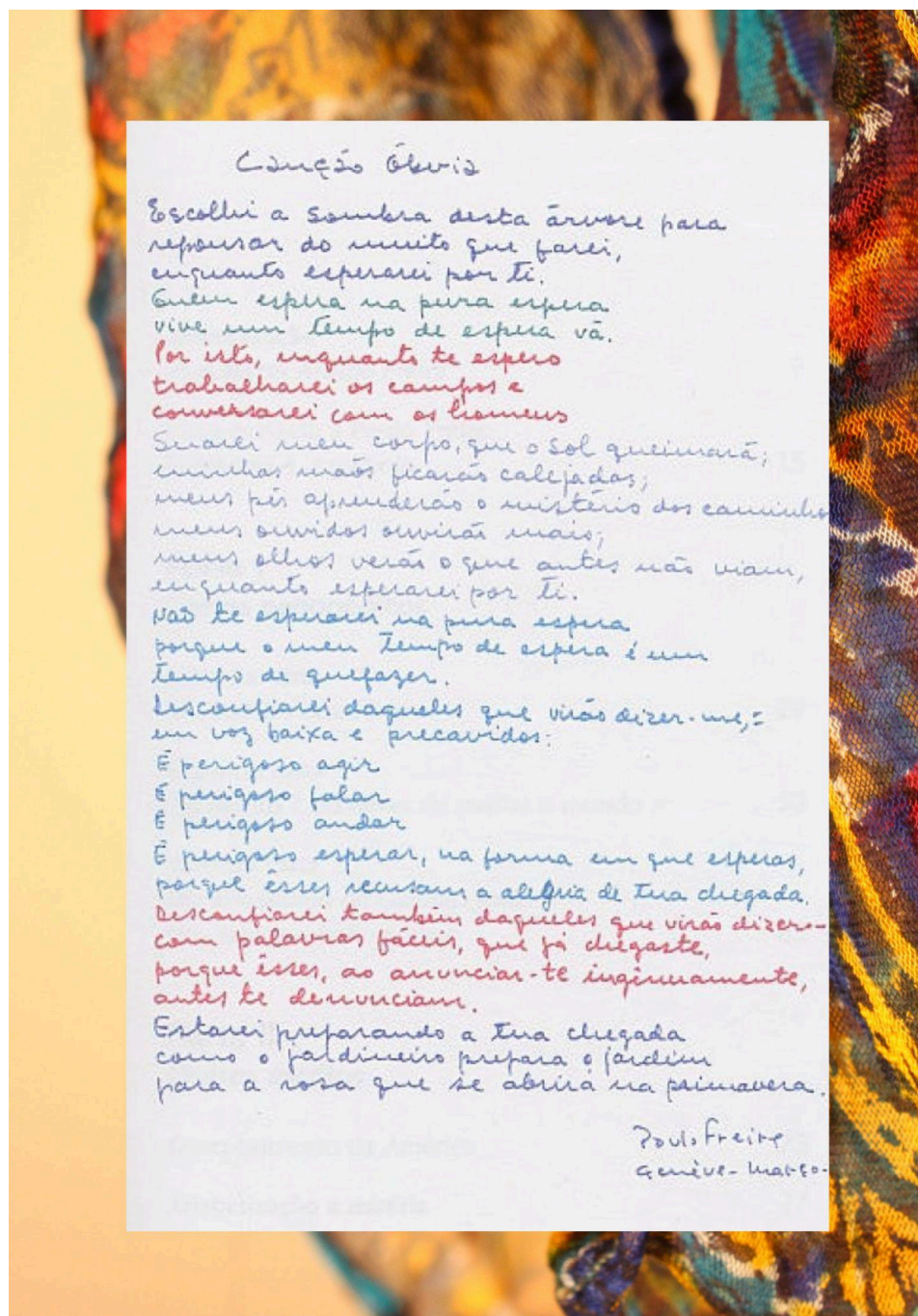
#### **4 Desafios da literatura e da cultura indígena no Brasil**

Durante muito tempo, os povos originários conviveram com tentativas de silenciamento e apagamento de sua cultura, com suas produções literárias desconsideradas pelo cânone ocidental. Contudo, nas últimas décadas do século XX, autores indígenas construíram um movimento estético e ideológico de valorização cultural das diversas etnias indígenas encontradas em todo território nacional (Cernicchiaro, 2024, p. 54-55), possibilitando não apenas a resistência a colonialismos opressores, mas a retomada da territorialidade perdida. Nesse sentido, a narrativa de Martins descreve a resistência desses povos para manterem sua cultura:

Apesar de toda a repressão, o que a história ostenta, é que, por mais que as práticas performáticas dos povos indígenas e africanos fossem proibidas, demonizadas, coagidas e excluídas, essas mesmas práticas [...] garantiam a sobrevivência de uma *corpora* de conhecimento que resistiu às tentativas de seu total apagamento, seja por camuflagem, por sua transformação, seja por inúmeros modos descritos de recriação que matizaram todo o processo de formação híbrida das culturas americanas (Martins, 2021, p. 31).

Em contextos de ensino-aprendizagem, percursos de retomada ancestral dos povos originários, contribuem para fomentar a diversidade sociocultural brasileira. Apesar dos obstáculos, a educação deve estar aberta à diferença e acontecer em um contexto de busca e esperança. Freire (2000, p. 8), ao refletir sobre a “desesperança”, escreveu o poema “Canção óbvia” (Figura 1), publicado após seu falecimento na obra *Pedagogia da indignação* e aqui replicado, que traduz o seu pensamento sobre o percurso da espera, que também perpassa os de resistência e de luta.

Figura 1 - Poema “Canção óbvia



Fonte: Freire (2000, p. 8).

A partir da poética freiriana, percebemos meios de educar para o esperar, os quais acabam nos conduzindo à ancestralidade. Precisamos esperar, ter esperança de que as transformações que almejamos ocorram, mas também devemos agir em prol do

fortalecimento de espaços educativos que se amparem na diversidade e na riqueza provenientes da integração entre natureza e cultura<sup>7</sup>.

Tomando como base Cernicchiaro (2024, p. 54), temos a crítica e a autocrítica como resposta à mecanização e à alienação capitalista. Se a arte foi colocada cada vez mais separada da vida comum, jogada em museus, galerias e bibliotecas, essa também resiste, pois não quer se deixar ser mercadoria. Com isso, a literatura, em sua essência estética, crítica e política, torna-se um importante veículo para que possamos transverter nossas concepções e realizar percursos de retomada — que não apenas traduzem visões de mundo, mas provocam o repensar acerca de onde viemos e para onde queremos ir. Nós sempre tivemos esse poder, mas fomos historicamente levados a acreditar na ideia antropocêntrica de superioridade sobre a natureza e tudo que a ela se refere, como se fôssemos os donos da Terra. Por isso, de acordo com Krenak (2022, p. 42-43), a insurgência mostra-se como caminho:

Temos que nos insurgir [...]. Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, à vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia de finitude.

Realmente a ideia de que tudo tem um fim, inclusive a nossa vida na Terra, nos amedronta; contudo, faz-se necessário que nossa passagem por ela possa nos integrar corpo e natureza, para que, quando não estivermos mais por aqui, reste ao mundo um ambiente viável. Para uma educação reveladora da diversidade do mundo e dos seres, a literatura indígena pode nos auxiliar. Por dela, podemos resgatar a ancestralidade, cultivar histórias de povos e suas culturas, promover movimentos de resistência e retomada.

Uma das características principais das narrativas indígenas é a de narrar com riqueza aspectos da diversidade étnico-racial dos povos originários. Com isso, mediar o aprender pela leitura de obras literárias pode ser o caminho da criança à ancestralidade, à expressão de sua criatividade, a uma percepção mais apurada, à imaginação mais livre e à descoberta de caminhos de retomada identitária. A literatura indígena apresenta algumas características peculiares, com suas diferentes narrativas. Não se estrutura a partir da mesma lógica que institucionaliza a literatura tradicional, como destaca Cernicchiaro (2024, p. 54-55 *apud* Krenak): “[...] se os povos indígenas estão fora da gramática daquilo que o ocidente chama de arte, precisamos “questionar” [...] se a arte é isso que o ocidente institui”, ou se existem milhares de sistemas de arte instituídos em diferentes cosmovisões, de diferentes povos.

---

<sup>7</sup> Para melhor compreender esta integração, trazemos o conceito de naturezacultura, conforme reflete Iris Tuin (2018, p. 269, tradução nossa): “Os conceitos de ‘naturezacultura’ e ‘naturezas-culturas’ denotam a prioridade ontológica das relações sobre os seres entre si e domínios de ser. Priorizar as relações implica uma perspectiva sobre o vir a ser de sujeitos, objetos e domínios delimitados, com o natural e o cultural”. A naturezacultura é, assim, formada de coletivos. Já a separação natureza e cultura traz consigo a problemática de gênero, raça e colonização.

Por meio da resistência e da luta de pensadores indígenas, as vozes de seus povos não foram caladas<sup>8</sup>. Os escritores indígenas foram tecendo seus caminhos, buscando marcar a identidade de seus povos, suas corporalidades, seu modo de lidar com a natureza com finalidade de um melhor viver, apesar das dificuldades reais enfrentadas na convivência com os brancos. No inconsciente branco/europeu, conviver bem com os povos indígenas era simplesmente mantê-los servís e submissos, sem conceber o nativo como verdadeiramente humano, com direitos à história, à cultura e à liberdade. Por outro lado, Quijano (2014, p. 849) afirma que o bem-viver pode ter sentido como uma existência social alternativa, como uma “des/Colonidade” do poder. Pelo bem-viver, o indivíduo se coloca no mesmo patamar do outro, para uma colaboração mútua.

Face à era de emergência climática que estamos vivenciando, precisamos nos conscientizar da relação eu/outro que se estabelece com a natureza. Segundo Werá (2024, p.11), é imperioso que a humanidade olhe para dentro de si e promova mudanças para transformar comportamentos destrutivos, tendo o bem-viver como inspiração para um novo paradigma. O bem-viver ou Sumak Kawsai promove novos modos de dizer em um processo de retomada da ancestralidade e “nomeia um modo de estar na Terra, um modo de estar no mundo” (Krenak, 2021, p. 6)”. Perceber esses modos de viver pela literatura indígena, inserindo-a no currículo desde a educação infantil, é fundamental para a transformação das novas gerações.

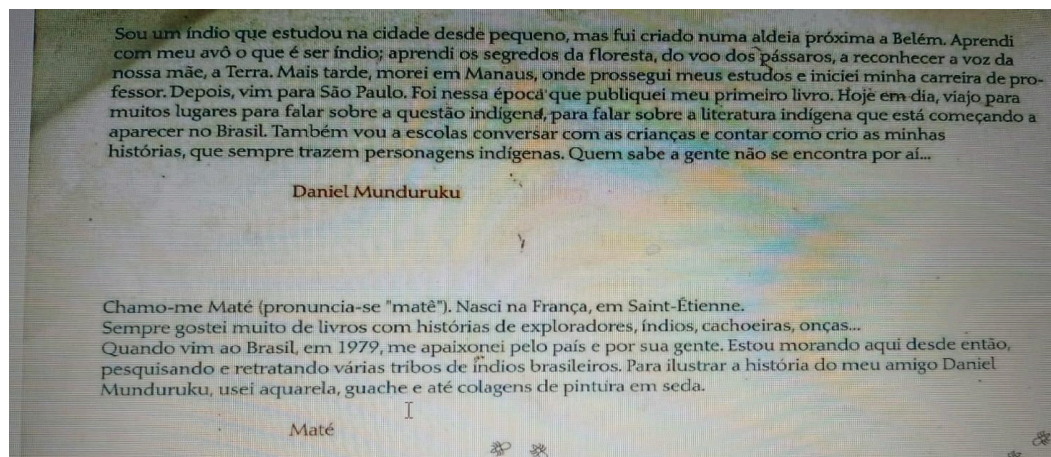
## **5 Um olhar sobre *Kabá Darebu***

O livro *Kabá Darebu*, escrito por Munduruku, teve sua primeira edição em 2002. É um livro envolvente, voltado para o público infantil e infanto-juvenil, mas que serve de reflexão a pessoas de todas as idades. A história traz em seu eixo a narrativa de uma criança indígena, resgatando sua ancestralidade, suas vivências e a cultura de seu povo. O autor, pertencente ao povo indígena Munduruku, é escritor, professor e ativista, com dezenas de livros publicados. Graduado em Filosofia, com Licenciatura em História e Psicologia, possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (Munduruku, 2024). Já recebeu vários prêmios por sua produção literária, como o Jabuti, o Prêmio da Academia Brasileira de Letras, o Prêmio Madanjeet Singh para Promoção da Tolerância e da Não Violência (UNESCO), e o da Fundação Bunge pelo conjunto da obra, entre outros (Munduruku, 2024). O livro tem como ilustradora Maté Therese Kowalczyk, que auxilia a traduzir o que a narrativa propõe com seus traços criativos e coloridos. A apresentação do autor e da ilustradora é feita em suas próprias vozes, aproximando obra e público leitor (Figura 2).

---

<sup>8</sup> Entre os diversos autores, destacamos Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Kaká Werá, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Auritha Tabajara, Olívio Jerupé, Jama Wapichana, Yaguarê Yamã, Edson Kayapó, Trudruá Dorrico e Márcia Kambeba.

Figura 2 - Página de apresentação do autor e da ilustrador



Fonte: Munduruku (2002, p. 28).

A história de *Kabá Darebu* é narrada em primeira pessoa por um menino indígena que tem orgulho de sua terra, de sua gente, de sua comunidade. Nativo da etnia Munduruku, ele nos relata como vivem, seus costumes, o que mais apreciam e suas brincadeiras. Em contraponto à infância do protagonista, tomaremos a de um menino não indígena da mesma faixa etária, que estuda em escola pública, e cujos pais trabalham o dia todo para manter a sobrevivência da família. O que terá este menino a relatar sobre o contexto de sua infância? Qual seria sua relação com a natureza? Possivelmente, a narrativa seria bem diversa da de *Kabá Darebu*. Retomando a ênfase da história, esse menino-narrador indígena traz consigo elementos intrínsecos aos povos originários da região amazônica e concebe a natureza como a Grande Mãe, geradora de vida. Seu nome, *Kabá Darebu*, simboliza a resistência contra a violência e o contato com a ancestralidade: “Recebemos os mesmos nomes de nossos antepassados, e meu avô escolheu este para mim, para homenagear um sábio ancestral que não suportava a violência” (Munduruku, 2002, p. 3).

O menino narrador fala de sua casa, de sua língua, de sua gente. Também fala do rio, essencial à comunidade e espaço do fazer lúdico. Relata o aconchego com seus pais. Comenta da caça, da pesca e de sua alimentação, de como meninos e meninas indígenas brincam e se divertem na natureza. Fala das festas, das pinturas corporais e seus significados. Os povos indígenas acreditam que os seres da natureza têm um espírito protetor. Para eles, os animais “são como um parente”, e, pela interação com as gentes-bichos e as gentes-plantas, cuidam “da natureza” (Munduruku, 2002, p. 13). Em sua simplicidade, a narrativa, *Kabá Darebu* envolve a pessoa leitora numa aura natural, cheia de autoestima e orgulho de ser indígena, como podemos observar em seu relato sobre música e espiritualidade (Figura 3).

Figura 3 - Música e espiritualidade



Fonte: Munduruku (2002, p. 20).

O menino relata a importância da ancestralidade, do respeito à cultura, do olhar apurado sobre a natureza. Narra sobre as noções de família para seu povo, a simbologia contida nas cores e nos grafismos. Pelas entrelinhas de seu lugar de fala, o autor descreve como a cultura indígena retrata a importância do cuidado e o respeito à natureza, como a comunidade conserva hábitos e costumes tradicionais, repassando-os às suas crianças por meio de histórias que falam de “nossos antepassados, nossos ancestrais”, mas que também “nos ensinam a amar a Terra, nossa Mãe” (Munduruku, 2002 p. 19). A narrativa é complementada por ilustrações que englobam imbricamentos entre natureza e cultura, a exemplo da projeção feita do rio enquanto horizonte da aldeia, como observado na Figura 4. O menino enfatiza aqui a crença na força das águas: toda a aldeia tem sempre um rio por perto, onde os índios se banham, brincam, pescam, convivem com a família, escutam os sons das águas.

Figura 4 - Representação da aldeia



Fonte: Munduruku (2002, p. 5).

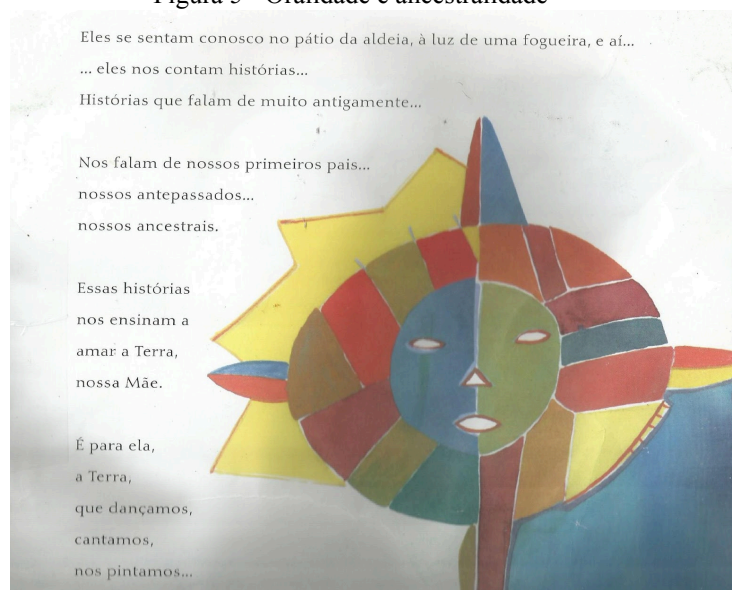
Pensando na perspectiva do narrador, o menino indígena, com a apresentação de sua narrativa, mostra o lugar identitário ocupado na aldeia em que vive, ao mesmo tempo em que descreve suas preferências, brincadeiras, costumes e cosmovisão. No alto de seus sete anos de idade, o narrador-personagem compreende e resgata a importância do ritual Munduruku para a escolha dos nomes dos integrantes da comunidade, realizado de forma ancestral. Por outro lado, percebe que “hoje em dia tudo está muito diferente” do modo de viver tradicional indígena, com menos musicalidade e mais perigos desde que “os *pariwat* (brancos)” chegaram entre eles (Munduruku, 2002 p. 21). Um trecho relatado por Kabá Darebu pode ser esclarecedor sobre o fato de tantas crianças não indígenas não possuírem hoje um bom vínculo com a natureza:

Nossos pais nos ensinam a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza;  
Nos ensinam a olhar, a conversar a ouvir o que o rio tem a nos contar;  
Nos ensinam a olhar o voo dos pássaros para ouvir notícias do céu;  
Nos ensinam a contemplar a noite, a Lua, as estrelas... (Munduruku, 2002 p.18).

O ato de ensinar recebe destaque na narrativa, como percebemos no referido trecho: um ensinar imerso no aprender pelas vivências e conexões entre os seres. Nesse sentido, o “ensinar a olhar” fica como caminho a educadores de contextos não indígenas, a fim de que possam, de algum modo, contribuir para que os sujeitos em formação convivam em harmonia com o ambiente natural, preservando e mantendo a sustentabilidade.

De modo complementar, a Figura 5 ilustra o relato trazido anteriormente com recursos verbovisuais. Nele, é destaque a oralidade e seu papel central das histórias à luz da fogueira na preservação da ancestralidade indígena: “Nos falamos de nossos primeiros pais... nossos antepassados... nossos ancestrais” (Munduruku, 2002, p. 19).

Figura 5 - Oralidade e ancestralidade



Fonte: Munduruku (2002, p. 19).

No caso da maioria das crianças do eixo urbano, a experiência da oralidade é menos frequente: poucas são as famílias que ainda contam histórias, e, com isso, as crianças crescem inventando as suas próprias a partir dos ambientes em que vivem. Daí a importância de os educadores trazerem a arte da leitura e da contação para a escola. O menino indígena contador de histórias nos traz, na simplicidade de sua narrativa, aprendizados adquiridos oralmente de seus antepassados que passam a integrar a leitura de seu mundo — leitura esta tão cara a Freire (1982) em suas reflexões sobre a importância do ato de ler. Analisando o contexto do viver dos indígenas, podemos observar que as simbologias e as sensações que fazem parte dos momentos importantes do seu cotidiano, como as festividades, também se encontram descritas pelo menino narrador. Ele conta sobre plantas utilizadas nas pinturas, suas cores e desenhos. Fala dos diferentes sentimentos que elas expressam, como alegria, tristeza, tensão, coragem (Munduruku, 2002, p. 15). Explica que os antepassados lhes passaram a crença que as tintas podem torná-los invisíveis, se cantarem e dançarem para os espíritos da floresta, que é preciso aprender a comunicação e o respeito para com esses espíritos (Munduruku, 2002, p. 16).

Simbologias, hábitos, cantos, danças e rituais dos Munduruku são passados de geração a geração na forma de contação de histórias. Através delas, são construídas as relações dos pequenos com o mundo natural. Essas relações ímpares, constituídas entre indígenas e deles com outras gentes, como com os animais, plantas e forças da natureza, podem vir a incorporar diferentes analogias e compreender o mundo por diversas perspectivas. Na Figura 6, cuja colagem dupla simboliza o voo da liberdade em pleno movimento, vem à tona a possibilidade de “ser o que somos”, como “parte de um povo”. Com isso, o ato de narrar torna-se vital para a preservação da memória e a resistência ancestral, manifestas no pássaro que ocupa o branco da página para conquistar o seu lugar, longe da invisibilização e do silenciamento histórico.

Figura 6 - Voo da liberdade



Fonte: Munduruku (2002, p. 22-23).

A obra *Kabá Darebu* ilustra o potencial da literatura indígena no contexto educacional e a importância dela ser incorporada ao cotidiano infantil. Da exploração das ilustrações, passando pela experiência da leitura e da oralidade até a reflexão sobre questões identitárias, socioambientais e étnico-raciais, a narrativa traz consigo uma infinidade de possibilidades pedagógicas. Ao se colocarem no lugar do narrador-personagem, as crianças também podem ser instigadas a recontar a história e a contar as suas próprias histórias de vida. Para além do livro, o trabalho sobre o autor e a ilustradora, com seus percursos de vida e arte, faz-se pertinente e possibilita a integração entre literatura, artes visuais, ativismo ambiental, geografia e história.

A literatura, em sua capacidade de produzir pertencimentos e resistências, proporciona a recuperação e a retomada de aspectos da cosmovisão ancestral indígena, conduzindo a pessoa leitora a formas diversas de ver e interpretar o mundo. Com elas, emergem novas perspectivas sobre a vida humana e não humana pela integração entre natureza e cultura. Assim como os mais distintos tipos de arte, a literatura também pode funcionar como fonte de resgate e empoderamento de povos e etnias. Como afirma Cernicchiaro (2024, p. 54), a arte é capaz de fundar, manter ou desfazer hierarquias; silenciar e invisibilizar povos; separar sujeitos de objetos do olhar e do conhecimento — ou reconfigurar tudo isso.

## **6 Considerações sobre a retomada do ponto a chegar**

O estudo realizado buscou promover uma análise sobre as contribuições da literatura indígena à educação, considerando que precisamos de subsídios que levem as crianças de hoje a contribuir com a preservação da Mãe Terra e que instiguem os adultos a compreender a importância de viver em harmonia com a natureza. Conduzimos nossas reflexões argumentando sobre a importância da literatura indígena para o resgate da ancestralidade e o acesso aos saberes originários, visto que pertencemos a um grande sistema circular ao qual estamos ligados pela teia da vida: “Somos ligados por fios invisíveis, da respiração, da presença da água em nossas células, dos minerais em nosso corpo, da luz que vivifica a nossa inteligência como um sol”, ou seja, “a natureza espelha a nossa alma e vice-versa” (Werá, 2024, p. 10). Na correria do mundo contemporâneo, precisamos aprender a ver, escutar, esperar: muitas vezes não conseguimos parar, enxergamos sem verdadeiramente ver, perdemos o hábito da escuta. Levar tais percepções a leitores de todas as idades é uma possibilidade de transformação: é o resgate de uma ancestralidade perdida, que precisa ser reencontrada. Desse modo, autores indígenas defendem a inter-relação entre natureza e cultura, que inclui o fazer parte da terra, em vez de estar a terra à disposição dos homens.

Se nós, educadores e educadoras, pudermos contribuir de alguma forma para que os sujeitos em formação convivam em harmonia com o ambiente natural, já teremos cumprido parte de nossa missão como cidadãos nesta jornada. Enquanto educadora, no decorrer de minha caminhada, cometi diversos equívocos. Porém, os erros, os acertos e os aprendizados puderam compor uma base para percepção sobre como atuar mais efetivamente na construção do conhecimento com crianças pequenas, essencialmente no que diz respeito ao cuidado com o ambiente em que estamos inseridos. Durante essa trajetória, sempre fui

entusiasta da literatura indígena, o que me levou a partilhá-la com as crianças em contextos de ensino-aprendizagem — apesar de que, pela década de 1990, quando ingressei na docência, não havia muitas opções.

Um fator preocupante é a falta de percepção das pessoas. Com o intuito de refletir sobre o tema, percebemos que uma grande parcela da humanidade tem perdido parte da sua habilidade de percepção, ou a tem utilizado somente naquilo que lhes convém. Os povos originários, através de seus rituais ancestrais, cultivam o pertencimento à natureza, preservando a percepção e preservação da terra. Eles têm a noção clara do que é prioridade para a vida. Rubem Alves (1994), nesse aspecto, destaca o que para ele haveria de essencial: “aquilo que se nos fosse roubado morreríamos; o que não pode ser esquecido, que faz parte do nosso corpo e de nossa alma”. Tal dimensão perpassa a cosmovisão indígena, pela qual vem à tona o respeito ao ambiente natural:

Não posso imaginar um mundo sem a terra preta de vida onde as plantas mergulham suas raízes... São estes os amantes com que a vida faz amor e engravida, de onde brota toda a exuberância deste mundo, nosso lar. [...] Ouço, pelo mundo inteiro, em meio as dez mil coisas que fazem a nossa loucura, as vozes- poemas daqueles que percebem o essencial. Elas dizem uma coisa somente: “este mundo maravilhoso precisa ser preservado.” Mas ouço também a voz sombria dos que perguntam: “Conseguiremos? (Alves, 1979, p. 79-80).

Acreditamos ser necessária e urgente a comunicação com a natureza, como observado na narrativa de Munduruku (2002, p. 14): “É que a gente acredita que todos os seres da natureza têm um espírito que os protege e a nós também. Por isso, temos que aprender a nos comunicar com os espíritos da floresta, falar com eles, sonhar com eles, respeitá-los”. Justamente por isso, literatura é arte e como tal deve fluir de forma natural. Para fazer com que este fluir literário ocorra, acreditamos que a literatura precisa estar inserida no cotidiano das crianças de forma prazerosa. Para isso, faz-se necessário, enquanto tarefa docente, compreender os hábitos da comunidade e ter cuidado para não confrontar culturas, acolhendo as diferenças. A criança, ao ser levada para dentro da história, passa a se sentir como integrante dela, de fato pertencente àquele contexto. Por isso, a literatura precisa ser, sobretudo, um meio de ir além, de transbordar do corpo, de mergulhar no que está sendo lido ou contado. Precisamos, por fim, conceber que educar é um processo natural, que precisa estar integrado ao sujeito que aprende. Aquele que foi “forma(ta)do” não aprendeu, simplesmente se adaptou a algum contexto da história.

Ao dialogar com a esperança do bem-viver cultivada por Werá (2024), somos instigados ao esperar de Freire em contextos de ensino-aprendizagem, e a literatura indígena é um espaço fundamental nesse sentido, pois nos conduz à ancestralidade, que se faz como retomada e como ponto de chegada. Juntas, literatura, ancestralidade e educação nos possibilitam encontrar caminhos para melhorar a forma de viver na nossa Mãe Terra.

*Poderíamos ser irmãos, apesar de tudo. Vamos ver, de uma coisa sabemos que o homem branco talvez descubra um dia: Nosso Deus é o mesmo Deus. Talvez julgue agora, que pode possuí-lo do mesmo jeito como deseja possuir a terra; mas não pode. Esta terra é querida por ele, e causar dano a terra é cumular de desprezo o seu criador (Werá, 2024, p.167-168).*

## Referências

ALVES, Rubem. *O retorno e o terno: crônicas*. São Paulo: Papyrus. 1994.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coord.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Instituto de Estudios Sociales Contemporâneos, Instituto Pensar, 2007.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. A poética da terra: a agência político-ontológica da literatura indígena frente ao colonialoceno. *Raído*, v. 18, n. 45, 51–73. Disponível em:  
<https://doi.org/10.30612/raido.v18i45.18780>, 2024. Acesso em: 10 jun. 2025.

DUNKER, Christian. Subjetividade em tempos de pós-verdade. In: DUNKER, Christian *et al.* (org.). *Ética e pós-verdade* Porto Alegre: Dublinense. 2017. p. 4-20.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de ler. ;In: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Schwarcz. 2020.

KRENAK, Airton. Caminhos para a cultura do bem viver. Transcrição e organização: Bruno Maia. *Revista Biodiversidad*, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:  
<https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>. Acesso em: 19 maio 2025.

KRENAK, Airton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em:  
<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 14 set. 2025.

MIRANDA, Fabielly. Diferentes Tipos de Famílias Contemporâneas. *JusBrasil*, 24 fev. 2025. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/artigos/diferentes-tipos-de-familias-contemporaneas/3066843766>. Acesso em: 14 set. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. *Kabá Darebu*. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura indígena brasileira*. Ilustrações de Maurício Negro. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. *Currículo resumido*. Weblog. 2024. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>. Acesso em: 10 maio 2025.

QUIJANO, Anibal. Bem Viver: Entre o Desenvolvimento e a Des/colonialidade do Poder. *Revista da Faculdade de Direito da UFG, Goiânia*, v. 37, n. 1, p. 46-57, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/31763>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RIBEIRO, Djamilia. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

TUIN, Iris van der. Naturecultures. In: BRAIDOTTI, Rosi; HLAVAJOVA Maria (ed.) *Posthuman Glossary*. Londres; New York: Bloomsbury, 2018. p. 269-70.

WERÁ, Kaká. *Tekodá: uma arte milenar indígena para o bem-viver*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2024.