



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Ariane Carvalho da Cruz

Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo
intercultural em instituição de educação não-formal

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2026

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ariane Carvalho da Cruz

Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em
instituição de educação não-formal

Dissertação apresentada para arguição pública à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

São Paulo

2026

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação de mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: _____

Carvalho, Ariane

Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não-formal.
/ Ariane Carvalho. -- São Paulo: [s.n.], 2026.
97p.; cm.

Orientador: Alípio Márcio Dias Casali.

Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

1. Literatura Indígena. 2. Currículo Intercultural. 3. Educação não-formal. 4. Diversidade Cultural. I. Casali., Alípio Márcio Dias. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III. Título.

CDD

Nome e N° CBR do bibliotecário(a) responsável

Ariane Carvalho da Cruz

Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em
instituição de educação não-formal

Dissertação apresentada para arguição pública à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali – PUC-SP (Orientador)

Prof. Dr. Fábio Roberto Lucas – PUC-SP

Profª. Dra. Eva Potiguara - Evanir de Oliveira Pinheiro – IFESP- SEEC/RN

Dedico este trabalho a todas as mulheres indígenas e negras escritoras, cuja força, ancestralidade e voz desafiam o silêncio e abrem caminhos para novas histórias. Vocês são sementes de resistência, guardiãs da memória e tecedoras de futuros possíveis.

AGRADECIMENTO (Condição de Bolsista)

Expresso meu sincero agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, pela atribuição da Bolsa Capes, que foi fundamental para o desenvolvimento da minha trajetória acadêmica e profissional. Reconheço que essa bolsa é resultado do trabalho e do compromisso de uma equipe dedicada ao incentivo à educação e à pesquisa em nosso país. Sou grata por fazer parte deste programa e por poder contribuir, por meio do meu esforço e resultados, para o avanço do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Sesc São Paulo, em especial ao Sesc Ipiranga e toda a equipe, pela valiosa contribuição e pelo apoio fundamental ao desenvolvimento desta pesquisa. O suporte institucional e a colaboração de cada membro foram essenciais para o avanço e consolidação deste trabalho.

Ao meu orientador, Alípio Casali, registro um especial agradecimento pela paciência e compreensão diante das limitações de tempo e da minha pouca disponibilidade para dedicação integral à escrita. Sua orientação generosa e respeito ao meu ritmo foram indispensáveis para que este projeto se concretizasse.

Estendo também meu reconhecimento a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, estabeleceram espaços de troca, diálogo e fortalecimento da minha pesquisa. Cada contribuição, conversa e incentivo foi fundamental para que eu pudesse construir este trabalho com mais consistência e profundidade.

Muito obrigado a todos e todas que, de alguma forma, fizeram parte desta caminhada.

Escrevivências

A minha escrita

Eu uso para dizer o que me cala

A minha pele

É um mapa de Histórias Colonizadas

As minhas memórias

São rios que teimam cobrir abismos

As minhas vozes

Desejam acordar ladrões de sonhos

(Eva Potiguara)

CARVALHO, Ariane. **Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não-formal. 2026.**

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2026.

RESUMO

A presente dissertação investiga o papel das literaturas indígenas, na interface entre oralidade e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituições de educação não-formal. O trabalho fundamenta-se na compreensão de que a literatura transcende a escrita alfabética, reconhecendo a oralidade como forma originária e legítima de produção e compartilhamento de saberes. A metodologia qualitativa combina pesquisa bibliográfica com análise de depoimentos de educadores, escritores e escolas participantes da exposição *Araetá: A Literatura dos Povos Originários*, realizada pelo Sesc São Paulo entre 2023 e 2024. A exposição é tomada como exemplo prático de currículo não-formal intercultural, demonstrando possibilidades concretas de implementação de práticas educativas que valorizam a diversidade cultural. A pesquisa se apoia em bases teóricas sobre literatura, cultura e educação, discutindo a interface entre escrita e oralidade e o papel da literatura na educação não-formal, com especiais referências a Graça Graúna (2013), Carine Oliveira Pataxó (2024) e Catherine Walsh (2007), bem como, inspiração na Teoria da Complexidade de Edgar Morin e no pensamento de Nego Bispo, sobre contracolonialidade, interculturalidade e confluência. A partir dessas referências, busca-se aprofundar a análise da Lei 11.645/08, evidenciando como as literaturas indígenas podem ser ferramentas para sua aplicação e discutindo as interfaces entre educação formal e não-formal. A pesquisa foca, enfim, a experiência da referida exposição *Araetá*, identificando elementos fundamentais para práticas educativas interculturais. Os resultados revelam que as literaturas indígenas possuem potencial transformador para a educação intercultural, mas sua efetivação depende de políticas públicas articuladas, formação docente adequada, compromisso institucional e parcerias qualificadas entre instituições culturais e escolas. A pesquisa conclui que as literaturas indígenas se apresentam como caminho para uma educação que reconheça e valorize a pluralidade epistêmica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Literatura Indígena, Currículo Intercultural, Educação não-formal, Escrita e Oralidade, Diversidade Cultural, Sesc-SP.

ABSTRACT

This dissertation investigates the role of indigenous literatures, at the interface between orality and writing, in the construction of an intercultural curriculum in non-formal education institutions. The work is based on the understanding that literature transcends alphabetic writing, recognizing orality as an original and legitimate form of knowledge production and sharing. The qualitative methodology combines bibliographic research with analysis of testimonies from educators, writers, and schools participating in the exhibition *Araeté: The Literature of Original Peoples*, held by Sesc São Paulo between 2023 and 2024. The exhibition is taken as a practical example of a non-formal intercultural curriculum, demonstrating concrete possibilities for implementing educational practices that value cultural diversity. The research draws on theoretical foundations in literature, culture, and education, discussing the interface between writing and orality and the role of literature in non-formal education, with special references to Graça Graúna (2013), Carine Oliveira Pataxó (2024), and Catherine Walsh (2007), as well as inspiration from Edgar Morin's Theory of Complexity and Nego Bispo's thought on counter-coloniality, interculturality, and confluence. Based on these references, the study seeks to deepen the analysis of Law 11.645/2008, demonstrating how indigenous literatures can be tools for its application and discussing the interfaces between formal and non-formal education. The research ultimately focuses on the experience of the aforementioned *Araeté* exhibition, identifying fundamental elements for intercultural educational practices. The results reveal that indigenous literatures possess transformative potential for intercultural education, but their implementation depends on coordinated public policies, adequate teacher training, institutional commitment, and qualified partnerships between cultural institutions and schools. The research concludes that indigenous literatures present themselves as a pathway toward an education that recognizes and values epistemic plurality, contributing to the construction of a more just and democratic society.

Keywords: Indigenous Literature, Intercultural Curriculum, Non-formal Education, Writing and Orality, Cultural Diversity, Sesc-SP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
a) <i>Problema e justificativa</i>	9
b) <i>Objetivo geral</i>	10
c) <i>Metodologia</i>	11
CAPÍTULO I	13
LITERATURA, CULTURA E EDUCAÇÃO	13
1.1. Escrita e oralidade: construção e compartilhamento dos “saberes”	14
1.2. Literatura e cultura: construção coletiva e suas subjetividades	17
1.3. Literatura e educação não-formal	19
CAPÍTULO II	21
LITERATURA INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	21
2.1. A Lei 11.645 de 2008 e a possibilidade de um currículo intercultural	22
2.2. A Literatura Indígena na aplicação da Lei 11.645 de 2008	25
2.3. Interfaces da educação formal e não-formal: literatura como intersecção ..	26
CAPÍTULO III	28
LITERATURA INDÍGENA E CURRÍCULO NÃO-FORMAL INTERCULTURAL NO SESC-SP – A EXPOSIÇÃO ARAETÁ: A LITERATURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
APÊNDICE A: Transcrição do depoimento de Enya Yoshii.....	47
APÊNDICE B: Transcrição do depoimento de Carolina Velsquez.....	53
APÊNDICE C: Transcrição do depoimento de Jamille Anahata	59
APÊNDICE D: Transcrição do depoimento de Regina Magalhães	63
APÊNDICE E – questionário aplicado para escolas Emeb Dr. Mário Santalúcia.....	68
APÊNDICE F – questionário aplicado para escolas EE prof Maria Ribeiro Guimarães Bueno	70
APÊNDICE G – modelo de TCLE	72
ANEXO I. Acervo da exposição <i>Araetá: A Literatura dos Povos Originários</i>	74

APÊNDICES

APÊNDICE A: Transcrição do depoimento de Enya Yoshii

APÊNDICE B: Transcrição do depoimento de Carolina Velsquez

APÊNDICE C: Transcrição do depoimento de Jamille Anahata

APÊNDICE D: Transcrição do depoimento de Regina Magalhães

APÊNDICE E – questionário aplicado para escolas Emeb Dr. Mário Santalúcia

APÊNDICE F – questionário aplicado para escolas EE prof Maria Ribeiro Guimarães
Bueno

APÊNDICE G – modelo de TCLE

ANEXOS

ANEXO I. Acervo da exposição *Araeté: A Literatura dos Povos Originários*

INTRODUÇÃO

*“[...] Mas eu não tenho minha aldeia
e a sociedade intolerante me cobra
algo físico que eu não tenho
não porque queira
mas porque de minha família foi tirada
sem dó nem piedade.
[...]
Eu não tenho minha aldeia
mas tenho o fogo interno
da ancestralidade que queima
que não deixa mentir
que mostra o caminho
porque a força interior
é mais forte que a fortaleza dos preconceitos[...].”
(Potiguara, 2010)*

É com o poema de Eliane Potiguara, "Eu não tenho minha aldeia", que inicio minha jornada acadêmica e pessoal. Eliane Potiguara, com suas palavras, retrata uma realidade histórica do genocídio étnico-cultural. O não reconhecimento das identidades indígenas em território urbano e/ou os chamados "índios aculturados" fez e faz parte das estratégias deste genocídio, com a supressão de direitos, como reforçado na Lei 6.001/73.

aqueles povos indígenas que já tinham reconhecimento dos símbolos nacionais, tipo a bandeira do Brasil, falavam alguma coisa de português, tinham contato desde a década de 50, 60 com a sociedade brasileira [...] a ideia deles (congressistas) é que essa parte da nossa população não teria direito sequer a demarcação de seus territórios porque eles não eram mais índios. (Índio, Cidadão?, 2014, 7min40s, *transcrição de Carvalho e Santos*, 2023).

Sou uma mulher que reconhece e se declara, enquanto identidade étnica, indígena. Porém meu corpo-identidade, não hegemônico, apresenta as marcas da complexidade dos processos de colonialidade ao longo da história. Nasci na periferia da zona leste da cidade de São Paulo e, assim como muitas pessoas nascidas em territórios urbanos, cresci distanciada dos territórios tradicionais e em escolas não indígenas, o que não me apartou totalmente dos saberes e memórias, narrados ao longo da minha vida de formas fragmentadas. Para entender o momento em que reconheço e reivindico minha identidade, parto da compreensão da minha ancestralidade, das memórias e configuração familiar.

Minha família paterna, reconhecidamente oriunda da miscigenação de pessoas negras e indígenas, é majoritariamente formada por pessoas negras, dentro da cultura negra periférica e suas manifestações. Eu cresço nesse espaço como um corpo em contradição. Sou socialmente reconhecida como uma pessoa não branca, racializada, mas que não apresenta traços/fenótipos lidos como negros, apenas genéticos/genotípicos. Já minha família materna é majoritariamente de ancestralidade indígena, na qual cresci sob uma narrativa que traduz a violência contra os povos originários e seu apagamento no contexto urbano. Minha avó materna contava as histórias, trazia referências e memórias de forma discreta e em momentos específicos, uma voz que fora silenciada, mas que se colocava em sutil desobediência. Esses eram os nossos momentos mais íntimos, uma espécie de cumplicidade. Já meu avô trazia em suas narrativas uma memória marcada pela negação e violência, rejeitando sua própria identidade. Lembro-me de uma vez, na adolescência, ele se referir à sua mãe como “índia suja”, não nos permitindo saber sobre sua identidade e povo, afirmando que ela fora “pega no laço” por seu pai.

A partir da literatura histórica e dos relatos da minha avó materna, minha família descende do povo Kaingang da região oeste paulista, embora saiba que, tanto por parte de meu avô paterno quanto materno, temos outros povos em nossa ancestralidade, os quais desconhecemos. Ainda assim, sou uma mulher indígena, descendente do povo Kaingang, que ocupa o território do oeste paulista, atualmente dividido em duas terras indígenas, Icatu e Vanuíre. Esta segunda também abriga os povos Terena, Krenak, Fulni-ô, Atikum e Kaingang-Krenak. Os Kaingang, cujo nome significa “gente-do-mato”, ocupam o sul do país e a região oeste de São Paulo e fazem parte do tronco linguístico Macro-Jê (CPISP, 2023). Minha família, assim como muitas outras famílias indígenas, algumas delas migrantes da região norte e nordeste do país, faz parte dos grupos que perderam seus territórios e acabaram nas periferias urbanas de São Paulo, invisibilizados enquanto povos indígenas.

O processo de negação identitária, junto à desterritorialização dos povos indígenas, é uma estratégia da colonialidade. Isso fica muito claro quando me encontro com as palavras escritas por Eliane Potiguara e Daniel Munduruku. Quando adentro o universo da literatura, principalmente de autoria indígena, assumo e reivindico a minha identidade étnico-racial indígena, sem abdicar da minha ancestralidade negra, da minha paternagem negra e de todas as suas referências. A Literatura Indígena chega para mim como uma

encruzilhada¹, traçando uma intersecção entre as histórias contadas, que daqui para frente irei comunicar como literatura oral, e a escrita alfabética dos muitos saberes dos povos indígenas no Brasil. É nessa encruzilhada que começo a compreender o sentido e a importância da memória. É a partir da literatura que me aproximo e me reconecto com minha ancestralidade e minha identidade étnica, e também passo a escrever. Como diria Conceição Evaristo, minhas “escrevivências”, em sua maioria, reivindicam lugares e expressam revolta, a exemplo do poema sem título, de minha autoria (2019):

nos fizeram em pedaços
desertificaram nossas existências
e, acredite, não há redentores
somos a nossa própria força e cura
cabe a nós, não aos outros
recolher nossos pedaços perdidos
cabe a nós uni-los e carnificá-los
é o nosso canto que dá luz às nossas almas
é a nossa voz, ecoando em uníssono
que nos liberta
(Carvalho, Ariane, 2019, não publicado).

Neste poema, nego a figura do chamado “herói branco” patriarcal, na qual a história nos coloca, e afirmo o lugar de protagonismo coletivo das mulheres na reconstrução de suas próprias histórias e lutas. Em outro poema intitulado “Tempo” (2020), escrito após minha primeira leitura de *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), de Ailton Krenak, me coloco a refletir sobre o tempo estabelecido como “moeda”:

estamos coletivamente enclausurados no tempo
não o tempo subjetivo das coisas
não o tempo cíclico e natural da vida
não o tempo plural
mas o tempo criado,
que nos direciona feito rebanho rumo ao matadouro
nos divide em horas, dias e semanas
nos dão manuais para preencher o tempo
para que nenhum tempo nos reste
nos vendem um consolo descartado
de uma felicidade mendigada em minutos
enquanto o tic tac do relógio anuncia o nosso fim.
(Carvalho, Ariane, 2020, não publicado).

Em 2018, comecei a trabalhar no Sesc São Paulo, na unidade de Registro, Vale do Ribeira. Atuar com a cultura e educação não-formal no Vale do Ribeira abriu caminho para me aproximar dos territórios tradicionais, não só indígenas, mas também quilombolas e caiçaras, em âmbito pessoal e profissional. Durante quase cinco anos no Vale do Ribeira,

¹ Metáfora utilizada para delimitar momentos de escolha ou transição, bem como indicar o cruzamento de diferentes saberes.

tive a oportunidade de aprender sobre os Guaranis Tupi e Mbya. A literatura me permitiu, por meio das ações culturais e educativas, me aproximar mais de parentes de outras etnias, como Cristino Wapichana, Auritha Tabajara, Eliane Potiguara, Jaqueline Pataxó, Olívio Jekupé e Cacique Timóteo, escritores com quem tive a possibilidade de escutar suas narrativas, além de trocas sobre a Literatura Indígena e suas culturas.

Dessa forma, a Literatura Indígena começa a fazer parte estruturante dos meus interesses profissionais e acadêmicos. Em 2023, fui contemplada com a bolsa de estudos para o Mestrado em Educação: Currículo da PUC-SP, iniciando o curso no primeiro semestre de 2024 com um projeto que busca transitar entre a oralidade e a escrita, pensando a literatura na perspectiva da construção de uma educação intercultural em espaços de educação não-formal. Esta pesquisa me faz retornar para a academia como lugar estratégico e de responsabilidade nas lutas coletivas pelos direitos dos povos indígenas, ainda que eu não esteja no território e nem ocupe posição de liderança na demarcação dos territórios físicos e epistêmicos.

Ao longo desta dissertação, não iremos dialogar sobre o processo de reconhecimento e autodeclaração étnico-racial, mas é importante pontuar que, para os povos indígenas, existe e é importante o reconhecimento étnico-cultural, que constitui a identidade coletiva de um povo. Por isso, pontuo minha consciência e respeito: sou uma mulher indígena, descendente do povo Kaingang (não apenas, como já mencionado), mas não cresci em uma comunidade indígena e não tenho o reconhecimento cultural da comunidade e de suas lideranças, não faço parte de uma aldeia. Portanto, não me sinto autorizada e, em respeito aos meus ancestrais e a todos os povos, eu não utilizo “Kaingang” junto ao meu nome. Contudo, é por meio da literatura que, como um direito à autodeclaração, reconheço, afirmo e reivindico minha identidade e o direito de manter viva a memória ancestral.

a) Problema e justificativa

A figura do “índio” sempre esteve presente na literatura brasileira. Consolidada pela perspectiva do colonizador, essa literatura se desenvolveu por séculos sob o olhar do não indígena. Muitas obras apresentam equívocos sobre a história dos povos indígenas, representando-os como personagens do passado e atribuindo-lhes estereótipos ofensivos: selvagens, preguiçosos, hipersexualizados, entre outros (Carvalho & Santos, 2023)

Os povos originários são, de modo geral, culturas da oralidade. A literatura escrita, embora não seja uma “tecnologia indígena”², chega mais recentemente e é adotada como ferramenta de luta, de difusão da diversidade cultural e de preservação da memória. Integrar a escrita às suas atividades culturais tem sido fundamental para reescrever suas próprias narrativas, que antes eram construídas com realidades e saberes deturpados pela ótica do não indígena, com perspectivas reducionistas sobre a cultura e a diversidade dos diferentes povos (Graúna, 2013).

A Literatura Indígena tem sido sistematicamente desqualificada, e suas narrativas reduzidas a categorias como “exóticas” ou “folclóricas”, sem reconhecimento de seu valor cultural inerente e, conseqüentemente, de seu valor educativo. O reconhecimento desse problema permite formular as seguintes perguntas de pesquisa: como educar, por meio da literatura, valorizando a diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil? como os espaços de educação não-formal podem contribuir para a construção de um currículo intercultural?

O Sesc São Paulo é um espaço de educação não-formal que atua em variadas tecnologias e artes, constituindo-se como ambiente importante para dialogar e refletir sobre as contribuições da Literatura Indígena no letramento literário. Ao proporcionar ao seu público uma formação multiétnica, multicultural e, sobretudo, intercultural, a instituição abre possibilidades pedagógicas significativas. Este projeto de pesquisa propõe, portanto, um percurso entre a oralidade e a escrita, a fim construir um diálogo sobre as literaturas indígenas na perspectiva de uma educação intercultural em espaços de educação não-formal, bem como examinar a contribuição destes espaços para instituições de educação formal e seus currículos.

b) Objetivo geral

Esta Dissertação tem como objetivo discutir e promover a compreensão da Literatura Indígena como instrumento estruturante de uma educação intercultural, a partir de sua presença e atuação nos espaços de educação não-formal do Sesc São Paulo.

b.1) Objetivos específicos

² Refere-se aos saberes e modos de fazer dos diferentes povos indígenas, como na culinária, utensílios e artefatos, na medicina tradicional, agricultura, manifestações culturais diversas etc.

- Investigar a interface entre oralidade e escrita nas literaturas indígenas, compreendendo suas especificidades estéticas e epistemológicas.
- Analisar a Lei 11.645/08 e o potencial da Literatura Indígena como ferramenta para sua efetivação nos contextos educacionais.
- Examinar a presença e as formas de mediação das literaturas indígenas em espaços de educação não-formal.
- Discutir a função e a importância das instituições culturais para a construção de uma educação intercultural.

c) *Metodologia*

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma metodologia qualitativa, com os seguintes procedimentos: 1) pesquisa bibliográfica, a partir da análise e reflexão de trabalhos acadêmicos e obras literárias de pesquisadores e escritores indígenas e/ou indigenistas; 2) análise de conteúdos de depoimentos sobre experiências vivenciadas por educadores, educandos, escritores e curadores durante a exposição *Araeté: A Literatura dos Povos Originários* / acervo e ações Sesc 2023-2024, por meio de relatos e análise de materiais produzidos pela equipe educativa e do processo de realização da exposição.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos, traçando caminhos e intersecções entre Cultura, Educação e Currículo sob a perspectiva intercultural.

No primeiro capítulo, *Literatura, cultura e educação*, são abordados os conceitos de literatura e cultura, discutindo a interface entre escrita e oralidade na construção e no compartilhamento dos saberes, dialogando sobre literaturas que antecedem e/ou não se restringem à escrita. No que tange à cultura, busquei reforçar o lugar da literatura como manifestação cultural importante para a representação das subjetividades, individuais e coletivas, encerrando com a discussão de sua presença e importância na educação não-formal. Este capítulo foi base estruturante do segundo capítulo e fundamentou as discussões e análises do terceiro.

No segundo capítulo, aprofundi-me no conteúdo da Lei 11.645/08 para a construção de um currículo intercultural, analisando e discutindo a Literatura Indígena como importante ferramenta didático-pedagógica para a aplicação efetiva da respectiva lei. O diálogo partiu do conceito de justiça curricular trazido por Ponce e Araújo (2019) e da pluralidade discutida por Arroyo (2023). Encerro o capítulo com reflexões sobre a interface entre educação formal e não-formal na construção de uma educação

intercultural, reforçando o lugar de intersecção que a Literatura Indígena ocupa, o que permite traçar uma discussão sobre educação, currículo e a Lei 11.645/08. Assim como o primeiro capítulo, este forneceu embasamento para uma análise propositiva da exposição *Araeté: A Literatura dos Povos Originários*, incluindo seus materiais e ações educativas.

No terceiro capítulo, apresento um exemplo prático de uma ação programática do Sesc São Paulo: a exposição *Araeté: A Literatura dos Povos Originários / acervo e ações Sesc 2023-2024*, analisando o currículo não-formal intercultural por meio da Literatura Indígena. A discussão sobre o exemplo prático partiu de relatos e depoimentos, tendo como pilares fundamentais na realização da exposição: 1) profissionais do Sesc que conceberam e executaram a exposição; 2) produtores culturais (literatos indígenas que participaram); 3) escolas participantes (balanço educativo). Os três pilares tiveram como base os processos de mediação e ações programáticas desenvolvidas pelo núcleo educativo, em diálogo com a coordenação pedagógica e supervisão da equipe. A equipe educativa compilou e documentou os processos educativos por meio do documento *Confluências: Material Educativo Araeté*, sob direitos da unidade do Sesc Ipiranga e ainda não publicado, mas cedido pela gestão da unidade para uso nesta pesquisa.

Contemplando o primeiro pilar, conversei pessoalmente com a técnica de programação responsável pelos programas socioeducativos do Sesc Ipiranga, Regina Magalhães. Para o segundo pilar, conversei com Carolina Velasquez, coordenadora pedagógica contratada para a exposição, de forma presencial; Enya Yoshii, supervisora da equipe educativa contratada para a exposição; e Jamille Anahata, comunicadora e poeta que participou da exposição com a apresentação de sua obra. A conversa com Enya e Jamille ocorreu de forma remota, via Teams. Todos os depoimentos foram gravados, e suas transcrições constam nos Apêndices A a D.

Para o terceiro pilar, a equipe de relacionamento institucional da unidade Sesc Ipiranga indicou duas escolas: a EMEB Dr. Mério Santalúcia, município de Diadema-SP, que visitou a exposição com turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos), e a EE Prof. Maria Ribeiro Guimarães Bueno, bairro Vila do Bosque na zona sul de São Paulo, que visitou a exposição com turmas do Ensino Fundamental II. A intenção era realizar a coleta de depoimentos no mesmo formato dos anteriores, remoto ou presencial. Porém, infelizmente, o contato com as escolas foi moroso e ambas apresentaram indisponibilidades, mas se propuseram a responder de forma online por meio de formulário. Para isso, elaborei um questionário simples via Google Forms (Anexo I) para que relatassem pontos relevantes da visita e características básicas da instituição e das

turmas participantes. As duas escolas foram orientadas sobre o objetivo dos relatos e da pesquisa por meio de ligações e troca de e-mails.

CAPÍTULO I.

LITERATURA, CULTURA E EDUCAÇÃO

Se considerarmos a etimologia da palavra “literatura”, que deriva do latim *litteratura* — formado a partir do radical *littera* (letra, carácter alfabético) —, veremos que o termo designava originalmente o conjunto de conhecimentos relacionados às letras, à arte da escrita e à erudição gramatical. Segundo Aguiar e Silva (2005), em latim, *litteratura* significava “arte de escrever, escritura; alfabeto; gramática; conhecimentos literários, literatura; instrução, saber, ciência”, vinculando-se diretamente ao domínio da escrita.

Essa vinculação exclusiva com a escrita torna problemático, na contemporaneidade, estabelecer uma definição única e universal para o termo. A teoria literária contemporânea nos apresenta justamente uma concepção de literatura com essência mutável, condicionada e qualificada por processos sociais e ideológicos, configurando-se como um conceito fluido e histórico que depende da forma como é lido e interpretado (Aguiar; Silva, 2005). O que se entende por “literatura” pode variar de acordo com o contexto histórico e cultural: em relação à arte da palavra *versus* a escrita; em termos de distinção entre linguagens literárias e não literárias; conforme a intenção do autor e o efeito no leitor; bem como pela inclusão de diferentes mídias, como meios digitais, grafite e música (Aguiar; Silva, 2005).

Esta pesquisa não se centra na teoria literária, mas a tem como ponto de partida e referência para situar a literatura, seus tensionamentos e confluências com o tema proposto. Dessa forma, trabalhamos neste capítulo a partir da reflexão de que a literatura é uma manifestação artística que tem a palavra como elemento central, uma cultura narrativa presente como base para o desenvolvimento de todas as sociedades. Ligada à comunicação, à linguagem e à criatividade, a literatura constitui uma das formas mais importantes de difundir o conhecimento e a cultura de uma comunidade. O entendimento do fenômeno literário como criação estética da linguagem não significa que essa criação só possa concretizar-se por meio da modalidade escrita (Zumthor, 2000). Por meio dela, é possível conhecer lugares e universos distintos, trocar experiências e criar conexões entre indivíduos e os diferentes mundos construídos por diversas narrativas. Na educação,

formal ou não-formal, a literatura exerce papel fundamental no desenvolvimento do vocabulário, da escrita e na interpretação do mundo.

Na educação formal, a literatura propõe a sistematização das diferentes ciências que compõem o currículo, além de desempenhar papel importante para a compreensão da história e dos diferentes movimentos de desenvolvimento humano, social e político. Contudo, a literatura transcende seu papel de sistematização do conhecimento, constituindo-se também como instrumento de sociabilidade, campo de disputa de narrativas e de questionamento do “saber único”. A cultura e a educação são elementos indispensáveis na formação e no desenvolvimento humano, individual e coletivo. Todo grupo social desenvolve elementos culturais próprios, bem como suas diferentes pedagogias. A literatura apresenta-se, assim, como ponto de intersecção entre cultura e educação. Neste capítulo, discutiremos a oralidade e a escrita sob a perspectiva da prática social, da prática cultural e do processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa tem sua fundamentação teórica inspirada em duas perspectivas complementares e potentes: a **Teoria da Complexidade de Edgar Morin (MORIN, 2011; 2000)**, que propõe um olhar multidimensional e interligado – complexo – sobre os fenômenos, superando o pensamento fragmentado e linear; e o pensamento de **Nego Bispo (SANTOS, 2015)**, intelectual quilombola brasileiro, cujas reflexões sobre **contracolônialidade, interculturalidade e confluência** convidam ao diálogo entre saberes distintos, reconhecendo a riqueza das trocas entre culturas sem hierarquias ou apagamentos. Juntas, essas perspectivas orientam uma abordagem investigativa aberta ao encontro, à escuta e à tessitura de conhecimentos em movimento.

1.1. Escrita e oralidade: construção e compartilhamento dos “saberes”

As modalidades linguísticas referem-se às formas como a língua se manifesta em situações de comunicação. Podemos citar três principais modalidades: a oral, a escrita e a língua de sinais. A oralidade é uma modalidade de linguagem que antecede o desenvolvimento da escrita. Enquanto a primeira faz parte de um processo evolutivo humano no campo da comunicação, a segunda constitui uma criação humana decorrente de suas interações culturais e sociais (Galvão; Batista, 2006). A prática da fala, que aprendemos ainda na primeira infância, envolve aspectos não verbais, tais como: som, ritmo, entonação e linguagem corporal. Esses aspectos não verbais são fundamentais, pois influenciam e são influenciados pelos gêneros orais, que abordaremos adiante (Galvão;

Batista, 2006).

A comunicação oral caracteriza-se por sua natureza empática e participativa, sendo fundamental para a interação social. Envolve a troca de experiências e informações de forma menos distanciada que a escrita, permitindo o compartilhamento de expressões e sentimentos entre os indivíduos. Nessa modalidade, utilizam-se múltiplos recursos linguísticos — como neologismos, gírias, onomatopeias e verbetes — particulares a cada cultura, além de recursos paralinguísticos, como expressões faciais e gestos. Com isso, a oralidade mantém maior proximidade com o “mundo vital”. De acordo com Galvão e Batista (2006, p. 411), “nas culturas orais, o conhecimento é conceitualizado e verbalizado sempre em referência, maior ou menor, à experiência humana”. Essas características, diretamente ligadas a cada contexto social, permitem que as narrativas sejam mais fluidas e naturais.

Comparada à literatura escrita, a oral possui maior limitação espacial e temporal, ficando muitas vezes restrita a determinados grupos sociais, dependendo de que seus receptores sejam também emissores, para que ela avance na linha do tempo. Porém, sofre modificações e reinterpretações mais rápidas entre uma geração e outra. Já a literatura escrita, por sua vez, apresenta mais restrições linguísticas, com maior distanciamento entre seus emissores e receptores. Contudo, a escrita permite o registro de diferentes narrativas, com menor barreira espacial, podendo contar histórias de uma parte do mundo para outra. Desse modo, a partir da escrita alfabética, a literatura foi tendo suas definições modificadas ao longo do tempo, dividida em diferentes técnicas e gêneros, o que, comparada à oralidade, foi criando limitações estéticas (Zumthor, 2000; Goody, 2012).

À luz dessas reflexões, adentramos o campo da construção e compartilhamento de saberes. Antes, porém, voltamos um pouco na história para pontuar que a linguagem escrita, durante o período colonial, constitui-se como um sistema linguístico de dominação, sendo restrita ao clero e a algumas pessoas da sociedade civil (Carbogim, 2024). Dessa forma, o colonizador passa a exercer total controle sobre o discurso ético e ideológico. Com isso, inicia-se um processo de “colonização do saber”, de hegemonia epistêmica. Apesar do fim do colonialismo, ainda vivemos sob a persistente herança deste período; vivemos hoje sob o cânone da “colonialidade”, que corresponde a “...movimentos de dominação territorial (físico e/ou simbólico) implementando uma forma do sujeito ser e pensar, sendo uma espécie de espelho para a construção identitária dos povos colonizados” (Dussel, 2005 Apud Silva, 2023), ou seja, vivemos a manutenção das práticas e modos coloniais.

A partir daí, a “colonização do saber” tem suas práticas mantidas pela “colonialidade do saber”, termo desenvolvido por Edgardo Lander como:

1. Hierarquização do conhecimento e suas consequências nas relações entre os povos originários e os brancos europeus.
2. Dispositivo que organiza em uma grande narrativa universal a totalidade do espaço e do tempo de todas as culturas
3. Submissão à lógica da Europa como o centro geográfico.

(Lander, 2000 Apud Pereira; Pateo, 2023).

Com isso, podemos constatar que o colonialismo, com a manipulação ontológica, sobretudo pelo cristianismo, e a colonialidade, por meio de um sistema dicotômico de apropriação e violência, provocaram, ao longo da história, o epistemicídio, sendo a dominação da escrita foi e é uma das estratégias de sua sustentação. Para as culturas orais, isso significou a perda de línguas nativas, bem como de práticas culturais e identitárias (Carneiro, 2005; Quijano, 2005).

Para os povos indígenas, a “palavra” é fundamentalmente de tradição oral, meio pelo qual suas práticas socioculturais e seus saberes são transmitidos de pessoa para pessoa, de uma geração para outra, como afirmado por Dorrico e Danner (2018): “...sem necessidade do uso da escrita alfabética, as diferentes nações indígenas desde sempre educavam, ritualizavam e compreendiam o mundo na e pela oralidade”. É importante destacar que nos referimos aqui à “escrita alfabética”, entendendo que os grafismos, as impressões entalhadas e/ou pintadas em utensílios, entre outras formas, configuram escritas antigas praticadas pelos povos originários, assim como por outras comunidades antigas, extintas ou não.

A incorporação da escrita pelos povos indígenas vem como uma insurgência político-epistêmica, como discutido por Catherine Walsh, uma forma de resistir à dominação, intervindo e transgredindo, sobretudo no campo intelectual (Walsh, 2013). A escrita passa a ser “instrumento de revisão das identidades individuais e coletivas” (Pataxó, 2024), ou seja, a Literatura Indígena escrita vem para reivindicar os direitos epistêmicos dos povos originários, não só no Brasil, mas no mundo. Sem lançar mão da oralidade, a escrita indígena começa a tensionar o campo do conhecimento, questionando suas formas de construção e compartilhamento, como citado por Carbogim (2024): “...as palavras que eram artifício de dominação passam a ser fonte de libertação”.

A Literatura Indígena configura-se como uma convocação para a decolonização dos saberes, é um território heterogeneizante. Davi Kopenawa (2015), em *A Queda do Céu*, nos provoca a pensar em uma “ecologia dos saberes”, conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos, que questiona e faz críticas à dominação do conhecimento

e pensamento, na perspectiva da valorização das diferentes formas de conhecimento, sobretudo os conhecimentos dos diferentes povos, os saberes ancestrais. Com isso, a Literatura Indígena não invalida o conhecimento eurocêntrico, mas o questiona enquanto “único” e dominante, bem como reivindica o direito de recontar a história e validar os diferentes povos como produtores e como multiplicadores de saberes, em uma lógica de “aprender com” e não “aprender sobre” (Pereira; Pateo, 2023).

1.2. Literatura e cultura: construção coletiva e suas subjetividades

As primeiras literaturas escritas em solo brasileiro, direcionadas a Portugal, já retratavam os povos indígenas. Pero Vaz de Caminha, em 1500, inicia a partir dali uma narrativa com preconceitos e estereótipos sobre os povos originários, na qual apresenta a figura do “índio” como exótica e depravada. Entre 1556 e 1557, Padre Manuel de Nóbrega fala sobre a conversão dos indígenas ao cristianismo, retratando-os como “rudes e brutais”. Já em 1576, Pero de Magalhães Gandavo retrata os indígenas como preguiçosos, desonestos, agressivos e hipersexualizados, relato que toma a forma de verdade na educação por mais de 400 anos (Goldemberg, 2023). Tratar os povos indígenas como “índio”, anulando sua diversidade cultural e étnica, revela uma “arrogância etnocêntrica”, um movimento de monoculturalismo que nega a existência e/ou a validade das diferentes culturas.

Mesmo na metade do século XIX, com o Romantismo, tem-se o avanço das chamadas “literaturas indianistas”, marcando uma ideia de nacionalismo e idealização do indígena, sob a perspectiva de exaltação romântica do “homem selvagem/primitivo”. Podemos destacar, nesse período, obras como as de José de Alencar, que apresentam a imagem do indígena obediente, servo voluntário do colonizador, a exemplo dos personagens Poti (*Iracema*) e Peri (*O Guarani*). Ambos são retratados com “honra e heroísmo”, mas a serviço e lealdade ao Senhor Colonial, que assume o papel do “herói branco”, que concede seu nome a eles, outorga sua identidade religiosa por meio da conversão “voluntária e desejada” (Bosi, 1992). Deixo as muitas aspas para demarcar a contradição histórica.

Avançando para o modernismo paulista, na década de 1920, que se contrapõe ao nacionalismo romântico, temos um movimento importante para romper com tradições estéticas, tensionando para as liberdades de expressão e críticas sociais. Porém, a literatura apresentou alguns equívocos, como *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, que, ao tentar romper com o heroísmo romântico indígena, como apresentado por José de

Alencar, acaba por reforçar estereótipos sobre os povos negros e indígenas do país, na medida em que, mesmo na busca por representar a pluralidade brasileira, apresenta o “anti-herói” como preguiçoso, malandro e esperto (Justo, 2023; Souza, 2018). Essas características marcam, podemos assim dizer, a marginalização dos corpos negros e indígenas. Jaider Esbell, em *Makunaima, o meu avô em mim* (2018), reivindica a identidade e espiritualidade de Makunaima, a decolonização do “ser” indígena, declarando sua indignação:

A máxima exposição de Makunaima reflete severamente para dentro da floresta a ideia leviana de um tipo curioso de monoteísmo. Vieram os ismos, o cristianismo especialmente. Reflexos de todos os tons de existência incidem em Makunaima que os recebe com contra-reflexos. Seria Makunaima o grande Deus, o maior e mais perverso, pois foi essa a tentativa imperativa de extrair-impondo por força tal identidade. Foi essa a proposta enviesada, que tanto se festejou, esse fracasso de sentimento que é a cara falida da cultura brasileira. Foi um fracasso humano, uma leitura mundana sem profundidade. (Esbell, 2018).

Existe um volume de textos literários, publicados em livros ou não, que marcam a presença dos povos indígenas. Não cabe neste estudo uma reflexão crítica e aprofundada de obras e autores. O objetivo dessa breve introdução temporal é exemplificar como a literatura foi importante e eficiente ferramenta de exploração, invisibilização e silenciamento epistêmico e cultural, pois, como relatado por Bosi (1992), “é próprio da imaginação histórica edificar mitos que, muitas vezes, ajudam a compreender antes o tempo que os forjou do que o universo remoto para o qual foram inventados”.

A literatura, que outrora foi instrumento de invisibilização dos povos indígenas, hoje é ponte de confluência com diferentes saberes e identidades culturais (Graúna, 2013). É entre as décadas de 1980 e 1990 que as primeiras publicações de autores indígenas se iniciam no Brasil. Por meio do domínio da escrita alfabética, do impresso, da literatura, das artes plásticas, os povos indígenas se apropriam e reivindicam seus direitos simbólicos. Conforme pautado no texto de Isabelle Câmara, em 2012:

Os livros escritos pelos indígenas contam sobre identidade, utopia, cumplicidade, esperança, resistência, deslocamento, transculturação, mito, história, diáspora, coragem, orgulho da etnia, tradição, cultura, educação, sociedade da informação, preconceitos, luta pelo território e pela sobrevivência. Falam também das danças, músicas, dos ritos, da cosmovisão, da relação mágica com a natureza e seus elementos. Dão conta de um universo infundo de situações contadas, vividas e sonhadas. Mostram-nos que a palavra indígena, ainda que somente falada, cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-nos à nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo. (Câmara, 2012).

A confluência e circularidade entre a oralidade e a escrita possibilitam, em âmbito individual e coletivo, para indígenas e não indígenas, ressignificar padrões éticos,

estéticos e ideológicos, assim como as identidades culturais e territoriais. Com isso, é importante reconhecermos o potencial artístico e político da Literatura Indígena, pois trata-se de um mecanismo contemporâneo de luta e resistência em favor da diversidade cultural e étnica, constituindo um lugar de autorrepresentação, desnaturalizando as desigualdades. Na construção coletiva e suas subjetividades, a Literatura Indígena se opõe à subordinação e colonização, constituindo-se como elemento da arte e política, o que Catherine Walsh denomina “desobediência epistêmica” (2013).

1.3. Literatura e educação não-formal

Educação não-formal é, ainda, uma discussão complexa e em constante ressignificação e, algumas vezes, marcada por interpretações e definições precipitadas. Não iremos adentrar muito nessas discussões, pois não é o foco deste estudo. Entretanto, é importante dizer que a educação não-formal, sobretudo neste trabalho, não assume um lugar de “oposto” da educação formal e/ou é tratada como educação informal. A educação não-formal precisa ser compreendida como aquela que pensa o indivíduo como um todo e que, por meio da troca de saberes e transmissão de informação, promove uma formação política e sociocultural, contribuindo para a construção de cidadão do mundo e no mundo (Calenzani; Carvalho, 2024). Gohn (2006) traça algumas metas importantes da educação não-formal:

1. O aprendizado das diferenças. Aprende-se a conviver com demais. Socializa-se o respeito mútuo;
2. Adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalha o “estranhamento”;
3. Construção da identidade coletiva de um grupo; Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente. (Gohn, 2006).

São metas básicas, mas que podem mudar e/ou ampliar-se de acordo com o interesse de cada instituição/grupo proponente e com o contexto sociopolítico e cultural no qual estão inseridos. Contudo, quando falamos da literatura, sobretudo de autoria indígena, na educação não-formal, as metas 1 e 2 são de grande relevância.

Na educação, formal e não-formal, houve ao longo do tempo uma incorporação, quase que dominante, da literatura escrita, importante para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, do vocabulário e da interpretação, bem como uma forma de conectar as pessoas com o mundo das narrativas construídas. Porém, a literatura presente na educação parte de narrativas sob o prisma da colonialidade, visando unificar o ensino, com equívocos sobre a história e cultura dos diferentes povos, anulando e/ou

inferiorizando outras formas de produção do conhecimento. A exemplo disso, podemos falar sobre os povos indígenas, para os quais a literatura escrita foi incorporada recentemente em sua cultura (Dorrigo, 2019).

Ainda hoje, a sociedade brasileira desconhece a diversidade cultural dos povos indígenas e suas reais histórias e saberes, dentre tantas outras violências e retiradas de direitos. Mas é preciso lembrar: não existe “índio” no Brasil, existem povos indígenas, povos originários, povos que antecedem a colonização, povos presentes. De acordo com o IBGE (2022), foram identificadas 391 etnias, povos ou grupos indígenas no Brasil, falantes de 295 línguas. Universidades, escolas e instituições culturais são importantes para o reconhecimento das singularidades dos diferentes povos/grupos étnicos, tornando suas histórias e culturas parte de seus currículos e pesquisas. De acordo com Prof. Danilo Santos de Miranda (2023):

Na contemporaneidade, em movimentos que acenam para o reconhecimento e valorização da diversidade de povos originários, bem como de seus saberes e práticas, faz-se urgente visibilizar suas produções, circular suas ideias e atribuir a devida autoria aos seus saberes ancestrais, expressos em variadas áreas do Conhecimento. (Miranda, 2023, P.1).

Os espaços de educação não-formal também atuam no processo educativo, com proposições que são importantes para a construção de espaços de diálogo acerca de questões sociais, colaborando para o desenvolvimento de uma sociedade justa e relações de equidade. Embora não baseiem suas ações no currículo nacional, as instituições se estruturam, de forma autônoma, em diretrizes programáticas e referenciais. Em relação aos povos indígenas, instituições como o Sesc São Paulo promovem diversas ações culturais com o intuito de promover o exercício coletivo de valorização da diversidade dos povos originários no Brasil. A literatura está entre as ações recorrentes para dialogar sobre as temáticas indígenas, seja por meio da contação de histórias, de encontros com autores e da mediação de leitura, ou até mesmo por meio da divulgação e visibilidade das obras de autores indígenas nos acervos das bibliotecas e espaços de leitura.

Quando obras de autores e autoras indígenas são incorporadas às bibliotecas e espaços de leitura do Sesc São Paulo, assim como às demais ações ligadas à literatura, a instituição proporciona ao seu público experiências e interações com diversas narrativas que apresentam a oralidade, a escrita, a identidade e o pertencimento étnico, as cosmologias e as geografias dos povos originários. Portanto, a presença da cultura dos povos indígenas nas ações de literatura do Sesc São Paulo configura-se como uma estratégia educativa para fomentar a desconstrução de estereótipos e preconceitos,

contribuindo para uma educação pautada na equidade.

CAPÍTULO II.

LITERATURA INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

Arroyo (2023) nos aponta que “o paradigma hegemônico de Nós no poder desde a colonização decretou os Outros, a diferença como inumanos”. A ideia do Outro, a partir da referência hegemônica e eurocêntrica, fortalece a desumanização desse “outro”, inferiorizando grupos étnicos e culturais. Com o passar do tempo, em resistência ao genocídio e à escravidão, os povos indígenas começam a se apropriar da literatura escrita, provocando tensões sobre a suposta “humanidade hegemônica”, reivindicando suas humanidades e, como destaca Arroyo (2023), o seu reconhecimento enquanto indivíduos e coletivos éticos, políticos e culturais, assim como o reconhecimento de suas pedagogias, saberes e da diversidade humana e cultural.

Do paradigma hegemônico à apropriação da escrita, temos um movimento que tensiona o multiculturalismo colonial para um multiculturalismo emancipatório, que busca o reconhecimento das diferentes culturas de forma horizontal, ou seja, sem a hierarquização de seus valores (Tavares; Gomes, 2018). Mas não paramos por aqui: o uso de saberes não indígenas, como a própria língua portuguesa, na articulação social e política, assim como na educação, nos encaminha para além do multiculturalismo emancipatório, e passamos então a entendê-lo como um processo intercultural. No decorrer deste capítulo, é importante termos uma compreensão do conceito de interculturalidade. Para isso, destacamos três características importantes trazidas por Stuart Hall (2010), citado por Tavares e Gomes (2018):

1. A interculturalidade procura desenvolver interações entre pessoas, conhecimento e práticas culturalmente diferentes, não se reduzindo a simples “mistura-fusão”, mas sim um intercâmbio que busca desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
2. É um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de RESPEITO, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
3. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas, políticas e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos sem ser reconhecidos e confrontados. (Hall, 2010 *Apud* Tavares; Gomes, 2018).

Diante do exposto, podemos indagar que, antes mesmo do primeiro contato com os colonizadores, os povos indígenas já praticavam uma educação intercultural por meio da interação multiétnica. Isso se seguiu com o processo de colonização perpetrado por meio da alfabetização compulsória com o intuito de conversão ao catolicismo e batismo.

Na contemporaneidade, pelo contato com a sociedade não indígena e com o currículo comum entre escolas indígenas e não indígenas, a educação formal seguiu intercultural e bilíngue (MELIÁ, 1979). Os povos indígenas foram se apropriando de tecnologias não indígenas como forma de sobrevivência e resistência, como a escrita. Embora sejam culturas tradicionalmente orais, eles utilizam, muito recentemente na história, a literatura escrita para fortalecer suas culturas e línguas, assim como para assumir o protagonismo de suas próprias narrativas (MUNDURUKU, 2008).

Para exemplificar a interculturalidade na Literatura Indígena, que nos conduzirá para discutir a Lei 11.645/08 e a educação intercultural, trago aqui uma reflexão provocada por Graça Graúna (2013) em relação à escrita indígena na língua portuguesa. Como citado anteriormente, a língua e a escrita foram mecanismos de dominação epistêmica, mas com o uso da língua portuguesa, o que antes era um abismo se torna ponte, o que Graça Graúna denomina como “entrelugar”, encontro entre mundos. Ela ainda pontua que, na escrita indígena em português, “o paradoxo está na necessidade de se comunicar e alcançar os leitores”. Em conversas das quais participei com o Cacique Timóteo Verá Tupã Popygua, Cacica Jaqueline Haywã e Olivio Jekupé, emergiu uma fala muito similar: a Literatura Indígena para os indígenas está no lugar, principalmente, de salvaguarda da memória ancestral e da língua, mas ela também tem papel fundamental para falar dos povos para os não indígenas, lembrando o que Davi Kopenawa nos provoca: “aprender com e não sobre”. A escrita bilíngue é, portanto, um importante mecanismo intercultural e de grande potência para a educação (Graúna, 2013).

2.1. A Lei 11.645 de 2008 e a possibilidade de um currículo intercultural

Ao longo do tempo, o currículo tradicional contribuiu para fomentar uma perspectiva reducionista acerca da diversidade cultural no país, não abrindo espaço para reflexões e indagações para além do que é exposto nos materiais didáticos e ensinado em salas de aula, conferindo aos povos indígenas um lugar no passado, folclorizado, carregado de estereótipos e preconceitos. Com isso, a escola se tornou um espaço reprodutor de desigualdades e violência contra os povos indígenas (LUCIANO-BANIWA, 2016).

O epistemicídio é uma ferramenta bastante funcional na manutenção do racismo estrutural contra as populações indígena e negra, pois se trata da invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental, ou

seja, a discriminação étnico-racial na produção de saberes e fazeres, sejam eles culturais ou acadêmicos (Santos *et al.*, 2018). Com isso, a presença dos povos indígenas e afrodescendentes no currículo se reduziu a personagens de uma história que não representa o todo, mas sim uma visão e entendimento unilateral, colonialista e de caráter hegemônico, que nega seus valores culturais e epistêmicos, pois:

[...] a formação intelectual que começa no ensino básico não considera a existência das culturas ameríndias (para não falar das africanas ou asiáticas), preteridas em favor dos cânones euro-americanos. Essa negligência sistemática representa uma enorme perda para o conhecimento cosmopolita, que não estabelece acesso aos insondáveis mananciais de pensamento e criação indígenas. (Pedro Cesarino, 2009 *apud* Librandi-Rocha, 2014).

No caminho inverso do que se elaborou em um currículo hegemônico ao longo da história, com a luta e organização dos povos indígenas e grupos indigenistas, algumas políticas públicas educacionais passaram a ser formuladas, para que a escola e outros espaços educativos desenvolvam possibilidades de mediação e rompam com as desigualdades. Essas políticas educacionais são de grande importância para fortalecer e promover uma educação que valorize todas as humanidades e saberes, desconstruindo a ideia do “outro”. Apple (2001) leva em conta a análise relacional, na qual é de suma importância examinar as relações entre os indivíduos e/ou comunidades e a sociedade, local e global. Nesse sentido, é necessário conectar todos os fenômenos possíveis; aí então pode-se traçar as ligações entre o âmbito cultural, social, econômico, político e a educação.

A Lei 11.645/08 é uma normativa que altera a Lei n.º 9.394/96, anteriormente modificada pela Lei n.º 10.639/03, e representa um marco importante na educação brasileira ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Trata-se de uma conquista resultante da luta dos movimentos negros e indígenas, que reconhecem e reivindicam o estudo da cultura indígena como um espaço de luta e re-existência, assumindo suas próprias narrativas, ou seja, visando reparação histórica sobre as existências e identidades dos muitos povos, o genocídio, o etnocídio e a escravidão aos quais foram submetidos e, no campo da educação, o epistemicídio, com apropriação e/ou a marginalização dos seus saberes e ciências (FONSECA, 2003; GOMES, 2012).

A Lei em questão tem como objetivo combater o modelo eurocêntrico de ensino, promovendo o **reconhecimento** e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira, bem como as contribuições sociais, econômicas e políticas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade. A Lei 11.645/08 representa um exemplo

emblemático da tensão entre política de Estado e política de Governo no Brasil. Embora tenha o *status* legal de política de Estado, sua efetivação depende fortemente da vontade política, recursos e prioridades de cada governo, o que compromete sua continuidade e alcance (RODRIGUES, 2019). Para que uma política pública tenha embasamento para se tornar uma política de Estado, ela deve ser construída ouvindo o máximo de vozes possível, ser embasada por evidências, ter bons indicadores de monitoramento e avaliação e, especialmente, contar com uma garantia de financiamento que não seja facilmente trocada ou descontinuada (ROCHA, 2008/2009).

Com a respectiva lei em vigor, é possível construir um currículo justo que considere a diversidade dos povos indígenas e a pluralidade de suas culturas. Porém, a lei em si não basta: é necessário um trabalho contínuo e formativo para sua efetivação. Bel Santos Mayer (2024) cita um estudo realizado pelos institutos Geledés e Alana que revela que 71% das secretarias municipais de educação brasileira realizam poucas ou nenhuma ação voltada para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Ela destaca ainda que “além dos legisladores terem se ‘esquecido’ de incluir na LDB a contribuição de mais da metade da população do País (negros e indígenas), foi necessária uma década para que esta inclusão ocorresse”.

Para além disso, a legislação torna obrigatório o ensino da temática indígena e afro-brasileira apenas no currículo oficial da educação básica – ensino fundamental e médio (MEDEIROS, 2012). Isso nos revela algumas das lacunas na legislação, pois com sua obrigatoriedade a partir de 2008, questiona-se: qual é o preparo e conhecimento que os professores em exercício têm para esse ensino? Se ela não engloba o ensino superior, como os professores recém-formados ou em formação estão indo para a sala de aula? O processo de ensino e aprendizagem é contínuo, e a legislação precisa englobar todas as camadas da educação, inclusive a educação não-formal e a formação continuada de professores. É importante destacar que, nos espaços e processos educativos, hierarquizados ou não, professores e educadores são, paradoxalmente, importantes agentes de mudança e de reprodução e manutenção do *status quo*. Dessa forma, mais do que tornar obrigatório o ensino das histórias indígenas e afro-brasileiras na educação básica, é preciso investir recursos e planejamento para a formação intercultural, antes de tudo, de professores e educadores, que resulte no reconhecimento, valorização e respeito às diferenças.

A construção de um currículo intercultural, tendo a Lei 11.645/08 como chancela, precisa desconstruir paradigmas hegemônicos, confrontando a consolidação de uma

epistemologia eurocêntrica no processo de formação, no qual se estabeleça um diálogo intercultural como “caminho para uma filosofia de alteridade”, intervindo na postura compassiva de professores e educadores, que legitima um modelo de educação dominante (Tavares; Gomes, 2018). Além disso, é importante que esse processo se dê a partir das próprias narrativas, de seus fazeres e saberes, nas quais os povos indígenas deixam de ser os “objetos do enunciado alheio e passem a ser sujeitos de enunciação do próprio discurso” (Pataxó, 2024).

A formação continuada de professores e educadores, além de inserir a obrigatoriedade da Lei 11.645/08 no ensino superior, são pontos de partida importantes para um currículo intercultural, mas ainda é importante reconhecer e validar as produções literárias e acadêmicas de autoria indígena. A presença de pessoas indígenas na academia é fundamental, pois, além de contribuir para a diversidade profissional, principalmente no ensino, enquanto pesquisadores, “auxiliam na construção de saberes que permite dialogar com a sociedade nacional em direção à interculturalidade” (Graúna, 2013). Hoje, mesmo com todos os desafios, há uma vasta publicação de literaturas indígenas escritas por autores indígenas, e de literatura indigenista escrita por autores não indígenas, mas que pesquisam sobre o tema.

Mayer (2024) pontua que os movimentos negros e indígenas já utilizavam uma diversidade de literaturas e práticas pedagógicas para um ensino intercultural e antirracista muito antes da lei estar em vigor. Retomando novamente a fala de Kopenawa, “aprender com e não sobre” é uma ideia-chave para a implementação de um currículo intercultural. Canclini (2007) nos provoca a pensar que a interculturalidade não se reduz apenas a se colocar em diálogo com o “outro”, mas também é importante fazer uso dos conhecimentos e saberes desse “outro”.

2.2) A Literatura Indígena na aplicação da Lei 11.645 de 2008

A lei, por si só, não garante a justiça curricular, tampouco resolve todas as questões sobre os povos indígenas. Porém, é um importante instrumento para refletir e construir um currículo que leve em consideração as muitas pedagogias e saberes, na superação das desigualdades impostas aos diferentes povos, dentro e fora de seus territórios, compreendendo e valorizando tanto a diversidade como a individualidade.

Para uma educação intercultural, a partir das políticas públicas, é importante que sejam utilizados em sala de aula e/ou em outros espaços educativos materiais a partir das

próprias produções indígenas; que professores e educadores contem com formações e orientações que os estimulem a pesquisar, compreendendo a importância e a complexidade da sociedade, sendo colocados para se depararem com os próprios preconceitos. Incluir obras literárias de autoria indígena e/ou escritas por autores que respeitem e dialoguem com os povos indígenas e suas culturas como parte obrigatória nos currículos dará referências para o trabalho da Lei 11.645 em sala de aula, além de uma base de pesquisa importante para os docentes. Conforme Britto *et al.* (2018):

Junto ao esforço pelo reconhecimento da literatura indígena, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, aparece como referência para o movimento de escolarização dessa literatura. Essa lei oferece instrumentos jurídicos para a defesa do imaginário indígena ao instituir a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas no contexto escolar brasileiro. A Lei nº 11.645/2008 assume o papel de uma política pública de valorização da história e da cultura dos povos indígenas e também de uma micropolítica educacional para formação de professores. (Britto *et al.*, 2018).

As instituições de ensino são espaços que devem garantir o acesso de crianças e jovens às culturas indígenas e às suas histórias. A literatura é um importante instrumento educativo que elabora um legado de experiências individuais e coletivas. A Literatura Indígena viabiliza o acesso, conduzindo as relações e a valorização da diversidade de saberes no ambiente escolar, reconta a história sobre os povos e culturas indígenas, desconstruindo a imagem do “índio” presente nos livros didáticos. Além da escrita presente em materiais físicos, é importante promover o diálogo e a vivência de professores e estudantes com outras culturas, com educadores e estudantes indígenas, exercitando a oralidade por meio da fala e da escuta como estratégia metodológica para se trabalhar a literatura.

2.3. Interfaces da educação formal e não-formal: literatura como intersecção

Paulo Freire traz em suas obras, principalmente em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, reflexões sobre o que é ensinar e a relação entre educador e educando. Com isso, surge a discussão sobre “Educação Bancária x Educação Libertadora”. Na primeira, o professor/educador é detentor do conhecimento, enquanto o aluno/educando é apenas receptáculo dele. Na segunda, a educação se desenvolve a partir da construção coletiva do saber, ela é reflexiva (Freire, 1996). Com a hierarquização e universalismo do conhecimento, o ensino formal foi se tornando, de modo geral, uma Educação Bancária e, à medida que se expande o interesse no ensino não-formal, cria-se uma expectativa de que este passe a assumir o lugar da Educação Libertadora.

Essa dicotomia da educação provocou uma grande ruptura no conceito de “Educar”: formas distintas, mas que não devem ser tratadas como opostas e sim como complementares, cada qual com sua especificidade. Calenzani e Carvalho (2024) nos lembram que:

[...] pudemos observar que o surgimento da educação não-formal, muitas vezes, esteve atrelado às críticas que a educação formal ou escolar vinha sofrendo, sob a perspectiva que a educação não-formal daria conta das demandas não supridas pela educação escolar. Nesse sentido, apesar desses fatores terem influenciado o campo da educação não-formal, é importante destacarmos que a valorização da educação não-formal não deve implicar a desvalorização da educação escolar. (Calenzani; Carvalho, 2024).

Os espaços de educação não-formal, como Sesc, museus, centros culturais, entre outros, estão frequentemente dentro do planejamento pedagógico de muitas escolas. Quando esse grupo adentra esses espaços com mediação de outros educadores, é possível tirá-lo do estado hierarquizado Professor-Aluno e colocá-lo em um estado de experimentação coletiva, no qual ocupam os mesmos lugares e lugares diversos. Ou seja, não é apenas o(a) aluno(a) que está nesse processo educativo: o(a) professor(a) também está, passa por uma formação que o torna apto a integrar não apenas o sistema não-formal, mas também o formal, tornando-se apto a repensar o currículo e suas práticas pedagógicas.

A literatura é uma linguagem comum ao ensino formal e não-formal e, embora suas abordagens sejam diferentes, existem objetivos comuns, como formar leitores críticos e autônomos. Mas a literatura vai além: ela forma/constrói a subjetividade, coletiva e individual; é também um lugar de experimentação, imaginação e curiosidade. Na educação não-formal, a literatura se apresenta claramente em multilinguagens. Ela está presente nos saraus, nos slams, nas contações de histórias, nas mediações de leitura, nas rodas de poemas; ela também se apresenta nas composições musicais, nos roteiros teatrais, nos materiais educativos de exposição, entre outros.

Muitas obras literárias, assim como autores e gêneros literários estudados desde o fundamental até a universidade, podem ser experimentados e relidos por diferentes linguagens artísticas. Não é apenas com a Literatura “disciplina/matéria” que se intersecciona a Literatura “linguagem artística”: a história, a geografia e as ciências também estão presentes. A exposição *Araetá: A Literatura dos Povos Originários*, realizada pelo Sesc São Paulo, nos mostra uma rica experiência na qual o diálogo entre a educação formal e não-formal foi de grande importância, além de reforçar a literatura como importante ponto de intersecção entre os muitos saberes e fazeres pedagógicos.

A Lei 11.645/08 é um marco histórico na luta dos movimentos indígenas e negros no campo da educação. Para que ela possibilite um currículo intercultural, tendo como objetivo a erradicação das desigualdades sociais, políticas, culturais e epistêmicas, é indispensável que sua obrigatoriedade seja ampliada para o ensino superior e formação continuada. Mas não é apenas no ensino formal que a educação intercultural acontece: é importante que as instituições que atuam no campo da educação não-formal pactuem com a legislação, comprometendo-se de forma complementar e interseccional com o ensino formal, com o objetivo único de construir uma sociedade justa.

A Literatura Indígena tem a potência de revolucionar conceitos e padrões éticos, estéticos e ideológicos, individuais e coletivos, além de possibilitar a intersecção e colaboração entre o ensino formal e o não-formal. Mas para que isso aconteça, Carine Oliveira Pataxó enfatiza:

Para que a literatura indígena alcance a sala de aula é preciso que seus leitores, professores e estudantes disponham de referenciais teóricos, de maneira que as textualidades indígenas sejam interpretadas em seu contexto cultural e estético [...] Não defendo aqui a literatura como “função” educadora, no sentido didático. Mas, sim, a literatura como possibilidade de reconhecimento, ampliação de repertório, reflexão e diálogo. (Pataxó, 2024).

Vou além e amplio a fala acima para os espaços de educação não-formal e, embora concorde que a literatura não tenha apenas a “função” educadora, ela é um importante instrumento pedagógico e elemento de intencionalidade.

CAPÍTULO III.

LITERATURA INDÍGENA E CURRÍCULO NÃO-FORMAL INTERCULTURAL NO SESC-SP – A EXPOSIÇÃO *ARAETÁ: A LITERATURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS*

Ao longo desta dissertação, abrimos um diálogo sobre as Literaturas Indígenas em relação à educação e interculturalidade em espaços de educação não-formal, com a intenção de refletirmos sobre o papel e valor educativo e cultural dessas literaturas. Neste último capítulo, aprofundaremos a análise da atuação do Sesc São Paulo, a partir das trocas de experiências realizadas por meio dos materiais publicados e depoimentos de pessoas envolvidas na realização da exposição *Araetá: A Literatura dos Povos Originários*, principalmente nas atividades educativas.

Esta etapa do trabalho não se configura como um estudo de caso, mas sim como um espaço de escuta que corroborou com as reflexões realizadas nos capítulos anteriores.

Antes de adentrarmos nessas reflexões, é importante compreendermos, primeiro, o Sesc São Paulo enquanto instituição cultural e de educação não-formal, e o que foi a exposição em questão.

1. O Sesc São Paulo: Instituição e Princípios Educativos

O Sesc, Serviço Social do Comércio, é uma instituição de nível nacional de caráter privado e interesse público, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo. Sua atuação tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida aos trabalhadores do setor citado e suas famílias. O trabalho do Sesc se divide em cinco grandes áreas: Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência, orientadas e estruturadas por um documento comum.

As ações do Sesc são orientadas por um “Referencial Programático”, comum ao Departamento Nacional e aos Departamentos Regionais, o qual tem o objetivo de estruturar as realizações, suas variáveis e mapas estatísticos. Trata-se de um documento resultante de uma construção participativa dos Departamentos, no qual se “organiza e articula a programação para o cumprimento da missão institucional e estabelece uma referência para seu aperfeiçoamento permanente, em consonância com alterações internas e externas ao Sesc” (SESC, 2015). Com isso, o Referencial Programático pode ser compreendido de forma análoga a um “currículo” comum entre departamentos e unidades do Sesc.

No estado de São Paulo, o Sesc desenvolve um trabalho de educação não-formal e permanente, com o intuito de valorizar seus diversos públicos ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir (Sesc-SP, s/d). Embora as programações se dividam nas cinco áreas descritas, o que é importante para a gestão institucional, na educação não-formal há uma transversalidade entre estas. Ou seja, cada atividade, ação e/ou projeto transitará entre as diferentes áreas, por meio de suas diferentes linguagens. Além disso, toda atividade realizada pelo Sesc tem uma intencionalidade educativa, direta ou indireta, seja nas ações formativas ou em espetáculos artísticos.

2. A Exposição Araeté: A Literatura dos Povos Originários

A exposição, que é uma linguagem artística, será o fio condutor para compreendermos e dialogarmos acerca das transversalidades citadas, currículo intercultural e literatura. A exposição *Araeté: A Literatura dos Povos Originários* foi

realizada na Unidade do Sesc Ipiranga, na Zona Sul da cidade de São Paulo, de 31 de agosto de 2023 a 17 de março de 2024. Ela, por si só, já é uma ação transversal entre as linguagens de Literatura e Artes Visuais, mas não se resume apenas a estas: sua elaboração e realização adentraram as áreas de Educação para Sustentabilidade e Diversidade Cultural.

2.1. O Conceito Araeté

“Araeté” é uma junção dos termos Tupi: *Ara* (o dia, o que está no alto, o fruto, o mundo) e *Etá* (o plural da língua). Ou seja, “Araeté” traz referências aos mundos, dias e frutos da literatura dos povos originários, apresentando por meio das publicações de autoria indígena suas cosmovisões e diversidade étnica e cultural.

2.2. Estrutura Expositiva

Além do acervo literário, a exposição apresentou ilustrações, fotografias e objetos artísticos, divididos em cinco espaços:

a. Casa de Saberes: Oralidade e Escrita – Espaço que homenageou o xamã Davi Kopenawa Yanomami e foi dedicado à experiência sensorial e estética, criando um elo entre a oralidade e a arte literária.

b. Espaços por Biomas – Três espaços referenciados pelos biomas onde estão inseridos os territórios dos autores:

- a) Amazônia
- b) Mata Atlântica
- c) Caatinga, Cerrado e Pantanal

Esses espaços, além de apresentarem a distribuição dos diferentes territórios e povos pelos biomas brasileiros, apresentaram a diversidade étnica e cultural por meio de seus autores e suas relações com a natureza.

c. Biblioteca Araeté: Trabalho em Progresso – Um espaço dedicado à leitura e consulta, com um acervo de 300 livros de autoria indígena.

3. Metodologia de Análise: Três Eixos de Diálogo

Até aqui, a exposição apresentou um acervo diverso (Anexo III – Lista de obras e autores) em territórios e seus autores, mas como ela contribui para possibilidades de um “currículo” intercultural em espaços de educação não-formal? Como ela contribui, também, para o currículo de educação formal?

Para responder essas perguntas, a partir das trocas realizadas com algumas pessoas envolvidas e participantes da exposição, vamos dividir esse diálogo em três partes importantes:

1. As subjetividades, desafios, confluências e potencialidades na realização da exposição em relação ao tempo, território e obras;
2. Os processos e tensionamentos educativos e os corpos educadores;
3. Percepções e relações com educandos/estudantes e as instituições escolares;

3.1. Subjetividades, Desafios e Potencialidades da Exposição

a. Tempo, Território e Formato

Para iniciarmos a primeira parte, é importante compreendermos que, para o Sesc e outras instituições culturais, a exposição tem tempo diferente de outras ações culturais-educativas, como cursos e oficinas de curta e média duração. Isso permite, conforme relatado por Regina Magalhães, técnica de programação no Sesc Ipiranga, e a partir da minha própria experiência na instituição, que quando a instituição recebe projetos como o da exposição, há uma possibilidade de encantamento e de olhar com profundidade, pois o Sesc tem “essa coisa legal, que é: a gente vai capturando, vai percebendo os movimentos da sociedade, vai traduzindo isso em linguagem, em discussões, em formações” (Regina Magalhães, Apêndice D).

Para além disso, a exposição aconteceu em um período, unidade (território) e formato que apresenta contradições e as transforma em diálogo. Uma ação como essa acontecer no Bairro do Ipiranga faz parte de uma historiografia de um Brasil de muitos apagamentos. O Sesc Ipiranga está entre dois museus importantes, Museu do Ipiranga e Museu de Zoologia, com propostas museológicas e expositivas bastante antagônicas ao que a instituição se propõe, sobretudo em uma exposição de literaturas indígenas tendo o livro como obra.

b. O Livro como Obra Expositiva

Enya Yoshii, que fez a supervisão da equipe educativa, relata sobre os desafios e potencialidades de ter o “Livro” como obra expositiva. Em conversa, ela nos relata sua experiência em outras exposições, mesmo com a temática indígena, com obras unicamente contemplativas. Em *Araetá*, suas obras, em grande maioria, eram livros. Diferente de exposições com imagens e objetos, dificilmente uma pessoa ou grupo poderia ver e/ou “absorvê-las” em uma única visita, pois não conseguiriam ler todas em uma hora ou duas (Enya Yoshii, Apêndice A).

Mas não era apenas o livro em si: a Literatura Indígena desafia em sua escrita e estética. Como já discutido nos capítulos anteriores, embora seja hoje uma ferramenta de luta e resistência, ainda sofre muitos atravessamentos da colonialidade.

c. Tensionamentos Estéticos e Temáticos

Em conversa com Jamille Anahata, indígena do povo Mura que teve obras de sua autoria compondo o acervo, ela relata os tensionamentos do seu trabalho. Primeiramente, quanto à sua obra, não se tratava de uma publicação tradicional, mas sim de poesias e imagens fotográficas em plaquetes, apresentando uma outra estética da escrita. Em segundo lugar, contrariamente às expectativas de uma literatura voltada ao público infanto-juvenil (que já dialogamos anteriormente), suas obras falam de desejo, corpo e sexualidade, rompendo com muitos estigmas, como relatado por ela:

[...] isso fez parte da minha intenção, com certeza, porque existe também esse lugar de colocar as pessoas indígenas e os povos indígenas em outros espectros, que às vezes é um espectro da infantilização ou o espectro, como que eu posso dizer, do pedestal, né? Eles são espectros que, em geral, despem a gente do desejo, do corpo, da sexualidade... que a gente possa entender que existem diversas formas de se viver o desejo, de se viver o corpo e como que esse nosso corpo está ligado também a um território, um território que é protegido, é sinônimo de que o nosso corpo também está protegido. Então pode ser que nas minhas poesias, na minha produção, por exemplo, falar explicitamente de território, de um território da natureza, mas para esse corpo estar saudável, estar sadio e conseguir explorar todas as questões de desejos sexuais, porque desejo é vida também. Esse território precisa estar protegido. (Jamille Anahata, Apêndice C).

Em *Araetá*, como trazido até aqui em diálogo com Enya Yoshii, Regina Magalhães e Jamille Anahata, tensiona-se o território no qual ela acontece, uma ideia de exposição antagônica ao convencional e, mais que as muitas histórias de vida e saberes dos povos indígenas, também suas múltiplas camadas e como esse corpo se vê e se coloca, desconstruindo estereótipos e preconceitos sobre o “Ser indígena”.

3.2. Processos Educativos e Formação do Corpo Educador

a. O Desafio da Mediação

Como construir uma ponte entre as obras e toda sua diversidade em povos e territórios, e o público? Esse foi um grande desafio para a equipe educativa, que exerceu um papel fundamental para traduzir e/ou construir a compreensão do que foi *Araetá*.

Em conversa com Carol Velasquez (Apêndice B), coordenadora pedagógica da exposição, o processo teve como ponto de partida a seleção do corpo educativo, ou seja, dos educadores que seriam os mediadores. De acordo com ela, foi importante pensar em um grupo que também fosse diverso em formação, experiência e identidade. Essa

diversidade é potente, mas também desafiadora: como construir um diálogo coletivo entre pessoas e saberes diferentes para mediar outras tantas diversidades?

b. Formação para Mediação de Saberes Indígenas

Após a constituição do grupo, foi necessária a sua formação para a mediação de saberes indígenas, assim como o (re)conhecimento dos espaços e obras em questão. Nesse sentido, Enya Yoshii, supervisão educativa, nos traz a reflexão de que “para mediar saberes indígenas é necessário um conhecimento profundo das culturas associado à compreensão sensível do lugar não ocidentalizado desses saberes” (Enya Yoshii, Apêndice A).

Ao encontro dessa fala, Carol Velasquez (Apêndice B) refere-se a um discurso de decolonialidade que, porém, ainda olha as diferentes culturas sob a ótica do conhecimento ocidentalizado, assim como trazido por Arroyo: a ideia do “outro”. Com isso, o primeiro passo para a formação dos educadores e educadoras foi fazê-los olhar para si e se reconhecer como parte da diversidade humana, indivíduos com ancestralidade, memória, costumes, saberes.

O corpo educativo da exposição, relatado tanto por Enya Yoshii como por Carol Velasquez, fez uso de seus próprios saberes para fazer a mediação, leitura e interpretação das obras, o que resultou em uma diversidade de linguagens artísticas, como: contações de histórias, performances, mediações de leitura, oficinas de cerâmica, entre outras.

c. A Construção Processual e o Diálogo com as Escolas

O preparo do corpo educativo, não apenas nas formações direcionadas e orientadas, vai se dando, sobretudo, ao longo do processo. Primeiramente, o Sesc Ipiranga, assim como outras unidades, tem uma pessoa ou equipe dedicada ao relacionamento com as escolas, que permite construir esse processo educativo, conforme Regina Magalhães:

[...] esse trabalho profundo que a unidade tem com os escolares, então a gente tem uma equipe e tem uma pessoa especialmente dedicada a conversar com as escolas, a perceber um pouco o que essas professoras, esses alunos necessitam e contar isso para o corpo educativo, que se debruça nisso e já recebe essa escola com essas vírgulas, então é um trabalho muito qualificado. Então quando a gente vê o resultado que começa nisso, com uma aproximação com as palavras, com uma aproximação dos livros, e isso vai crescendo com uma produção de projetos, de roteiro, a gente muda a maneira de receber, então em *Araeté* acabou que a partir de um momento esse grupo entendeu que parar, por exemplo, uma escola na frente da exposição e criar um tipo de rito, de pedir licença, era uma coisa importante quando você estava tratando de literatura indígena, porque isso faz parte de uma sensibilidade, de uma identidade originária muito importante, que é o rito, então a gente criou formas em corpos, corpos, e dentro desse contexto de uma exposição, criada a partir das

perspectivas que ela é, introduzir algo muito caro aos povos indígenas. (Regina Magalhães, Apêndice D)

3.3. Percepções e Relações com Educandos e Instituições Escolares

a. A Diversidade de Linguagens como Estratégia Pedagógica

Quando um grupo escolar é recebido com uma diversidade de linguagens para adentrar ao mesmo lugar, como na exposição *Araetá*, professores e estudantes saem do estado de ensino hierarquizado, compartilhando um mesmo lugar de experimentação, mas afetados de formas diferentes.

Uma das instituições de ensino que contribuiu com seu relato, a EMEB Dr. Mário Santalúcia (Apêndice E), fala sobre um despertar no encantamento dos alunos da EJA com a exposição e as atividades educativas, assim como um maior interesse pelo tema. A EE Prof. Maria Ribeiro Guimarães Bueno (Apêndice F) relata que o maior impacto nos estudantes, pertencentes ao ensino fundamental II (6º ao 9º), foi justamente nas atividades de chegada, nesse momento de acolhimento citado por Regina Magalhães.

b. Públicos e Modos de Engajamento

A exposição recebeu muitos grupos escolares: crianças, jovens e adultos. Foi percebido que os grupos que se apresentavam mais imersos durante as atividades eram as crianças da educação infantil ao ensino fundamental I (04 a 10 anos) e o público 30+ do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O primeiro grupo são crianças que se apresentam em uma fase de maior interação e participação em intervenções e contações de história, fase de curiosidade e “encantamento”. O segundo grupo foi mais tocado pela memória e o (re)conhecimento com as histórias e costumes trazidos na mediação, seja algo presente ou algo que viveram com pais e/ou avós. Isso ocorre, pois a Literatura Indígena traz, em sua essência, elementos que falam da cosmovisão sobre o mundo, a espiritualidade por meio dos encantados e, sobretudo, é uma escrita mnemônica.

c. Estranhamentos e Desafios da Decolonização

Os estranhamentos também fazem parte da mediação educativa. “Decolonizar” o conhecimento é um processo que requer cuidado e acolhimento com o público, seja educador ou educando. A supervisão educativa compartilhou, ao longo da conversa, a reação de uma professora durante uma mediação que falava sobre o “Dia do Índio” em abril e atividades de fantasiar as crianças, que ocorre ainda hoje nas escolas, principalmente de primeira infância. A professora se mostrou indignada, contra-

argumentando que há anos fazia esse tipo de trabalho, entendido como “uma homenagem” aos povos indígenas.

Situações como essa vão ao encontro do que a EMEB Dr. Mário Santalúcia (Apêndice E) relata como dificuldade em se trabalhar a temática indígena na escola: quebrar paradigmas com relação às crenças dos estudantes e professores sobre uma história eurocêntrica que é dada como a correta. Para além disso, há também o despreparo do corpo docente pela dificuldade de formação continuada, sobretudo pelo fato de lecionarem de quatro a seis componentes curriculares, gerando uma sobrecarga horária, de acordo com a EE Prof. Maria Ribeiro Guimarães Bueno (Apêndice F).

d. Educação Intercultural e Responsabilidades Compartilhadas

Partindo das trocas de experiências e trabalhos realizados, assim como das discussões e reflexões nos capítulos anteriores, entendemos que uma educação intercultural não se resume a expor/apresentar culturas diferentes e suas características. É necessário construir um espaço comum de diálogo, de construção contínua e coletiva, no qual os diferentes saberes sejam valorizados e respeitados, bem como não sejam hierarquizados.

Outro ponto importante é que o educador(a), professor(a) precisa se reconhecer dentro dessa diversidade, seus saberes e memórias. A partir daí, transmitir os conhecimentos estabelecidos no currículo, no qual serão “decodificados” por cada um a partir de suas próprias experiências.

A exposição e o fazer educativo permitiram à literatura perpassar um caminho por muitas linguagens, não se restringindo à escrita alfabética. Ela também é uma linguagem comum tanto na educação formal quanto na não-formal. Visitas às instituições culturais fazem parte do planejamento pedagógico de muitas escolas. Dessa forma, é importante que as instituições culturais promovam experimentações que estejam em consonância com o currículo.

Não é função das instituições culturais fazerem o papel do Estado: este deve investir na formação continuada do corpo docente e na formação intercultural de toda instituição de ensino, bem como garantir materiais pedagógicos e um acervo que contemple as literaturas indígenas e de outras culturas/povos. Porém, é importante a responsabilização e contribuição das instituições de educação não-formal, como o Sesc, na construção de uma educação intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de uma trajetória pessoal de reconhecimento identitário por meio da Literatura Indígena, que se desdobrou em uma investigação acadêmica sobre o potencial educativo dessas literaturas na construção de um currículo intercultural em espaços de educação não-formal. Ao longo desta dissertação, buscamos compreender como as literaturas indígenas, na interface entre oralidade e escrita, contribuem para a efetivação da Lei 11.645/08 e para a construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-cultural brasileira.

No primeiro capítulo, estabelecemos as bases teóricas para compreender a literatura como manifestação cultural que transcende a escrita alfabética, reconhecendo a oralidade como forma legítima de produção e compartilhamento de saberes. Demonstramos como a imposição da escrita alfabética funcionou historicamente como instrumento de colonização do saber, mas também como os povos indígenas se apropriaram dessa tecnologia como ferramenta de insurgência político-epistêmica. As literaturas indígenas escritas e suas epistemes não invalidam o conhecimento ocidental, mas o questiona enquanto único e dominante, propondo uma “ecologia de saberes” que valorize as diferentes formas de conhecimento.

No segundo capítulo, aprofundamos a discussão sobre a Lei 11.645/08 como marco legal para a construção de um currículo intercultural. Evidenciamos que, embora a lei represente uma conquista importante dos movimentos indígenas e negros, sua efetivação enfrenta desafios estruturais, incluindo a falta de formação adequada de professores, a ausência da obrigatoriedade no ensino superior e na formação continuada, e a dependência da vontade política e de recursos governamentais. Argumentamos que as literaturas indígenas constituem uma ferramenta para a aplicação efetiva da lei, permitindo que os povos originários deixem de ser objetos do enunciado alheio e passem a ser sujeitos de enunciação do próprio discurso.

Discutimos ainda as interfaces entre educação formal e não-formal, reconhecendo a literatura como ponto de intersecção fundamental entre esses dois campos. A complementaridade entre essas modalidades educativas pode potencializar a construção de uma educação intercultural, desde que as instituições culturais assumam seu papel na formação de leitores críticos e no desenvolvimento de experiências que dialoguem com o currículo escolar, sem pretender substituí-lo.

No terceiro capítulo, analisamos a exposição *Araetá: A Literatura dos Povos Originários* como exemplo prático de um “currículo” não-formal intercultural. A partir dos depoimentos de profissionais do Sesc, educadores, produtores culturais e escolas participantes, identificamos elementos fundamentais para a construção de experiências educativas interculturais: a) a necessidade de formação profunda dos educadores que vai além do conhecimento técnico e exige reconhecimento de si como parte da diversidade humana; b) a importância da diversidade no corpo educativo e na multiplicidade de linguagens artísticas utilizadas na mediação; c) o papel do relacionamento institucional qualificado com as escolas; d) Práticas pedagógicas que respeitem as cosmovisões indígenas; e) o cuidado e sensibilidade necessários nos processos de “decolonização” do conhecimento.

A análise da exposição revelou que o livro como obra expositiva apresenta desafios específicos, mas também potencialidades únicas para experiências educativas profundas e a longo prazo. A diversidade de autores, povos, territórios e temáticas presentes no acervo de *Araetá* contribuiu para um processo de desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas, apresentando-os em suas múltiplas camadas. As obras que tensionaram expectativas – como as poesias sobre corpo, desejo e sexualidade de Jamille Anahata – mostraram-se especialmente potentes para romper com a infantilização compulsória e a folclorização sistemática que ainda marcam a representação dos povos indígenas.

Os relatos das escolas participantes evidenciaram tanto os impactos positivos quanto os desafios persistentes. O despertar do encantamento nos estudantes do EJA e o interesse das crianças nas atividades de contação de histórias demonstram o potencial das literaturas indígenas para a reconexão com as memórias ancestrais e para a construção de novos imaginários. Ao mesmo tempo, as dificuldades relatadas – como a resistência de alguns professores em questionar práticas arraigadas, o despreparo do corpo docente e a sobrecarga de trabalho que impede a formação continuada – apontam para a urgência de políticas públicas mais efetivas.

Esta pesquisa permite concluir que as literaturas indígenas possuem potencial transformador para a educação intercultural, mas sua efetivação depende de um conjunto articulado de fatores:

1. No âmbito das políticas públicas: é fundamental ampliar a obrigatoriedade da Lei 11.645/08 para o ensino superior e a formação continuada, garantir financiamento estável para sua implementação, desenvolver indicadores de monitoramento e avaliação,

e assegurar a participação de autores e intelectuais indígenas na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores.

2. No âmbito da formação docente: os educadores precisam ter acesso a referenciais teóricos que permitam interpretar as textualidades indígenas em seus contextos culturais e estéticos, desenvolver consciência crítica sobre seus próprios preconceitos e sobre o modelo eurocêntrico de educação, e reconhecer-se como parte da diversidade humana, valorizando seus próprios saberes e memórias ancestrais.

3. No âmbito das instituições de educação não-formal: é necessário assumir compromisso explícito com a Lei 11.645/2008, investir na formação intercultural de suas equipes, desenvolver acervos representativos da diversidade de autores e povos indígenas, criar experiências educativas que utilizem múltiplas linguagens, e estabelecer relações qualificadas e continuadas com as instituições de ensino formal.

4. No âmbito da produção e circulação literária: é essencial reconhecer e valorizar as literaturas indígenas como produção artística e intelectual legítima, ampliar o acesso a essas obras em bibliotecas e espaços de leitura, apoiar a publicação e divulgação de autores indígenas de diferentes povos e regiões, e criar espaços de diálogo entre autores indígenas e leitores.

A Literatura Indígena, em sua confluência entre oralidade e escrita, em sua diversidade de povos, línguas e cosmovisões, em sua potência estética e política, apresenta-se como caminho para uma educação que reconheça e valorize a pluralidade epistêmica. Como nos ensina Davi Kopenawa, trata-se de “aprender com” e não “aprender sobre” os povos indígenas. A literatura permite esse encontro, essa escuta, essa possibilidade de construção coletiva de saberes em que diferentes humanidades, culturas e conhecimentos dialogam horizontalmente.

A exposição *Araeté: A Literatura dos Povos Originários*, no Sesc São Paulo, demonstrou que é possível criar experiências educativas interculturais potentes em espaços de educação não-formal, desde que haja compromisso institucional, formação adequada dos educadores, investimento em mediações qualificadas e disponibilidade para questionar paradigmas hegemônicos. As parcerias entre instituições culturais e escolas podem fortalecer a implementação da Lei 11.645/2008, mas não substituem a responsabilidade do Estado em garantir formação docente adequada, materiais didáticos apropriados e condições de trabalho que permitam aos professores desenvolver práticas pedagógicas interculturais.

Esta pesquisa, desenvolvida a partir de uma trajetória pessoal de reconexão identitária por meio da literatura, reafirma o que Eliane Potiguara (2010) expressa em seu poema: “o fogo interno da ancestralidade” queima e mostra o caminho. A Literatura Indígena é ponte, é encruzilhada, é território de re-existência. É ferramenta de luta política e é arte. É memória ancestral e é criação contemporânea. É individual e é coletiva. É escrita e é oral. É local e é universal.

Para finalizar, retomo as palavras de Daniel Munduruku no catálogo de *Araeté*: as literaturas indígenas são “construção de novos possíveis”. Possíveis de uma educação que reconheça todas as humanidades, que valorize todos os saberes, que respeite todas as diferenças. Possíveis de uma sociedade mais justa, em que os povos indígenas sejam reconhecidos como sujeitos políticos, culturais e epistêmicos. Possíveis de um mundo em que diferentes cosmovisões possam coexistir e dialogar, enriquecendo mutuamente nossa compreensão da vida e do estar no mundo.

Esta dissertação não encerra as discussões, mas busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas interculturais que tenham as literaturas indígenas como eixo estruturante. Espera-se que este trabalho possa inspirar outras pesquisas, outras experiências, outras pontes, e que possa colaborar, mesmo que modestamente, para a efetivação do direito dos povos indígenas à autorrepresentação, à valorização de suas culturas e à participação plena na construção de uma educação e de uma sociedade verdadeiramente plurais e democráticas.

Que possamos, educadores e educadoras, comprometer-nos com a construção desses novos possíveis. Que possamos reconhecer em nós mesmos e em nossos educandos a diversidade que nos constitui. Que possamos fazer da educação um espaço de encontro, de diálogo, de respeito. E que as literaturas indígenas, em toda sua potência e diversidade, continuem a nos ensinar outros modos de ser e de conhecer o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 2005
- AGUIAR, O. B. DE. **O conceito variável de literatura**. Polyphonia/Solta a voz, v. 16, n. 1, 2005.
- APPLE, M. W. **Educação, identidade e batatas fritas baratas**. In: APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 1, p.25-52.
- APPLE, M. W. Prefácio. In: APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-22.
- ARAGÃO, K.; ROSETTI, T. **Experiências decoloniais: Graça Graúna, Mel Duarte, Gabz e Stephanie Borges**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 69, 1 jan. 2023.
- ARROYO, M. G. **Vidas re-existent: reafirmando sua outra humanidade na história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- BANIWA, D. **ReAntropofagia**. Revista Concinnitas, v. 23, n. 44, p. 32–34, 26 abr. 2022.
- BANIWA, G. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-16-9 232 p. – (Coleção Educação para Todos; 12)
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo. Companhia das Letras, 1992. p.174-193.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: www.planalto.gov.br
- BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. www.planalto.gov.br
- BRITTO, T. C.; MARTINS, S.; GLÁUCIA VIEIRA CÂNDIDO. **O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 53, p. 177–197, 1 abr. 2018.
- CALENZANI, C. E; CARVALHO, M. A. **Educação Não Formal: Trajetória e Consolidação de um conceito**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 22, dez. 2024. DOI: 10.47456/krkr.v1i22.44030
- CÂMARA, Isabelle. **Encontro entre oralidade e memória de uma nação**. Revista Continente, n. 133, jan. 2012. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/133/encontro-entre-oralidade-e-memoria-de-uma-nacao>. Acesso em: 13 jan. 2025.

- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes.** Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020. ISSN 1983-1579 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>.
- CARBOGIM, P. A. S. **Antropofagia e Heterogeinidade: Processos de subjetivação através da escrita, da leitura e da literatura.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024.
- CARNEIRO, S. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARVALHO, E. M. S; SANTOS, R. L. **Literatura Indígena: entre memórias.** EDUR • Educação em Revista. 2023; 39:e38419. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469838419>.
- CPISP – **Comissão Pró-Índio de São Paulo.** Atualizado em 20.12.2023. Disponível em: <https://cpisp.org.br/vanuire/>
- CRUZ, J. D. S. **Os índios nos livros didáticos de História do Brasil no ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da Antropologia com a História.** Dissertação (Mestrado em Educação Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- DANNER, L. F.; DANNER, F.; DORRICO, J. **Pensamento indígena brasileiro como crítica da modernidade: sobre uma expressão de Ailton Krenak.** Griot Revista de Filosofia, v. 19, n. 3, p. 74–104, 15 out. 2019.
- DANNER, L. F.; DORRICO, J.; DANNER, F. **Diversidade, democracia e justiça: as minorias político-culturais e a educação básica pública.** Conjectura filosofia e educação, v. 27, n. 0, 1 dez. 2022.
- DANNER, L. F.; DORRICO, J.; DANNER, F. **Educação, Resistência e Politização: sobre o sentido da educação na literatura indígena brasileira contemporânea.** Griot: Revista de Filosofia, Amargosa - BA, v.20, n.3, p211-228, outubro, 2020.
- DORRICO, J. **Panorama da literatura indígena brasileira: entrevista com Julie Dorrigo.** Literatura - RS, 2019. Disponível em:

<https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigenabrasileira-entrevista-com-julie-dorrico/> .

- DORRICO, J.; DANNER, L. F. **A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura indígena na Universidade do século XXI**. *Muitas Vozes*, v. 7, n. 1, p. 75–98, 6 mar. 2018.
- DORRICO, J; DANNER, L. F; CORREIA, H. H. S; DANNER, F (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre - RS, Editora Fi, 2018.
- ESBELL, J. **Makunaima, o meu avô em mim!** *Iluminuras*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 11-39, jan/jul, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. 25ª ed. ISBN 85-219-0243-3.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.
- GALVÃO, A. M. O; BATISTA, A. A. G. **Oralidade e escrita: uma revisão**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.
- GAMA-KHALIL, M. M. & SOUZA, L.F. **Literatura Indígena em debate: superando o apagamento por meio do letramento literário**. *Caderno Seminal Digital*, ano 21, nº 23, v.1 (jan-jun 2015) - e- ISSN 1806-9142.
- GODOY, E. V; SANTOS, V. M; **Um olhar sobre a Cultura**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.30. n.03.p.15-41.Julho-Setembro 2014.
- GOODY, J. **O Mito, o Ritual e o Oral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GOHN, M.G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOLDEMBERG, D. **Os índios na literatura clássica e contemporânea brasileira**. São Paulo. *Review*, 2023. Disponível <http://saopauloreview.com.br/os-indios-na-literatura-classica-econtemporanea-brasileira/>.
- GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GRAÚNA, G. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil** – Belo Horizonte: Editora Mazza Edições LTDA, 2013. ISBN: 978-85-7160591-6.
- IBGE. **Censo 2022: Estimativas nacionais de etnias e línguas indígenas**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

[noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas](#)

- JECUPÉ, K. W; **A terra dos mil povos: História Indígena do Brasil contada por um índio**. Editora Petrópolis, 2020. ISBN-10 6586028043.
- JUSTO, F. M. **A figuração da identidade do povo brasileiro em "Macunaíma" de Mário de Andrade e "Retrato do Brasil" de Paulo Prado**. Revista FT, 2023.
- KAYAPÓ, E; BRITO, T. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** Mneme - Revista de Humanidades, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas. ISSN 1518-3394.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu : palavras de um xamã yanomami**. 1ª ed. São Paulo, SP. Companhia Das Letras, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.
- LIBRANDI-ROCHA, M. **A Carta Guarani Kaiowá e o direito a uma literatura com terra e das gentes**. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 44, p. 165-191, jul./dez. 2014.
- LUCIANO, G. S (Baniwa). **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2016.
- LUCIANO, G. S (Baniwa). **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- MAINARDES, J. **A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018.
- MARANDINO, M. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** Ciência & Educação (Bauru), v. 23, n. 4, p. 811–816, dez. 2017.
- MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979. Cap I a III.
- MAYER, B. S. **Ver, dizer e escrever as infâncias**. In: LICÁ, M.(Org). **Infâncias e Leituras: Presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo – SP. Editora Pulo do Gato, 2024.

- MEDEIROS, J. S. **Povos Indígenas e a Lei 11.645: (In) visibilidades no ensino da história do Brasil**. In: BERGAMASHI, M. A.; DELLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. F.(Org). **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre. 2ª ed. Editora Mediação, 2012.
- MIRANDA, D. S, **Leituras de vida, leituras de mundo. Catálogo Araeté: A literatura dos povos originários**, p. 1. Ministério da Cultura, SESC e Instituto Cultural Vale, 2023. Link de acesso: <https://indd.adobe.com/view/eea4c587-0682-422f-9781-d7fd033f802f>. Acesso em 27/12/2024. MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- MUNDURUKU, D. **Literatura indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**. Overmundo, 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>. Acesso em: 15/09/2025.
- MUNDURUKU, D. **Literatura indígena como construção de novos possíveis**. **Catálogo Araeté: A literatura dos povos originários**, p. 6 e 7. Ministério da Cultura, SESC e Instituto Cultural Vale, 2023. Link de acesso: <https://indd.adobe.com/view/eea4c587-0682-422f-9781-d7fd033f802f>. Acesso em 06/01/2025.
- NATALI, M. **A literatura em questão**. Campinas-SP. Editora da Unicamp, 2020.
- PATAXÓ, C. O. **Literatura Indígena e a Educação**. In: LICÁ, M.(Org). **Infâncias e Leituras: Presenças negras e indígenas na literatura infantil**. São Paulo – SP. Editora Pulo do Gato, 2024.
- PEREIRA, M. A.; PATEO, R. D. DO. **“Aprender com”**: ecologia dos saberes e a obra de Davi Kopenawa. *Revista Katálisis*, v. 27, 2023.
- PONCE, B. J; ARAÚJO, W. **A justiça curricular em tempos de implementação da bncc1 e de desprezo pelo pne (2014-2024)**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>
- POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. Editora Global, 1ª edição, 2010.

ISBN-10: 8526009435.

- QUADRA, G. R; D'ÁVILA, S. **Educação Não-Formal: Qual a sua importância?** Revista Brasileira de Zoociências 17(2): 22-27. 2016. ISSN 1517-6770.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- ROCHA, M. I. C. **Estado e Governo: Diferença Conceitual e Implicações Práticas na Pós-Modernidade.** Revista Uniara, n.0 21/22, 2008/2009.
- RODRIGUES, C. R. **A Lei n.º 11.645 e a percepção dos professores de história sobre a temática indígena na escola.** Oficina do Historiador, | V. 12, N. 1 | JAN.-JUN. 2019 | e-33330.
- SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- SILVA, M. L. N. da. **Educação e interculturalidade crítica: uma análise da apropriação do pensamento de Catherine Walsh nas pesquisas brasileiras (2016 – 2020).** 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.
- SILVEIRA, N. D. R; SILVA, L. R. **Projeto leituração e descolonização do currículo: uma construção coletiva e inovadora.** Revista e-Curriculum, São Paulo - SP, v.19, n.4, p 1542-1566, out-dez, 2021
- SORATTO, M.; NASCIMENTO, A. C. **Implementação da lei n. 11.645/2008: uma experiência na formação de professores.** Revista Teias [online]. 2020, vol.21, n.63, pp.369-382. Epub 08-Fev-2022. ISSN 1982-0305. <https://doi.org/10.12957/teias.%y.51198>.
- SOUZA, E. M. **A subversão linguística de Macunaíma.** IHU Online, 2008. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2021-eneida-maria-de-souza>
- TAVARES, M.; GOMES, S. R. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** Dialogia, n. 29, p. 47–68, 24 ago. 2018.
- WALSH, C. E.; PILAR, D. **Pedagogías decoloniales : prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito, Ecuador: Abya Yala, 2013.
- ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000. Cap II.

Filmes:

ÍNDIO, Cidadão? Direção: Rodriguarani Kaiowá Siqueira. Distrito Federal, Brasília: 7g Documenta, 2014. MP4. (52' 04"), son., color., português.

APÊNDICE A: Transcrição do depoimento de Enya Yoshii

Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso	Pós-Graduação em Educação: Currículo – Mestrado
Pesquisadora	Ariane Carvalho da Cruz
Orientador	Alípio Casali
Título do Projeto	Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não formal

Data:	10 de setembro de 2025
Nome:	Enya Yoshii (pessoa não binária)
Modo de Participação:	Microsoft-Teams

Apresentação da pessoa entrevistada

Enya atuou como supervisora educativa na exposição Araeté. Trabalha com educativos desde 2018, iniciando no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Suas primeiras experiências foram todas com exposições indígenas: "Resistência Já: Fortalecimento e União das Culturas Indígenas Kaingang, Guarani Nhandeva e Terena" (MAE-USP); "Coração da Aldeia, Pés do Mundo" (Sesc Piracicaba) - como educadora; Araeté (Sesc Ipiranga) - como supervisão educativa.

Papel da Supervisão Educativa

Enya: Bom, o papel da supervisão, né, no geral assim, pelo menos nos educativos do Sesc, mas também no Araeté, naquela exposição específica, era um papel mediador entre os estagiários, os educadores. Em Araeté não teve educador formado, foram só estagiários, foram 12 estagiários e duas pessoas na supervisão, que depois ficou só uma pessoa. Então, fazer essa mediação entre esses estagiários, educadores, a programação e a coordenação educativa também, é uma peça-chave ali que leva as informações nas reuniões, participa das formações também e está ali no dia a dia acompanhando os educadores e faz bastante o papel organizacional mesmo da coisa: escalas, listas de material, tudo que a coordenação também passa para a gente desenvolver no dia a dia.

Perfil dos Educadores

Enya: Então, acho que tinha uma facilidade ali também de trabalhar com corpo educativo, porque as pessoas que não tinham experiência com educativo, educação não formal, ou até com qualquer tipo de atividade educacional, pode ser dar aula de qualquer coisa, essas pessoas, elas acabaram se desenvolvendo muito com a presença também dessas outras pessoas que tinham um pouco mais de experiência.

Experiência com os Acervos e Atendimento dos Escolares

Enya: Então, em relação ao contato dos educadores com as obras, eu acredito que tenha tido essa empolgação inicial muito grande, puxada pela Shamira e também por essas pessoas bem interessadas em literatura no geral que já entraram, que depois isso foi se espalhando, contaminando as outras pessoas. E aí, isso também partiu muito da coordenação pedagógica, que é justamente essa, talvez, desmistificação, não sei nem se é a palavra melhor para isso, de que a literatura indígena é infantil, né? É para crianças, somente, porque isso a gente foi tendo o apoio da coordenação, que foi fundamental, mas também ao longo das leituras, ali, que o pessoal ia se aprofundando, eles percebiam, nossa, isso aqui não é uma história para criança, né? Tem histórias muito profundas, e também a Carol sempre trazia algo muito importante sobre serem histórias de criação de mundo, histórias, não mitos, assim, mito no sentido pejorativo, que a gente traz como talvez o folclore, isso ficou muito bem colocado para a gente enquanto corpo educativo.

Acredito que, por conta da mediação desses educadores, por conta desse trabalho, a maioria das pessoas entendia que não eram histórias infantilizadas. E a gente recebeu muito EJA, por exemplo, pessoas adultas, pessoas mais velhas. E foi muito bonito ver a identificação dessas pessoas com algumas das histórias, e também alguns objetos que a gente tinha lá na exposição, por exemplo, a cestaria, principalmente a cestaria, eu lembro. E vários aspectos, assim, de relação com a natureza, né? Porque em EJAs, a gente acaba tendo uma frequência maior de pessoas que vieram da região norte, nordeste do país. Então, várias, assim, falavam de um jeito muito afetivo sobre essa relação com a natureza que tinham, ou que a mãe tinha, ou que a avó tinha. E aí rolava uma aproximação ali, que é uma aproximação que eu vejo que fica mais difícil com pessoas que nasceram em São Paulo, que os pais são de São Paulo, que os avós são de São Paulo, essa coisa da cidade...

E aconteceu, teve uma vez, teve mais de uma vez, mas teve uma vez bem marcada, assim, que a gente teve o questionamento de uma professora, quando a gente estava

tratando de temáticas, assim, de assuntos mais, por exemplo, "Ah, o Dia do Índio na Escola", que agora não tem mais... essa professora ficou batendo de frente, do tipo "não, mas por que que eu não posso fazer o Dia do Índio na escola? Por que que eu não posso fazer com os alunos, a gente fazer juntos uns cocares para todo mundo usar? Porque é uma homenagem, né?" E a educadora, enquanto pessoa indígena falando assim: "olha, mas eu não acho que isso seja uma homenagem". Eu acho que isso foi o exemplo, assim, a situação mais de embate mesmo que a gente teve de uma das pessoas, e foi justamente de uma educadora, né, que não era uma pessoa mais velha, não, era uma pessoa, assim, nova.

Atividades Desenvolvidas

Enya: Os educadores, guiados pela coordenação, eles pensaram muito na questão sensível dessas histórias. Então, acho que foi aí, também, uma forma de, talvez, de fazer isso, fazer com que isso chegasse para os públicos de alguma forma, para que não ficasse nesse lugar do outro, sabe? "Ah, é aquela história lá, daquele povo lá que é diferente da minha história". E aí isso foi muito da coordenação pedagógica, que é a questão do artista educador, que é a pessoa que leva, que compartilha essas informações por meio do sensível, e todo mundo é sensível, né? Acredito que muitos deles, a partir das histórias, a partir da literatura, fizeram, transformaram isso em outra coisa, fizeram performance, fizeram contação de história, ou até a própria leitura mediada, que é diferente da contação de história, que é você pegar o livro e ler, e a contação de história você tem ali uma liberdade de atuação, de interpretação, a partir das obras. E fizeram muitas oficinas também. Por exemplo, teve uma oficina de cerâmica, em que foram feitos Muiraquitãs e também a marcenaria. E bastante contação de história que eles faziam, teve uma que eles pegaram uma história que tinha uma serpente e eles construíram essa serpente e todas as pessoas passavam junto com eles dentro, assim, uma serpente grandona. Isso é bem simbólico, né, porque no Museu das Culturas Indígenas a sala do Educativo tem uma serpente gigantesca.

Relação da Oralidade e da Escrita nas Mediações

Enya: Você pega culturas que têm tradições mais oralizadas, mas você tem ali só livro e o quanto eles trazem muito a importância desse livro também como uma forma, assim, no ocidente, a gente tem um livro como instrumento de poder, então, que a gente tenha, que a gente também use desse instrumento. Mas isso estava bem presente nas falas durante as visitas, até para que isso fosse compreendido de uma outra forma,

talvez pela autobiografia, pela experiência. Eu lembro que nas visitas com EJA à noite, que foram as que eu acompanhei mais, que era supervisor da noite, a partir das histórias de vários dos livros que eram contadas pelas educadoras, elas também faziam perguntas para aqueles estudantes, para aquelas pessoas, de quais histórias elas tinham também dentro das suas famílias. Então, acho que isso também traz uma virada, uma percepção de que não é o livro que está lá, mas é o livro que traz uma coisa que é anterior ao livro...

Impacto da Exposição no Trabalho e Pesquisa dos Educadores

Enya: Acho que eu estou escavando aqui na minha memória de uma educadora, que ela é uma artista da performance, e ela trabalha com a linguagem da autoficção. E aí, quando ela entrou em contato com esse corpo educativo, essas atividades, essas literaturas, ela viu ali uma possibilidade de falar de histórias, mas de também de trazer a história dela nesse sentido de uma memória também, porque aí eu já não sei, porque eu não sou da performance, como que a autoficção funciona nesse sentido, mas por ser auto, tem também essa parte que não é uma ficção, ficção separada ali, ficção versus realidade. E isso impactou todo o processo artístico dela... então, o quanto essa experiência em Araetá, com essa coordenação pedagógica, fez com que a aluna, né, ela continuasse ali e também mudasse um pouco, aperfeiçoasse a sua pesquisa artística, eu acredito que tenha impactado muito.

E teve também o Henry, que era a pessoa que fazia cerâmica, que fez as oficinas, que acredito que tenha sido um processo ali de pensar sobre essa apropriação, sabe? Até sabendo depois de como que ele se inseriu em outras equipes educativas. Assim, uma pessoa lida como branca, que eu tinha a sensação de que era: "Ah, não, vamos pegar aqui e fazer um negócio de Muiraquitãs". Mas o quanto isso veio da coordenação pedagógica, o quanto isso é importante para você, o quanto isso é importante para as pessoas, o quanto isso é importante para os povos trazer nesse lugar, não como um objeto bonitinho que a gente vai fazer aqui, sabe? Que eu vou me apropriar aqui, vou fazer porque tem a ver com a exposição. A experiência dele traz um pouco disso, traz uma chave de pensar como que seria a formação dos educadores nas escolas para trabalhar com as culturas, né? Mas que é uma virada de chave que ela exige tempo, né? Para quem está acostumado com isso de que, "nossa, que interessante, que curioso, deixa eu me apropriar disso", sabe?

Teve também, duas experiências, dois educadores das artes cênicas que eles fizeram uma performance, que eu pensei, uma peça, que era um estilo mais teatralizado, mas era ao longo de toda a exposição que o público ia acompanhando essa performance, também essa escrita desse roteiro a partir de uma das obras que já tinha na exposição. É, isso eu acredito também que tenha impactado muito na pesquisa deles, que foi a Mirele e o Arthur, que são das artes cênicas...

Não sei, pra mim, trabalhar com temáticas indígenas dentro da exposição tem esse lugar de alguma identificação, por mais que não seja exatamente uma experiência de pessoa indígena, mas para mim foi e é, o que também me motiva a estar nessa área de educação não formal até hoje, que é essa possibilidade de transformar a partir do fazer as pessoas pensarem o próprio lugar, porque o próprio lugar, parece que a gente só pensa nele quando a gente sai, né? Então, o quanto esse, entre muitas aspas, "outro" pode falar, na verdade, sobre si mesmo. E aí a gente está falando de uma transformação de concepções, a partir da experiência, né, mas também a partir da fala, né, dessa construção desse diálogo com as pessoas.

Para mim, acompanhar tudo isso foi muito importante, assim, e acho que em Araeté, principalmente, foi ter acompanhado essas várias linguagens que faziam essa conversa com a escrita.

Agora, quando você tem literatura, você tem o objeto, a obra, é o livro, algo que as pessoas podem tocar e muitas vezes, até por isso, era visto como menos. Ai, num quadro você não pode pôr a mão. Um quadro vale tanto. Aí, nossa, tá, tem um monte de livro ali que eu vou entrar e que eu vou ver. Qual seria a diferença entre entrar nessa exposição e entrar em qualquer lugar que eu posso pegar um livro emprestado, sabe? Isso apareceu um pouco nos públicos, um pouco essa "nossa mas só tem livro aqui". Mas é justamente, você vai ter contato com livros e muitos deles ali também, assim, edições raríssimas, que não são feitas em grande escala. Mas você pegar a palavra e transformar isso em outra coisa, eu acho que foi um desafio muito grande para todo mundo. Imagino que para quem fez a expografia, quem pensou nessa organização, nessa disposição, dos livros, mas para a gente, principalmente, porque é a palavra, para você ler cada um deles, você tem que parar e ninguém vai ler todos os livros da exposição. E numa exposição de arte contemporânea ou numa exposição de artefatos etnográficos, você vê, você meio que consome tudo aquilo.

Assim, o que eu observava era que as pessoas mais impactadas eram as crianças de fundamental I e as pessoas 50 mais. Porque as crianças menores, eu acho que existe um pouco, talvez, esse contato maior com a contação de história que a gente vai perdendo ao longo da vida e que não deveria, né? E para as pessoas 50 mais, que era o público do EJA, existia uma identificação que a gente não encontrava nas pessoas mais novas. Quando a gente fala de público escolar, né, desses grupos, que foi o que mais a gente recebeu, eu acredito que essa faixa Ensino Fundamental II e Ensino Médio estava mais no lugar mesmo da discussão sobre a importância de se ter uma exposição de literatura indígena. Essa parte mesmo mais conceitual, mas da experiência com as histórias, eu lembro que crianças ficavam encantadas e essas pessoas mais velhas que encontravam alguma identificação.

Mas eu acho que tem um pouco desse lugar, né, as pessoas mais velhas, elas vão se reconectando com uma memória e as crianças, elas têm um encantamento porque elas estão na construção dessa memória, né, desse encantamento. Por isso que talvez seja muito mais fácil talvez dialogar com uma professora mais velha que talvez também se conecte a essas memórias do que com essa professora mais jovem que está nesse espaço de desligamento.

APÊNDICE B: Transcrição do depoimento de Carolina Velsquez

Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso	Pós-Graduação em Educação: Currículo - Mestrado
Pesquisadora	Ariane Carvalho da Cruz
Orientador	Alípio Casali
Título do Projeto	Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não formal

Data:	12 de setembro de 2025
Nome:	Carolina Velasquez
Modo de Participação:	Presencial – gravação de voz

Apresentação da pessoa entrevistada

Carolina Velasquez, da empresa Ka, junto com Bianca, coordenou a formação de educadores para a exposição de literatura indígena "Araeté". Como artistas plásticas, desenvolveram estratégias específicas de seleção, incluindo leituras de obras de arte indígena contemporânea para avaliar o conhecimento dos candidatos sobre letramentos indígenas e sua abertura para aprender.

Processo de Seleção e Formação dos Educadores

Carolina: E aí, eu descrevo essa estrutura do processo criativo nosso para justificar a criação de várias estratégias na seleção, e uma delas, dentro da seleção, foi a gente pegar algumas simbologias que já estavam em várias posições de arte indígena contemporânea e trazer para que eles fizessem uma leitura de obra, e aí saber quem dos candidatos estava um pouquinho mais por dentro dessa questão dos letramentos indígenas, ou quem tinha uma barreira mesmo muito forte, cultural, sabe-se lá o porquê, ou quem estava aberto a isso, aberto a aprender, a ter um interesse também de espírito, sabe? E aí, dentro desse processo, a gente chegou nesse número final de educadores. A equipe estava completa, tem uma seleção através de temperamentos também, então quem está mais aterrado para aquela experiência. E aí surge uma ritualística, que aí é de uma característica nossa, no sentido de pedir licença para aquele território. Então, se você acha que isso daqui é uma simples negociação, é um simples emprego, na

verdade a gente está atuando numa episteme de arte que tem a inserção da espiritualidade, da cura, que tem culturas muito antigas. E aí a primeira coisa que a gente fez foi pedir essa licença, sabe? Mas pede-se licença para essa multidão ancestral que está ali, que está presente nas obras, que está presente na vida desses artistas, pede-se licença para a multidão ancestral de cada educador. Porque não é só o educador que foi chamado para estar ali falando dessas culturas, acredita-se que é toda a ancestralidade dele, que é esse o pulo do gato. É diferente você ir olhando para esses autores indígenas e todas as obras que vão estar expostas, falando assim "Ah, eles". Era isso que eu tinha que quebrar na formação, assim: eles são as pessoas que descendem diretamente dos originários dessa terra. Então ficava toda hora essa brincadeira, jogo de decolonizar o pensamento e pensar... e aí que você encontra o lugar da mediação. E aí parece óbvio, mas não é, porque tem toda uma prática decorrente disso. Então, como é que você vai ler essas obras? Como é que você vai mostrar para os públicos? Você vai mostrar de uma forma, sei lá, zoológica do século XIX? "Olha como eles são, nossa, aí eles fazem isso"... E que acaba dando consequência até em argumentações que são trazidas pelo público, porque no fundo todo mundo fica "eles são assim mesmo, né? Eles brigam entre eles...". Então a construção começa daí, do aterramento não só como educador, mas também como pesquisador. E é aí que entra no campo da mediação. Está mediando o quê? Então a gente parte do princípio, nas formações, que o educador está mediando a Jamile, o mundo da Jamile e a obra da Jamile. Mas ele está mediando para um público que está ali em frente a ele, que tem uma vida ancestral também, tem um caminho, tem fichas para cair, só que ele não está só mediando essas duas partes, ele está ali também.

Mediação como Processo de Autodescoberta

Carolina: Então, enfim, para resumir, o que acontece é: de que episteme estamos falando? O que é literatura? Aí o Jaider Esbell, o Denilson Baniwa falavam, né? Não deveria ser, por exemplo, arte contemporânea, não deveria ser arte indígena contemporânea, deveria ser arte contemporânea, senão teria que ter arte branca contemporânea, arte negra contemporânea, arte, sei lá, parda contemporânea. E aí o Jaider fala: "deveria se chamar arte cosmopolítica"...e eu acho que é esse processo que aconteceu com os educadores, sabe? Eles lembram até hoje, falam que foi uma daquelas equipes clássicas assim, que por algum motivo as pessoas se conectam e, na verdade, eu posso dizer que foi pela reconstrução ancestral. Ninguém ali virou indígena, ou

entrou em processo de retomada... Como que eu entro numa mediação de literatura indígena sem saber um pouquinho da minha própria aldeia? Não é todo mundo que tem aldeia, mas é todo mundo que tem um lugar para voltar, simbólico, que tem as suas próprias narrativas familiares, que tem as suas histórias de criação de mundo. Os educadores começam a chamar essa experiência de "tempo de Araeté". Então, é um tempo muito bonito assim, da colheita do fruto, de reconhecer essa questão da semeadura e da colheita. E aí foi nesse processo que eu estou te explicando que foi mais ou menos a formação pós-abertura da exposição.

Decolonização do Pensamento - Desafios e Cuidados

Carolina: Mas aconteceram algumas coisas que é: a desconstrução, ela pode ser violenta também, né? A gente dá um exemplo que é assim: "Ah, filha minha não é princesa, fora princesas". E aí "Ah, eu tenho uma filhinha e eu vou vestir ela de Frida Kahlo". Porque Frida Kahlo, sim, é mulher, e aí nessas rodas, a gente fala "Mas espera aí, assim, teve uma base para tua filhinha se opor a isso ou você que está colocando esse valor? Vai ter um estranhamento? Ela quer mesmo entrar de Frida e se expor numa exposição junto com outras princesas? Porque tem várias coisas ali que estão em jogo, a questão de pertencimento, a questão de posicionamento, de revolta perante questões sociais que são macro. Elas vêm num campo micro, mas é isso, a criança vai entrar e ela vai ter que argumentar em relação a essa autoprodução, autoprodução de si mesma. Então, assim, o quanto que está sendo violento esse processo?" E eu imprimi um valor que "ah, morte às princesas, viva a Frida Kahlo", sei lá, é só um exemplo. Inicia o processo de decolonização que pode ter um caráter mais violento, isso institucionalmente, tá? Então por que que eu estou falando isso? Porque uma das primeiras visitas, ainda com os educadores muito crus, né? Uma educadora estava recebendo uma classe, deviam ter 12 anos, estava com a professora. E essa educadora falou meio que sem armar uma contextualização de que não se poderia no "Dia do Índio" fazer o que os professores fazem, que é o colocar de papelão e vestir as crianças. Parece óbvio para as pesquisadoras que estão dentro de uma bolha. Mas quando você fura a bolha, e essa é uma das funções da visita educativa, quando você fura, você tem que estar preparado para segurar a pessoa, e do jeito que ela fez, era ainda um processo inconsciente de furar a bolha e deixar a pessoa no abismo. E essa professora ficou, assim, incrédula: "Nossa, mas quanta ingratidão! Eu sempre, há 20 anos, eu faço o meu cocar de papelão. E agora você está dizendo que está errado, assim?" Então, assim, a

gente trata dessas questões, né? Então volta para o que o Jaider Esbell fala, "Arte e cosmopolítica", essa seria a proposta de nomenclatura. É aquela arte que sustenta as cosmovisões. Quem somos nós miscigenados nessa terra? Que acabamos construindo uma cosmovisão particular de valores. São muitos, segundo Zygmunt Bauman, o autor da modernidade líquida, a pós-modernidade é caracterizada por vários tempos e espaços coexistindo. Isso é um grande desafio, porque cada tempo e espaço vai ter um sistema de valores, e aí mediar esses tempos e espaços, furar um, deixar entrar outro, trocar perspectivas a partir de pessoas que estão em cada situação, essa era a nossa função, o quanto agressivo tem que ser e o quanto às vezes tem que ser meio que na amizade, no afeto. Então, são esses os caminhos que a gente tinha de encruzilhadas assim para poder decidir. E isso foi todo um processo de seleção e formação dos educadores que estavam na exposição.

Resultados e Reflexões

Carolina: Então, por exemplo, eu tinha um educador que ele é ceramista, ele está se especializando em cerâmica. E o TCC dele agora, eu fui chamada para a banca, então tem sempre essa conversa entre o coordenador e o educador e a universidade de onde vem esse educador. Esse educador, que é o Henri Castelli, ele é da UNESP, que é onde eu me formei... eles crescem, continuam e aí a gente também continua daqui e a gente se encontra fora do território do educativo. É nesse e xato momento que essas áreas de ensino universitário, mediação não formal, se encontram. E ele defende que deveria haver cargo de psicólogo para educadores antes, durante e depois de visita. Porque o que a gente faz é um processo psicológico também, principalmente nesses contextos que acaba começando por uma exposição de literatura indígena, mas que na verdade o grande objetivo é a pessoa olhar para si mesma e para sua multidão ancestral. E isso vai explicar o porquê que uma pessoa se apaixonou tanto por determinados tipos de temas dentro daquela exposição, já que são mais de 235, bem mais a quantidade de livros e autores. Mas o que que faz essa pessoa se apaixonar tanto? Tinham pessoas que voltavam todos os dias, foi um processo de meses, mas é isso, bem intenso, essa coisa do educador estar nesse processo de educando o tempo todo, não é um ciclo que se encerra, hoje eu sou educando, amanhã eu sou educadora e acabou.

"Decolonialismo" Superficial

Carolina: Você nunca deixa de ser um educador e nunca deixa de ser um educando, é colocar as pessoas nesse olhar, porque existe uma certa soberba dessa hierarquização

da educação... tipo, "agora eu sou educador, então eu detenho o conhecimento, o que eu falo é dado como verdade", não, você entender que não é assim, não é uma posição... porque do contrário seria uma missa, né? Uma fileira atrás da outra, um aluno olhando para a nuca do outro e uma pessoa lá na frente, o padre ou o professor na frente. Então, existe a colonização na forma de arquitetura e urbanismo que as pessoas são inseridas. E aí na formação, quando eu chamo os educadores, eu falo "ai, sentem-se". Agora senta de novo. Só que agora senta como você é hoje. Porque antes vocês estavam sentados, um estava na terceira série, o outro estava no terceiro colegial...Então o educador, ele não pode mediar numa zona de conforto, em algo, assim, num comportamento que ele criou para si mesmo para se autodefender de uma aula, que ele não se sente à vontade, para se defender numa estrutura que poucas das vezes pedia, olhava nos olhos dele e falava: "E o que você acha dessa questão?" Mas pensar nisso, como que a gente pode quebrar alguns condicionamentos que são corporais? Que não é culpa de ninguém. Estamos nesse mundo e vamos mexer com o que temos. Aí tinha algumas atividades de sentir o vento... então, você está falando de literatura? O que a gente vai fazer? A gente vai ficar parado, todo mundo que nem na missa? Tchau, gente! Palmas! Vamos embora! Isso é um formato colonizador. E não estou dizendo o que é ruim ou o que é bom, mas o mundo não deveria ser monocultura.

Então esse é um outro ponto, onde você incentiva cada educador, a partir do seu mundo e da sua multidão ancestral, a encontrar novas formas de oferecer visita, de decolonizar e que não necessariamente, a não ser que ele queira, que seja agressivo. E aí, esses educadores iam auxiliando nesse processo, mas eles também acabaram por finalizar o processo tendo essa consciência do quanto, em alguns pontos, a gente é colonizado mesmo e do quanto que a gente pode fazer pequenas movimentações em oposto a esse processo dentro da mediação. Aí eu chego num resultado que não é só o número de atendimento das escolas mas é um resultado que ele não cabe muitas vezes numa caixa, ele não pode ser medido dessa forma, é um resultado da subjetividade de toda essa movimentação que a exposição acaba interferindo nas nossas vidas. Assim mais ou menos por aí, acho que, então, para onde que a gente vai na definição de exposição? Nessa formação a gente acaba dissecando essas epistemes para poder reconstruir. O que é você ir numa aldeia Guarani e ir lá com um rezador? O que é aquilo? É uma missa? Colocando uma lente ali através da minha cultura em cima de outra cultura. Então vamos conhecer. E o que você sente ali? É meio que se jogar em algo que você

não pode explicar, e isso foi item da mediação. Então, tinham vários acolhimentos com tecido, sentir o vento, sentir o aroma das plantas nas mãos, todo mundo. Então, assim, são várias escolas. Como é que eu ensino a retomada do corpo ritualístico? Então não é aquele corpo que "Ah, eu quero sair correndo agora!" "Ah, agora a gente vai ganhar lanche", que é o corpo mais condicionado. Então, no final das visitas, as pessoas estavam caminhando juntas. É um encontro, uma celebração entre desconhecidos ou muito conhecidos de uma comunidade. É mais ou menos esse era o objetivo de cada visita. Como que você encontra o seu corpo coletivo ritualístico? Igual quando você vai para uma festa junina, que é fruto de uma mega colheita e a gente celebra comendo aquela colheita. É um trabalho muito da educação pela subjetividade... e como que a gente achou muito importante, como a gente fala sobre como que a gente insere o nosso corpo nesse processo educativo. A gente tem uma relação colonizadora com o nosso corpo muito ruim, violenta. Quais são os meios da gente dizer que atingiu resultados? Como é que a gente sabe, né? Então isso é muito trabalhado, porque existe muita subjetividade nos processos, né? E é por isso que essa é a justificativa daquele caderninho, Confluências. Porque ali a gente tenta pegar o pulo do gato. Então assim, não é porque a exposição Araeté acabou que a literatura indígena acabou. Mas como que a gente faz todas essas visitas e essas transformações, elas estarem expostas como uma fonte de inspiração para professores, pesquisadores que vão se conectar ali? Não dá para colocar tudo, mas que essência que vai ser colocada ali, sabe?

APÊNDICE C: Transcrição do depoimento de Jamille Anahata

Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso	Pós-Graduação em Educação: Currículo - Mestrado
Pesquisadora	Ariane Carvalho da Cruz
Orientador	Alípio Casali
Título do Projeto	Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não-formal

Data:	11 de setembro de 2025
Nome:	Jamille Anahata
Modo de Participação:	Online – Microsoft Teams

Apresentação da pessoa entrevistada: Jamille Anahata é poeta e escritora do povo Mura, natural de Manaus e residente em São Paulo. Formada em comunicação social, participa de diversas coletividades: é coadministradora da plataforma Leia Mulheres Indígenas (com Trudoá Dorrico), integra o Sarau Urukum (exclusivo para autoria indígena) e a Abrinor (Articulação Brasileira de Indígenas Jornalistas). A sua formação em comunicação social influencia a forma como escreve e posiciona as suas obras no mundo.

Sobre as publicações e participação na Exposição Araetá:

Jamile:...a única publicação solo que eu tenho no momento é a plaquete, né? a plaquete de poesia que fez parte do Araetá. E aí acho que pra falar um pouco dessa publicação especificamente, ela é uma plaquete que eu fiz, né?...fiquei, inclusive, um pouco surpresa dessa publicação integrar esse corpo, porque depois, quando eu vi ali o corpo de publicações, a maior parte eram editoriais, publicações que passam pelo mercado editorial. E essa minha publicação, ela é de dez poesias, com fotografias também. E ela é uma publicação que ela tem um público, ela é mais voltada para um público jovem e adulto, né? Que é uma questão também que eu acho que ali, dentro das nossas publicações literárias de autoria indígena, muitas vezes a gente é procurado, existe um mercado editorial muito forte voltado pro público infantil ou infanto-juvenil, contando histórias de origem dos nossos povos, cosmologias, enfim. E a minha publicação, ela não vai pra esse lugar, né? É uma publicação que conta a história de duas mulheres, são duas

personagens que tem uma relação. Então são personagens LGBT e não é uma publicação que tem uma história de origem do meu povo, com as cosmologias do meu povo. Isso não faz parte da publicação. Eu confesso que eu até fiquei surpresa por isso, né? Porque muitas das histórias, assim, em geral, elas fazem parte desse tipo de narrativa e que não era a narrativa que eu queria abordar nessa primeira publicação, né? Eu queria fazer uma coisa que fosse voltada mais pra esse público, em que a conversa sobre sexualidade e corpo tá mais presente do que, enfim, em literaturas para o público infantil...

Proposta Literária e Tensionamentos:

Jamile: ... existe também esse lugar de colocar as pessoas indígenas e os povos indígenas em dois espectros, né? Que às vezes é um espectro da infantilização ou o espectro do, como que eu posso dizer, do pedestal, né? E esses dois espectros, eles são espectros que, em geral, despem a gente do desejo, do corpo, da sexualidade, enfim. Então, pra mim tem uma importância também produzir uma literatura em que o desejo, e no caso isso faz parte dessa plaquete, dessas poesias, em que o desejo do corpo apareça também, né? Que não seja só a gente falar das nossas histórias e das nossas relações com a natureza nesse lugar que às vezes colocam a gente quase como um ser sempre assexual, né? Então a minha publicação ela tem um pouco esse, não só essa publicação, mas as coisas que eu escrevo também tem esse lugar assim, do desejo, do erótico. E aí essa plaquete, ela vai bem nesse, nessa tônica... a gente tem essas dez poesias que estão espalhadas pela publicação, e aí a gente tem duas personagens, a gente só tem o nome de uma das personagens que é a Madalena. E intercaladas com as poesias, a gente tem fotografias em preto e branco que são fotografias do corpo, mas não necessariamente dão rosto a essas personagens, são só partes do corpo. Então, mãos, costas, são pedaços ali que se juntam com essas poesias. E aí a ideia é que a pessoa forme também essa imagem, né? De quem são essas duas personagens?

Sobre o mercado editorial:

Jamile: O mercado editorial, ele tem essa abertura grande para a literatura infanto-juvenil.

E mesmo fazendo esses tensionamentos, eu já recebi convites também, por exemplo, para fazer literatura infantil e eu acho isso pra mim conta bastante, o fato de que, enquanto escritores indígenas, a gente é procurado para isso. E aí acho que parte também, tem várias coisas que explicam isso, acho que parte de um lugar em que as crianças também são vistas como a grande semente do amanhã, a grande promessa. E aí vamos

também conversar com elas e vamos falar dessa diversidade de povos para as crianças e esperar que isso floresça. E isso é extremamente válido. Acho que isso faz parte do nosso esforço também enquanto movimentos indígenas de fazer parte de um imaginário das pessoas não indígenas também, para que elas conheçam e respeitem. E aí acho que a criança tem muito esse lugar da pessoa que tem as guardas um pouco mais baixas, tem possibilidade de se aproximar, de crescer com aquilo. Mas eu também vejo a importância de que isso, esse esforço não fique só nessa fase da vida, de que a gente fale e de que a gente mostre as literaturas de autorias indígenas também quando a criança se torna um adolescente, que aí acho que é um momento em que o imaginário, principalmente centrado nessa monocultura, eu acho que ele é o lugar ali onde a poda acontece com mais força.

Eu penso muito nas pessoas, nos parentes que eu conheço que, por diversos motivos, a partir da adolescência, cresceram na cidade e era o lugar onde a gente começa a abandonar a multiplicidade, porque a gente sente uma necessidade de se encaixar em algo ou de, enfim, não sofrer certas violências, tentar crescer com o mínimo de violência. Então, eu entendo que a partir da adolescência também a gente tem um esforço ali enquanto literaturas de continuar semeando e regando esses imaginários para que essas pessoas cresçam sabendo que existem, que existem essa multiplicidade de povos indígenas, multiplicidade de línguas, de modos de ver o mundo, de mundos que cabem nesse mundo, e que esse é um esforço que ele deve continuar da adolescência em diante, para a vida adulta também. E esse lugar da minha escrita aqui, que conversa muito com o desejo, também tem a ver com esse público, porque sendo também uma pessoa bissexual, uma escritora bissexual, como que esse momento da adolescência é também o momento em que a gente começa a questionar desejos, entender o nosso corpo, enfim, várias coisas e que essas coisas pra mim não estão deslocadas, né? O desejo, o corpo, a natureza, esse trabalho coletivo que a gente tem, a vida, tudo isso tá, pra mim, é parte de uma coisa só, né? Não são assuntos que estão separados, né?

Eu vejo muita potência assim nas literaturas de outras escritoras, inclusive, de outras mulheres, mas não só, que falam dessas questões também, que falam de sexualidade, porque isso também depende essa conversa sobre colonialidade, sobre decolonizar imaginários, decolonizar nossos corpos, nossos territórios. Então pra mim tudo isso tá imbricado, né. E aí a gente tem outras pessoas que também estão fazendo esses tensionamentos, né. Tem, por exemplo, o livro Tybyra, também é um lugar de falar sobre

sexualidade, mas que não fala tanto nesse lugar da experiência pessoal, mas fala nesse lugar quase histórico também, né? E a gente tem escritoras, também indígenas de outros países, que também falam sobre esses desejos. Então, eu tenho a esperança de que o mercado editorial também se abra para essas produções, para que elas possam circular nas escolas também, para que elas possam circular nas prateleiras das pessoas, não só nesse eixo sudeste, mas que a gente possa entender que existem diversas formas de se viver o desejo, se viver o corpo e como que esse nosso corpo está ligado, também é um território, um território protegido é sinônimo de que o nosso corpo também está protegido. Então, pode ser que nas minhas poesias, na minha produção ali dentro, por exemplo, da plaquete, não esteja falando explicitamente de território, de um território da natureza, mas para esse corpo estar saudável, estar sadio e conseguir explorar todas as questões de desejos sexuais, de vida, porque desejo é vida também, esse território precisa estar protegido. Eu preciso ter acesso a uma água de qualidade, ao sol, a uma terra sadia, para que o meu desejo, para que o meu corpo também consiga fazer as coisas que ele precisa fazer. Então eu acho que isso acaba sendo uma leitura mais da sensibilidade mesmo, uma leitura que ela não está escrita ali, mas para mim toda a literatura indígena, hoje a autoria indígena, ela acaba falando desse território, talvez, só que as formas são formas diferentes de fazer. E aí cada povo também tem o seu jeito de lidar com essas histórias de origem. No meu povo a gente não tem esse ímpeto de falar tanto das nossas histórias de origem como alguns outros povos, mas a gente tem, continua tendo também o nosso modo de fazer, o nosso modo também de ter os nossos mistérios, os nossos segredos, as nossas questões que são orais, o que pode ir para o escrito, o que não vai, o que fica na oralidade. E acho que quando As pessoas não indígenas também entendem isso, que nem sempre tudo vai ser o registro escrito, vão ser outros registros. A gente entende que a autoria de pessoas indígenas não vai sempre caber em um determinado formato específico, um determinado livro que tem sempre ilustrações para crianças, mas que isso vai ser uma construção múltipla, algumas vezes vai aparecer de um jeito, outras vai aparecer de outra forma, mas que todas elas estão falando também sobre que tipo de vida a gente quer, que tipo de relação com a natureza, com o território, enfim, com esses alimentos, que tipo de relação a gente pode ter, né? Não só pessoas indígenas, como pessoas não indígenas também.

APÊNDICE D: Transcrição do depoimento de Regina Magalhães

Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso	Pós-Graduação em Educação: Currículo - Mestrado
Pesquisadora	Ariane Carvalho da Cruz
Orientador	Alípio Casali
Título do Projeto	Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não formal

Data:	24 de setembro de 2025
Nome:	Regina Magalhães
Modo de Participação:	Presencial – gravação de voz

Apresentação da pessoa entrevistada: Regina Magalhães é técnica de programação no Sesc Ipiranga, atuando com as equipes educativas, da unidade e da exposição.

Contexto e Especificidade do Educativo:

Regina: ...então, eu acho que a especificidade do educativo de Araetá, ele tá dentro das especificidades do nosso tempo...quando a gente, o Sesc tem essa coisa legal, que é, a gente vai capturando, vai percebendo os movimentos da sociedade, vai traduzindo isso em linguagem, em discussões, em formações, e isso não é diferente para a literatura dos povos indígenas. Então, quando a gente recebe o projeto, tem todo um encantamento de poder olhar para isso com mais profundidade, porque a exposição, ela permite isso, então ela tem um tempo dentro da instituição bem alargado, diferente de muitos processos que a gente tem, que são cursos pequenos ou atividades artísticas, ela tem um tempo para acontecer e isso permite a gente ir, no caso, especialmente da exposição Araetá, fazendo um letramento mesmo de uma coisa que estava pulsando nessa cidade...e especialmente Araetá, está ligado também a uma própria questão da vida no planeta. Então acho que tudo isso dá uma potência, trouxe uma potência assim. E isso se traduziu, eu vi, eu tenho alguma experiência no educativo e eu vi esses jovens muito encantados, e encantadas e encantades, porque também tem isso, são corpos diversos. E a gente tem então uma curadoria de uma mulher branca e que é interessada, mas a gente tem uma coordenação do educativo com uma pesquisadora que é uma mulher indígena, brasileira, latino-americana...então, isso se traduziu numa

curiosidade, num compromisso muito grande. Então, esse material do educativo que eu estou te mostrando, ele foi... a gente já tem uma prática na unidade de produzir a memória do educativo, mas ele fica muito rico, então ele traduz um pouco, então ele começa assim, com uma curiosidade, você vai vendo nos primeiros movimentos, então, a pesquisa, um mergulho nas palavras, no vocabulário. Depois isso vai virando roteiro, depois isso vai virando atividade. Então, à medida que isso, esse conhecimento vai sendo trocado, e trocado, o que eu digo é entre essas pessoas, o educativo, entre o público da unidade, que também é bonito isso, está localizado, a unidade está localizada num bairro, que faz portão com Museu do Ipiranga, com toda essa historicidade, que traz a nossa história, que marcou a nossa historiografia desde o livro didático. Então, esse bairro, ele traduz uma leitura que a gente tem de Brasil. A gente está no meio de dois museus, o do Ipiranga, a gente está do lado do Museu de Zoologia. Então, a gente está com duas ideias muito potentes e muito profundas de museologia, no nosso quintal, ao lado do nosso quintal. Então é bonito também a troca com um público que é muito do bairro, que se vê diante de um processo de valorização de uma parte da história que está apagada e que na maior parte do tempo se sensibiliza e está disposta a partir dessa mediação, a pelo menos reconhecer, sem contar esse trabalho profundo que a unidade tem com os escolares, a gente tem uma equipe, uma pessoa especialmente dedicada a conversar com as escolas, a perceber um pouco o que essas professoras, esses alunos necessitam, de contar isso para o corpo educativo que se debrucha nisso e já recebe essa escola com essas vírgulas.

Processo Educativo - Inovações e Práticas:

Regina: Então, Araeté acabou e, a partir de um momento, esse grupo entendeu que parar, por exemplo, uma escola na frente da exposição e criar um tipo de rito, de pedir licença. Era uma coisa importante quando você estava tratando de literatura indígena, porque isso faz parte de uma sensibilidade, de uma, de uma identidade originária muito importante, que é o rito. Então, a gente criou formas de corpos, corpos e dentro deste contexto de uma exposição criada a partir das perspectivas que é introduzir algo muito caro aos povos indígenas. Isso veio por uma pessoa que representa, que é o nome da Carol Velasquez, já com a equipe sensibilizada...tô contando isso porque isso é revelador de um processo profundo, de profundo estudo e sensibilidade em relação ao conteúdo da exposição...é esse mergulho, esse letramento, a gente terminou com a avaliação do educativo falando disso...para olhar para o educativo, muito com essa

potência de ser essa antena que capta toda essa movimentação e que vai traduzindo e vai dando para a gente um pouco as temperaturas de como está sendo percebida a exposição e como isso reflete no dia a dia da unidade, porque reflete, então, à medida que você vai tendo informações também de como está a exposição... isso também chega para os funcionários e funcionárias e isso volta como sensibilidade no trato. Então, se a gente tem questões assim, com uma obra, com uma equipe, com um corpo, corpos da equipe, isso vai chegando, por exemplo, nas equipes que atendem. Então, se há um professor que foi racista, isso chega nas equipes e aí isso vai gerando também uma sensibilidade de entender que está acontecendo.

Programação integrada, biblioteca Araeté e acervo

Regina: Então, eu acho que as programações afro-brasileiras, afro-diaspóricas, ela já estavam mais, já estão mais sedimentadas, tudo, com todas aquelas aspas, mas acho que a instituição, ela traz isso, está muito presente, e eu acho que vem acontecendo isso com a programação indígena, mas tem, então, a literatura, trazer os livros para cá, que foi o que você falou, já mostra muito a dificuldade. A gente tinha uma lista de livros que a gente não conseguia comprar de tão pouco. Então a gente foi atrás de sebo, a gente criou a unidade, se voltou, o Cléber, que é uma pessoa que pode falar disso melhor, ele estava na frente da literatura, custou pra comprar livros pra gente colocar na exposição, porque a gente olhou a lista e eles não eram, não dava pra comprar em quantidades e tal...Então, naturalmente, para além das nossas questões institucionais, que é fazer uma programação integrada, tinha uma vontade muito grande de se voltar, olhar para isso com mais profundidade mesmo...

...Um bate-papo que a gente propõe aqui sobre direitos humanos, diversidades, dentro da discussão que a exposição está propondo, ele é um caminho mais natural, entre aspas, para a pessoa ir para a exposição. Porque a gente está falando em palestra, encontro, fala, e isso, em tese, está mais próximo de você ouvir uma pessoa se debatendo através de um recorte e ir para a exposição. Então, quando você faz uma conversa cabeçuda, é mais fácil você ir para a exposição e isso nem sempre com a dança, com o teatro, mas sim, as pessoas naturalmente, se veio aqui para ver uma dança, foi para a exposição e isso acontecia...

...os livros, eles não saíam, então você tinha, até mesmo porque, o que eu te disse, primeiro porque tinha uma curadoria, ele era uma obra de arte, que é uma loucura, porque era uma estande de livros. Então eles eram material expositivo. Então, a gente

deixou alguns aqui no Espaço Livre para as pessoas, eles tem até hoje. até hoje tem aqui no nosso acervo aqui do Espaço de Convivência tem muito livro, especialmente infanto-juvenil. A ideia é ter uma biblioteca e certamente esse acervo deve migrar, porque é um acervo que foi difícil e a gente tem uma pessoa da literatura agora, que acabou de chegar na unidade que está olhando bastante também para isso. Mas a gente não emprestava esses livros. É que tinha um espaço que era um espaço especificamente da Biblioteca Araetá. Porque as pessoas iam até lá, elas sentavam ali para ler, então era um espaço dedicado, espaço de leitura, mas o livro não saía... porque o livro “obra de arte”, ele estava preso, porque ele era uma obra de arte, na biblioteca, ele estava solto para a pessoa sentar ali, tinha um puffzinho e ela lia, mas o livro ficava ali na mediação também com educativo... é importante entender essa relação, porque é isso, a biblioteca vem já como esse lugar de consulta, de empréstimo, de um estereótipo, talvez nem seja sempre assim, mas a gente tem essa ideia mais quadrada, que a biblioteca empresta..É, no próprio Sesc a gente tem acervos que são assim, acervos que é só para leitura local e acervos que são para empréstimo.

Desafios editoriais e catalográficos

Regina:...às vezes ele tem, o livro tem um conteúdo e a produção editorial é muito infantilizada. Eu não vou, eu não quero ser leviana de fazer um tratamento, mas acho que olhar pra capa desses livros, como foi esse pensamento, essa perspectiva editorial é um trabalho incrível de mestrado por si só, porque ele é muito rico... Como se traduz a literatura até o jeito que você qualifica, porque tem uma coisa difícil de colocar. Isso é literatura infanto-juvenil? Não. Mas também é literatura adulta? Também não. É uma literatura, é uma produção indígena que não cabe nesses rótulos...o educativo falava, mas isso não é uma produção infanto-juvenil no molde europeu. Mas isso não é adulto nesse sentido. Isso tem uma poesia, mas que alcança, atravessa todo mundo, porque tem uma coisa a ver com ritmo, tem alguma coisa a ver com a oralidade, mas tem uma coisa a ver com a pronúncia de uma língua que a gente não conhece, que dá um clique na cabeça.

Diversidade e episódios significativos

Regina: Tem uma dialética, isso é muito do nosso tempo, ao menos essa coisa bonita do nosso tempo, né? Que é tão difícil, é tão violenta. Porque é isso, ela mexe com estruturas imaginárias, psíquicas, de formação do povo brasileiro muito, muito enraizadas...a gente está trabalhando com literatura indígena. A gente está olhando para

um Brasil profundo, apagado, né? muito estereotipado, e aí a gente traz isso, a gente emerge, tira lá das profundezas, traz isso, e quer traduzir isso, e usa para traduzir isso, fora tudo o que a gente conversou, de materialidade curatorial, livros, tal que foi a nossa escolha, um grupo de pessoas, então, em gêneros fluidos...Então a gente tá falando de uma coisa muito antiga, a força dessa de uma sabedoria muito antiga, de um grupo de grupos indígenas diferentes, mas marcados como uma coisa só, em corpos profundamente contemporâneos. Então, traduzidos para o público, para o nosso público interno, por pessoas que estão estranhas ainda, ainda não reveladas, não completamente entendíveis, para essa pessoa que está na mediação. Então isso também é um caldo cultural, é muito efervescente...Tudo isso, e vou dizer de novo, a gente não está falando em conflito e eu não estou falando em conflito, isso também aconteceu, mas eu estou falando em nesse momento tão difícil e tão maravilhoso de ter como vozes para representar essa literatura, esse conteúdo da exposição...Esse grupo de pessoas, acho que isso é um elemento em si muito potente que dava um clique, mas também dá uma legitimidade compartilhada, que é um letramento humano. Então, um trabalho, um programação, uma contação de história, oficinas de desenho, tudo isso a partir de uma literatura, mas também de um letramento humano que é importante ser quem está ali, abrindo a mão e tocando a outra pessoa, seja no seu corpo, no seu conhecimento, na sua mediação, ser este grupo de pessoas. É isso, acho que isso é um elemento importante...E eu lembro de um episódio que foi assim, uma moradora do bairro frequentava aqui, olhou e falou "Nossa!" Porque ele falou "Ah, eu sou de origem indígena", ela passava a mão nele "Nossa, eu nunca vi um índio de verdade". "Você não parece um índio tocando?" E isso causou uma coisa, e eu lembro que a Carol falou: "Eu não revelo que sou indígena, assim, tão espontaneamente, porque eu tenho medo como isso, e não é medo só da violência...eu nunca pensei nisso, porque para mim é tão importante revelar nesse momento a identidade indígena...e não essa violência que vem pelo encantamento estereotipado, que também é violência. E como depois ele foi pensando sobre isso e como ele foi contando isso para as crianças e como ele incorporou isso na fala, especialmente com as crianças, onde ele se sentia mais seguro e depois foi vindo, trazendo isso para o clube. Então você trazer um corpo que traduz que não é tudo a mesma coisa, que todos nós somos diversos enquanto indivíduo, enquanto esses coletivos, isso também é uma estratégia educativa muito importante, né?

APÊNDICE E – questionário aplicado para escolas Emeb Dr. Mário Santalúcia

Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Curso	Pós-Graduação em Educação: Currículo - Mestrado
Pesquisadora	Ariane Carvalho da Cruz
Orientador	Alípio Casali
Título do Projeto	Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não formal

Data:	07 de novembro de 2025
Nome:	Emeb Dr. Mário Santalúcia
Modo de Participação:	Forms: https://bit.ly/PesquisadeMestrado_LiteraturasIndigenas
Endereço de e-mail	coordenadora.rachel.rodrigues@gmail.com
Qual o nome da instituição escolar?	Emeb Dr. Mário Santalúcia
A visita à exposição foi realizada por grupos de qual (ais) etapa (s) da educação básica?	EJA (Educação de Jovens e adultos) cursando o ensino Fundamental, EJA (Educação de Jovens e adultos) alfabetização
Quantos educandos/estudantes participaram da visita (pode ser uma estimativa)	48
Qual a faixa etária do grupo?	35 a 45 anos
A visita à exposição foi realizada como atividade pedagógica de qual (ais) disciplina (s)?	Interdisciplinar
Na escola, tem algum (a) estudante indígena?	Não
Na escola, tem algum (a) professor (a) indígena?	Não
São realizadas atividades pedagógicas com a temática indígena na escola?	Sim
Em quais meses costumam fazer atividades com a temática indígena?	Em abril, agosto e alguns outros meses letivos

Quais/tipos de atividades com a temática indígena são realizadas?	Atividades expositivas e oficinas, Diadema possui o programa Diadema de Dandara e Piatã, que dá ênfase à educação antirracista e explora a verdadeira história do país com base nos povos originários.
A escola possui obras literárias de autoria indígena em seu acervo?	Sim
Os livros de autores indígenas são utilizados em sala de aula?	Sim
Quais as principais dificuldades e desafios em trabalhar a temática indígena na escola?	Quebrar paradigmas com relação às crenças dos estudantes de que a história do país eurocentrista é a correta.
Quais os principais impactos e/ou reflexões a exposição provocou no grupo (Educadores e educandos)?	Reflexão sobre a constituição do povo brasileiro
Após a visita, o que mudou nas práticas pedagógicas em relação à temática indígena?	Os estudantes demonstraram maior interesse pela temática.
Compartilhem um ou mais relatos sobre a exposição, de um educador e/ou educando que chamou a atenção. (pode incluir reações, incomodos, ideias, etc)	Os estudantes relataram gostar da exposição e disseram que ficaram encantados com toda a exposição.
Qual a opinião da Escola sobre a exposição? Cite ao menos 3 pontos positivos e 3 pontos negativos.	Não tenho pontos negativos a indicar, os pontos positivos foram a receptividade, o linguajar utilizado de maneira mais simples e a atenção ao responder os estudantes.

**APÊNDICE F – questionário aplicado para escolas EE prof Maria Ribeiro
Guimarães Bueno**

Instituição	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
Curso	Pós-Graduação em Educação: Currículo - Mestrado
Pesquisadora	Ariane Carvalho da Cruz
Orientador	Alípio Casali
Título do Projeto	Literaturas Indígenas, oral e escrita, na construção de um currículo intercultural em instituição de educação não formal

Data:	10 de novembro de 2025	
Nome:	EE prof Maria Ribeiro Guimarães Bueno	
Modo de Participação:	Forms: https://bit.ly/PesquisadeMestrado_LiteraturasIndígenas	
Endereço de e-mail	ribeiroreis@prof.educacao.sp.gov.br	
Qual o nome da instituição escolar?	EE prof Maria Ribeiro Guimarães Bueno	
A visita à exposição foi realizada por grupos de qual (ais) etapa (s) da educação básica?	Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	
Quantos educandos/estudantes participaram da visita (pode ser uma estimativa)	40	
Qual a faixa etária do grupo?	13 a 18 anos	
A visita à exposição foi realizada como atividade pedagógica de qual (ais) disciplina (s)?	Práticas experimentais	
Na escola, tem algum (a) estudante indígena?	Sim	
Na escola, tem algum (a) professor (a) indígena?	Não	
São realizadas atividades pedagógicas com a temática indígena na escola?	Não	
Em quais meses costumam fazer atividades com a temática indígena?		

Quais/tipos de atividades com a temática indígena são realizadas?	Não são realizadas atividades com a temática descrita na escola
A escola possui obras literárias de autoria indígena em seu acervo?	Sim
Os livros de autores indígenas são utilizados em sala de aula?	Não
Quais as principais dificuldades e desafios em trabalhar a temática indígena na escola?	A falta de conhecimento por parte dos docentes que acabam lecionando de quatro a seis componentes curriculares, o que dificulta a formação continuada.
Quais os principais impactos e/ou reflexões a exposição provocou no grupo (Educadores e educandos)?	A curiosidade dos alunos pelo assunto
Após a visita, o que mudou nas práticas pedagógicas em relação a temática indígena?	Por se tratar de uma visita realizada no término do ano letivo, quando o planejamento já estava em curso, não houve mudanças significativas
Compartilhem um ou mais relatos sobre a exposição, de um educador e/ou educando que chamou a atenção. (pode incluir reações, incomodos, ideias, etc)	As atividades iniciais, na área externa em que nos foi solicitado deitar sobre o gramado.
Qual a opinião da Escola sobre a exposição? Cite ao menos 3 pontos positivos e 3 pontos negativos.	

Título do Estudo:
Pesquisadora Responsável:
Profº Orientador:
Instituição/Departamento:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa acadêmica, de Mestrado em Educação. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-lo(a).

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar o seu consentimento para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é discutir e promover a compreensão acerca da literatura indígena enquanto instrumento estruturante de uma educação intercultural a partir de como ela se apresenta nos espaços de educação não formal do Sesc-SP e tem como justificativa a urgência e importância do reconhecimento da literatura indígena para a valorização da diversidade étnica no Brasil, bem como da sua potencialidade na construção de uma educação intercultural, a partir do entendimento do seu inerente valor cultural e, conseqüentemente, do seu valor educativo.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Por não se tratar de um “estudo de caso”, a participação se dará por meio de conversas gravadas, para coletar depoimentos e relatos sobre os processos pedagógicos-culturais na elaboração e realização das ações educativas da exposição “Araetá: A Literatura Dos Povos Originários”.

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os riscos são mínimos, uma vez que não iremos trabalhar com dados sensíveis, tão pouco com qualquer intervenção física e/ou clínica. Neste caso, considerando a intenção de coletar relatos/depoimentos e gravá-los, o estudo poderá gerar desconforto e insegurança mínimos durante as conversas.

Contudo, esta pesquisa também poderá trazer benefícios. Este estudo não trará benefícios diretos aos participantes, porém, contribuirá de forma significativa para o aumento do conhecimento sobre o tema da pesquisa e na compreensão e no diálogo sobre as múltiplas camadas socio-culturais que envolvem a literatura indígena, suas representações e seu valor educativo.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que o(a) Sr.(a) recebe ou possa vir a receber nas instituições PUC-SP e Sesc-SP.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e Cultura e publicá-los em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável _____, pelo telefone _____ / _____, e/ou pelo e-mail _____ / _____ ou com o Comitê de Ética em Pesquisa PUC-SP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Endereço: Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado:

<p>_____</p> <p>Nome do participante ou responsável</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do participante ou responsável</p>	<p>Data: ____/____/____</p>
---	-----------------------------

--

Eu, _____, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

--

<p>Assinatura e carimbo do Pesquisador</p>	<p>Data: ____ / ____ / ____</p>
--	---------------------------------

ANEXO I - ACERVO ARAETÁ



Autor	Título	Editora	Povo
Adão Karai Tataendy Antunes	Palavras do Xeramõi	Cuca Fresca	Guarani Xiripá
Ademario Ribeiro	Oré-îandé - Nós sem vocês, nós com vocês	Edições Kurupyra	Payayá
Agostinho ìka Muru (1944-2011) e Alexandre Quinet	Una Isi Kayawa - livro da cura	Dantes	Huni-kui (Kaxinawá)
Ailton Krenak	O lugar onde a terra descansa	Petrobrás	Krenak (Borum)
Ailton Krenak	Ideias para adiar o fim do mundo	Companhia das Letras	Krenak (Borum)
Ailton Krenak	Tembetá	Azougue / Coleção Tembetá	Krenak (Borum)
Ailton Krenak e Andreia Duarte	O silêncio do mundo	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Krenak e Kamayura
Ailton Krenak e Rita Carelli (org.)	A vida não é útil	Companhia das Letras	Krenak (Borum)
Ailton Krenak e Rita Carelli (org.)	Futuro ancestral	Companhia das Letras	Krenak (Borum)
Ailton Krenak e Sergio Cohn (org.)	Ailton Krenak - Encontros	Azougue	Krenak (Borum)
Ailton Krenak e Yussef Campos	Lugares de origem	Jandaíra	Krenak (Borum)
Aldevan Baniwa (1974-2020)	Brilhos na floresta	Valer	Baniwa (Walimanai)
Aline Rochedo Pachamama	Inhã Uchô - território, corpo, espírito	Pachamama	Puri
Aline Rochedo Pachamama	Boacé Uchô: A história está na terra - Narrativas e memórias do povo Puri da Serra da Mantiqueira	Pachamama	Puri

Aline Rochedo Pachamama	Guerreiras (M'baima miliguapy) - Mulheres indígenas na cidade - Mulheres indígenas da aldeia	Pachamama	Puri
Aline Rochedo Pachamama	Pachamama - a poesia é a alma de quem escreve	Pachamama	Puri
Aline Rochedo Pachamama	Taynôh - o menino que tinha cem anos	Pachamama	Puri
Álvaro de Azevedo Gonzaga	Decolonialismo indígena	Matrioska	Guarani Kaiowá
Álvaro Tukano	Doéthiro e os séculos indígenas no Brasil	Do autor	Tukano (Yé pã-masa)
Álvaro Tukano	Tembetá	Azougue / Coleção Tembetá	Tukano (Yé pã-masa)
André Fernando Baniwa	Bem viver e viver bem segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro	UFPR	Baniwa (Walimanai)
Ane Kethleen Pataxó	Tecendo histórias do meu lugar	Editóra	Pataxó
Ariabo Kezo	Boloriê a origem dos alimentos	Leetra/UFSCar	Balatiponé
Ariabo Kezo	Não sou índio e não pertencço a nenhuma tribo	Leetra/UFSCar	Balatiponé
Aurélio Souza da Silva	Curupira e sua casa - um conto amazônico	Kazuá	Parintintin (Kagwahiva)
Aurélio Souza da Silva	Curupira e sua casa - o reencontro	Kazuá	Parintintin (Kagwahiva)
Auritha Tabajara	Darcy Ribeiro - de cá e de lá	Bambual	Tabajara
Auritha Tabajara	Coração na aldeia, pés no mundo	UK'A	Tabajara
Ava Nomoandyja Atanásio Teixeira e Izaque João (org.)	Cantos dos animais primordiais: Guyra guahu ha mymba ka'aguy ayvu	Hedra	Guarani Kaiowá
Barabadá Karitiana, Cizino Karitiana e Garcia Karirtiana	Kariatiana - Não havia mais homens	Hedra / Coleção Mundo Indígena	Huni-kui (Kaxinawá)
Bárbara Matias	Carcará	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Kariri
Beraldina José Pedro e Devair Antônio Fiorotti (org.)	Cantos e encantos - Meriná Eremukon	Patuá / Wei	Macuxi

Caetano Raposo	Panton Pia' - Ka'sana Pantoni / A história do urubu rei	WEI Editora	Tuxaua
Carlos Eduardo Cadu Araújo	Infinito	Offset Editora	Potiguara Ibirapi
Carlos Eduardo Cadu Araújo	Xamanismo hoje - Diálogos com uma sabedoria arcaica	UK'A	Potiguara Ibirapi
Casé Angatu Xukuru Tupinambá	Identidade urbana e globalização: A formação dos múltiplos territórios em Guarulhos/SP	AnnaBlume/Sinpro	Xukuru Tupinambá
Casé Angatu Xukuru Tupinambá	Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1890-1915)	AnnaBlume	Xukuru Tupinambá
Catarina Kunhã Nimbopyruá	Nhanderueete Odjapo - A origem do mundo Tupi Guarani	Funai	Guarani
Caxinauá	A mulher que virou tatu	Hedra / Coleção Mundo Indígena	Yanomami
Chirley Pankará	Nãna e os potes de barro	Do autor	Pankará
Claudino Djagwá Ka'agwy Kara'i Tukumbó Lima	As aventuras de Kara'i Tukumbó	Do autor	Guarani Mbyá
Clemente Flores	Panton Pia' - Ada Pantonü / A história do Timbó	Patuá e Wei	Taurepang
Clemente Flores e Devair Antônio Fiorotti (org.)	Panton Pia' - Makunaimü Pantonü / A história do Makunaima	Patuá e Wei	Taurepang
Cristino Wapichana	A boca da noite	Zit	Wapichana
Cristino Wapichana	A cor do dinheiro da vovó	Edebê	Wapichana
Cristino Wapichana	A onça e o fogo	Amarylis	Wapichana
Cristino Wapichana	A oncinha Lili	Edebê	Wapichana
Cristino Wapichana	Ceuci, a mãe do pranto	Estrela Cultural	Wapichana
Cristino Wapichana	Chuva, gente!	Leiturinha	Wapichana
Cristino Wapichana	O cão e o curumim	Melhoramentos	Wapichana
Cristino Wapichana	Sapatos trocados - como o tatu ganhou suas grandes garras	Paulinas	Wapichana

Cristino Wapichana	Tembetá	Azogue/ Coleção Tembetá	Wapichana
Cristino Wapichana	Tomoromu, a árvore do mundo	Edições SM	Wapichana
Daniel Munduruku	Catando piolhos, contando histórias	Escarlate	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Coisas de índio	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Meu vô Apolinário - um mergulho no rio da (minha) memória	Studio Nobel	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O olho bom do menino	UK'A	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Sawe: o grito ancestral - Aypapayu Ewãwãap a'õ	UK'A	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Uma aventura na Amazônia	Caramelo	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	A caveira rolante, a mulher lesma e outras histórias indígenas de assustar	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	A chave do meu sonho, ou como um parafuso frouxo fez-me encontrar a chave e o sonho	UK'A	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	A origem dos filhos do estrondo do trovão - uma história do povo Tariana	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	A palavra do grande chefe	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	A velha árvore	Salesiana	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	As peripécias do jabuti	Mercuryo Jovem	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	As serpentes que roubaram a noite e outros mitos	Peirópolis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Caçadores de aventuras	Caramelo	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Coisas de índio - versão infantil	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Coisas de onça	Mercuryo Jovem	Munduruku (Wuyjuyu)

Daniel Munduruku	Como surgiu - mitos indígenas brasileiros	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Contos indígenas brasileiros	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Crônicas de São Paulo - um olhar indígena	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Crônicas indígenas para rir e refletir na escola	Moderna	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Das coisas que aprendi - Ensaio sobre o bem-viver	UK'A	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Foi vovó que disse	Edelbra	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Histórias de índio	Companhia das Letrinhas	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Histórias que eu li e gosto de contar	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Histórias que eu ouvi e gosto de contar	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Histórias que eu vivi e gosto de contar	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Kabá Darebu	Brinque-Book	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Karu Taru o pequeno pajé	Edelbra	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Memórias de índio - uma quase autobiografia	Edelbra	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Minha utopia selvagem - um manifesto	UK'A	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Mundurukando 1 - sobre saberes e utopias	UK'A	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Mundurukando 2 - sobre vivências, piolhos e afetos	UK'A	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O banquete dos deuses - conversa sobre a origem e a cultura brasileira	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)	Paulinas	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O diário de Kaxi - um curumim descobre o Brasil	Edelbra	Munduruku (Wuyjuyu)

Daniel Munduruku	O homem que roubava horas	Brinque-Book	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O Karaíba - uma história do pré-Brasil	Melhoramentos	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O menino e o pardal	Callis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O mistério da estrela Vésper	Leya	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O olho da águia	Leya	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O onça	Caramelo	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O segredo da chuva	Ática	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O sinal do pajé	Peirópolis	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	O sumiço da noite	Caramelo	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Os filhos do sangue e do céu e outras histórias indígenas de origem	Landy	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do Universo	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Parece que foi ontem	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Redondeza	Criadeira Livros	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Sabedoria das águas	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Saudades de amanhã	Escrita Fina	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Tembetá	Azougue / Coleção Tembetá	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Todas as coisas são pequenas	ARX	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Um dia na aldeia - uma história Munduruku	Melhoramentos	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Um estranho sonho de futuro - casos de índio	FTD	Munduruku (Wuyjuyu)

Daniel Munduruku	Um sonho que não parecia sonho	Caramelo	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Você lembra, pai?	Global	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku	Vozes ancestrais - dez contos indígenas	FTD	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku e Heloisa Prieto (org.)	Tempo de histórias - antologia de contos indígenas de ensinamento	Moderna	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku e Heloisa Prieto	Vó coruja	Companhia das Letrinhas	Munduruku (Wuyjuyu)
Daniel Munduruku e Jaime Diakara	Wahtirã - a lagoa dos mortos	Autêntica	Munduruku (Wuyjuyu) e Desana (Umokomasã)
Davi Kopenawa e Bruce Albert	A queda do céu - palavras de um xamã Yanomami	Companhia das Letras	Yanomami
Davi Kopenawa e Bruce Albert	O espírito da floresta	Companhia das Letras	Yanomami
Débora Arruda	Voltar para Ir - Wat'u	Impressões de Minas	Aranã
Denízia Kawany Fulkaxó	Kariri-Xocó - Contos indígenas vol. 1	SESC	Kariri-Xokó
Denízia Kawany Fulkaxó	Kariri-Xocó - Contos indígenas vol. 2	SESC	Kariri-Xokó
Denízia Kawany Fulkaxó	Kariri-Xocó - Contos indígenas vol. 3	SESC	Kariri-Xokó
Edson Kayapó	Projetos e presepadadas de um curumim na Amazônia	Positivo	Kayapó (Mebêngokrê)
Edson Kayapó	Um estranho espadarte na aldeia	Primata	Kayapó (Mebêngokrê)
Edson Krenak	O sonho de Borum	Autêntica	Krenak (Borum)
Eliane Potiguara	A cura da Terra	Editora do Brasil	Potiguara
Eliane Potiguara	Metade cara, metade máscara	UK'A	Potiguara
Eliane Potiguara	O vento espalha minha voz originária	Grumin	Potiguara

Eliane Potiguara	O pássaro encantado	Jujuba	Potiguara
Eliane Potiguara	Tembetá	Azougue / Coleção Tembetá	Potiguara
Elias Yaguakãg	Aventuras do menino Kawã	FTD	Maraguá
Elias Yaguakãg	Historinhas marupiaras	Mercuryo Jovem	Maraguá
Elias Yaguakãg	Tykuã e a origem da anunciação	Rovelle	Maraguá
Ellen Lima	Ixé Ygara voltando pra ' Y'kûá (sou canoa voltando pra enseada do rio)	Urutau	Wassu Cocal
Ely Macuxi (1962-2021)	Ipaty - o curumim da selva	Paulinas	Macuxi
Emerson Guarani e Benedito Prezia (orgs.)	A criação do mundo e outras belas histórias indígenas	Formato	Guarani
Eric Timóteo Iwayr Kâ Kamikawa	Tadâwan Kurâ-Bakair	Appris	Bakairi (Kurâ)
Eva Potiguara	Aby Ayala Membyra Nhe'engara - Cânticos de uma filha da terra	UK'A	Potiguara
Ezequiel Vitor Tuxá	O que falam as águas?	Editóra	Tuxá
Feliciano Pimentel Lana (1937- 2020)	A origem da noite e Como as mulheres roubaram as flautas sagradas	Funarte/Edua	Desana (Umokomasã)
Fernanda Vieira	Crônicas ordinárias	Macabéa	Kariri-Xokó
Francy Baniwa e Francisco Baniwa	Umbigo do mundo - Mitologia, Ritual e Memória Baniwa Waliperedakeenai	Dantes	Baniwa (Walimanai)
Gleycielli Nonato	Vila Pequena Causos, contos e lorotas	Life	Guató
Gleycielli Nonato	Índia do rio	Da autora	Guató
Glicéria Jesus da Silva, Daniela Fernandes Alarcon e Vitor Flynn Paciornick	Os donos da terra	Elefante	Tupinambá
Graça Graúna	Contrapontos da literatura indígena contemporânea	Mazza	Potiguara

Graça Graúna	O coelho e a raposa - um conto do povo Kiliwa	FTD	Potiguara
Graça Graúna	Criaturas de Ñanderu	AmarilyS	Potiguara
Graça Graúna	Tear da palavra	Edições Alternativas	Potiguara
Graça Graúna	Flor da mata	Peninha Edições	Potiguara
Graça Graúna	Canto mestizo	Blocos	Potiguara
Graça Graúna	O sapo e o Deus da Chuva (tradução)	FTD	Potiguara
Grupo Liberdade PKR (7 jovens indígenas)	Filhos da terra	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Guarani Kaiowá
Grupo Liberdade PKR (7 jovens indígenas)	Caminhos da sabedoria	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Guarani Kaiowá
Gustavo Caboco	Baaraz Kawau: O campo após o fogo	Do autor	Wapichana
Gustavo Caboco	Recado de Bendegó: Conversas com a pedra	Do autor	Wapichana
Idjahure Kadiwel (org.)	Tembetá - Conversas com pensadores indígenas	Azougue / Coleção Tembetá	Kadiweu
Ismael Tariano	Mitologia Tariana	Valer	Tariana (Bipó dioará-masí)
Jaider Esbell (1979-2021)	Irihi - nossa terra, nossa gente	Patuá	Macuxi (Pemom)
Jaider Esbell (1979-2021)	Makunaímã - o mito através do tempo	Elefante	Macuxi (Pemom)
Jaider Esbell (1979-2021)	Tembetá	Azougue / Coleção Tembetá	Macuxi (Pemom)
Jaime Diakara	Gaapi - uma viagem por este e outros mundos	Valer	Desana (Umokomasã)
Jaime Diakara	Yahi Puíro Ki'ti - a origem da constelação da Garça	Valer	Desana (Umokomasã)
Jamille Anahata	Todo banquete é uma oferenda	Do autor	Parintintin (Kagwahiva)
Japira Pataxó	Saberes dos Matos Pataxó	UFMG	Pataxó

Jeguaká Mirim e Tupã Mirin	Contos dos Curumins Guaranis	FTD	Guarani
João Paulo Lima Barreto	O mundo em mim - uma teoria indígena e os cuidados sobre o corpo no Alto Rio Negro	Mil Folhas	Tukano (Yé pâ-masa)
José Verá	Nhemombaraete Reko Rã'i - fortalecendo a sabedoria	Riacho	Guarani Mbyá
Juão Nyn	Tybyra - uma tragédia indígena brasileira	Selo do Burro	Potiguara
Juão Nyn	Contra Xawara	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Potiguara
Jucicleide Pereira Mendonça dos Santos e Devair Antônio Fiorotti	Do Parixara ao Areruia	Boneker	Wapichana
Julie Trudruá Dorrico	Eu sou Macuxi e outras histórias	Caos e Letras	Macuxi (Pemon)
Juvenal Teodoro Payayá	Roda de prosa na periferia - Anti-história	Kotter Editorial	Payayá
Juvenal Teodoro Payayá	Negócios na periferia	Edições Século XXI	Payayá
Kaká Werá Jecupé	A terra dos mil povos - história indígena do Brasil contada por um índio	Peirópolis	Guarani
Kaká Werá Jecupé	As fabulosas fábulas de Iauaretê	Peirópolis	Guarani
Kaká Werá Jecupé	Menino-trovão	Moderna	Guarani
Kaká Werá Jecupé	O trovão e o vento - um caminho de evolução pelo xamanismo Tupi-Guarani	Polar	Guarani
Kaká Werá Jecupé	Ore awé roiru'a ma - Todas as vezes que dissemos adeus	Triom	Guarani
Kaká Werá Jecupé	Tupã Tenondé - a criação do Universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani	Peirópolis	Guarani
Kaká Werá Jecupé	Uga - a fantástica história de uma amizade daquelas	Peirópolis	Guarani
Kaká Werá Jecupé	Tembetá	Azougue / Coleção Tembetá	Guarani
Kaká Werá Jecupé e o povo Krahô	Os filhos da terra	Senac	Guarani
Kaká Werá Jecupé e Roberto Crema	A águia e o colibri - Reflexões sobre a consciência e a espiritualidade a partir de duas culturas das Américas: Tolteca e Tupi	Arapoty	Guarani

Kamuu Dan	Makunaimã taanii - presente de Makunaimã	Aua Editorial	Wapichana
Kamuu Dan	Sopro da vida - Putakaryy Kakykary	Expressão Popular	Wapichana
Kanátyo Pataxó	Txopai e Itôhã	Formato	Pataxó
Kanátyo Pataxó e Werimehe Pataxó	O machado a abelha e o rio	MEC	Pataxó
Layo Amõkanewy	Ay Mededy ayby Sipaté - mighy andé netó	Do autor	Kariú Kariri
Lia Minápoty	Lua Menina e Menino Onça	RHJ Editora	Maraguá
Lia Minápoty	Tainãly - uma menina Maraguá - Yepé Tainãê Maraguá	Positivo	Maraguá
Lia Minápoty	Com a noite veio o sono	Leya	Maraguá
Lia Minápoty e Elias Yaguakãg	Yara é vida	Kazuá	Maraguá
Lia Minápoty e Yaguarê Yamã	A árvore de carne e outros contos	Tordasilhinas	Maraguá
Lucia Morais Tucuju	De bubuia com vovó Anica	Rebuliço	Galibi-Marworno
Lucia Morais Tucuju	Tucumã	Páginas	Galibi-Marworno
Lucio Terena (1954-2021)	Adoradores do sol - Reflexões sobre a religiosidade indígena	Vozes	Terena (Xané)
Luiz Karai	Massacre indígena Guarani - Jurua reve nhande kuery joguero'a ague	DCL	Guarani
Luz Bárbara	Margarida, para você lembrar de mim	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Kariri
Marcelo Manhuari Munduruku	A cidade das águas profundas	Melhoramentos	Munduruku (Wuyjuyu)
Marcia Kambeba, Rira Carelli e Murilo de Paula	Amazonas ver a mata que te vê	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Kambeba
Márcia Mura	O espaço lembrado - experiências de vida em seringais da Amazônia	EDUÁ	Mura (Buhwa)
Márcia Mura	Tecendo memórias - do povo Mura e outros parentes	Pachamama	Mura (Buhwa)

Márcia Wayna Kambeba	Ay Kakyri Tama - Eu moro na cidade	Polén	Kambeba
Márcia Wayna Kambeba	Kumiça Jenó - narrativas poéticas dos seres da floresta	Underline Publishing	Kambeba
Márcia Wayna Kambeba	O lugar do saber ancestral	UK'A	Kambeba
Márcia Wayna Kambeba	O povo Kambeba e a gota d'água	Edebê	Kambeba
Márcia Wayna Kambeba	Saberes da floresta	Jandaíra	Kambeba
Marcos Terena	Cidadãos da selva	Banerj	Terena (Xané)
Marcos Terena e Atenéia Feijó	O índio aviador	Moderna	Terena (Xané)
Maria Cândida Juruna	Como vivíamos antes e como vivemos hoje - histórias do povo Juruna do Km 17	Sustentável	Juruna
Marina R. Miranda	Aranã	Pedro & João Editores	Puri
Marina R. Miranda	Histórias de cabaça: Curupira e Caipora	Pedro & João Editores	Puri
Marina R. Miranda	Juá e o piraquê-açu do mar	Candela	Puri
Marina R. Miranda (org.)	Guardiões e guardiãs da terra e do céu: Cartas originárias de crianças indígenas para o mundo"	Tupiabá	Puri
Mário Pires e Ponciano Socot	Hupd'äh - Os cantos do homem-sombra	Hedra	Hupd'ah
Meyriane Costa de Oliveira	Poesias de uma Potiguara - A letra viva é aquela que fala	Editora B3S	Potiguara
Moara Tupinambá Tapajowara	O sonho da Buya-Wasú	Miolo Mole	Tupinambá
Nankupé Tupinambá Fulkaxó	Entre cartas, crônicas e textos jornalísticos - o que fizemos com nosso povo?	Pinaúna	Tupinambá
Niara Terena	As aventuras de Angelina e o Bruxo do sofrimento - o tempo em que a terra pousou na escuridão	Sustentável	Terena (Xané)
Niara Terena	Amor essencial	Sustentável	Terena (Xané)
Olívio Jekupé	A invasão	Editora Urutau	Guarani

Olívio Jekupé	A volta de Tukã	Kazuá	Guarani
Olívio Jekupé	As queixadas e outros contos guaranis	FTD	Guarani
Olívio Jekupé	Literatura escrita pelos povos indígenas	Scortecci	Guarani
Olívio Jekupé	O Choro da Mãe Terra	Editores Jekupe, Instituto Alok	Guarani
Olívio Jekupé	500 anos de angústia	Scortecci	Guarani
Olívio Jekupé	Ajuda do saci – Kamba'i	DCL	Guarani
Olívio Jekupé	Arandu Ymanguaré - sabedoria antiga	Evoluir Cultural	Guarani
Olívio Jekupé	Iarandu o cão falante	Peirópolis	Guarani
Olívio Jekupé	O presente de Jaxy Jaterê	Panda Book	Guarani
Olívio Jekupé	O saci verdadeiro	Panda Books	Guarani
Olívio Jekupé	Tekoa - conhecendo uma aldeia indígena	Global	Guarani
Olívio Jekupé	Tupã Mirim o pequeno guerreiro	Leya	Guarani
Olívio Jekupé	Verá o contador de histórias	Peirópolis	Guarani
Olívio Jekupé	Xerekó Arandu - A morte de Kretã	Peirópolis	Guarani
Olívio Jekupé e família	Literatura nativa em família	Cintra	Guarani
Olívio Jekupe e Maria Kerexu	A mulher que virou urutau - Kunha Urutau re ojepota	Panda Books	Guarani
Pajés Parahiteri	Os comedores de terra	Hedra / Coleção Mundo Indígena	Yanomami
Pajés Parahiteri	O surgimento dos pássaros	Hedra / Coleção Mundo Indígena	Yanomami
Pajés Parahiteri	O surgimento da noite	Hedra / Coleção Mundo Indígena	Yanomami

Pajés Parahiteri	A árvore dos cantos	Hedra / Coleção Mundo Indígena	Yanomami
Papá Mirĩ Poty e Verá Kanguá	A vida do sol na terra - Kuaray'i ywy rupare oiko'i ague	Anhembí Morumbi	Guarani Mbyá
Põrõ Israel Fontes Dutra e Yuhkuro Avelino Dutra	Bayá, kumu e yaí - os pilares da identidade indígena no Uaupés	Valer	Tuyuka (Utapinopona)
Renê Kithãulu	Irakisu o menino criador	Peirópolis	Nambikwara (Anunsu)
Roni Wasiry Guará	A árvore da vida	Leya	Maraguá
Roni Wasiry Guará	Caíçú'indé - o primeiro grande amor do mundo	Valer	Maraguá
Roni Wasiry Guará	Mondagará - traição dos encantados	Formato	Maraguá
Roni Wasiry Guará	O caso da cobra que foi pega pelos pés	Imperial Novo Milênio	Maraguá
Roni Wasiry Guará	Olho d'água	Autêntica	Maraguá
Rosi Waikhon	O mundo encantado das águas	SESC	Waikana
Shirley Djukurnã Krenak	A onça protetora - Borum Huá Kuparak	Paulinas	Krenak (Borum)
Sônia Guajajara	Tembetá	Azogue / Coleção Tembetá	Guajajara (Tenetehara)
Sony Ferseck	Pouco verbo	Máfia do Verbo	Macuxi (Pemom)
Sony Ferseck	Movejo	Wei Editora	Macuxi (Pemom)
Sony Ferseck	Weiyamî - mulheres que fazem sol	Wei Editora	Macuxi (Pemom)
Sulami Katy	Nós somos só filhos!	Zit	Potiguara
Sulami Katy, Daniel Munduruku e Heloisa Prieto	Meu lugar no mundo	Ática	Potiguara
Telma Pacheco Tãmba Tremembé (1973-2023)	Territórios dos povos indígenas do Ceará	Caixeiro Viajante	Tremembé
Telma Pacheco Tãmba Tremembé (1973-2023)	Raízes do meu ser - meu passado presente indígena	Caixeiro Viajante	Tremembé

Terêncio Luiz Silva e narradores Manaaka e Yauyo	Panton Pia' - Eremukon do circum-Roraima	Museu do Índio / FUNAI	Macuxi (Pemom)
Tiago Hakiy	Tupany, um menino Mawé - Tupany, kurum Mawe	Positivo	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	A origem dos bichos	Panda Books	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	A pescaria do curumim e outros poemas indígenas	Panda Books	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	Awyató-pót - histórias indígenas para crianças	Paulinas	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	Curumim	Positivo	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	Curumimzice	Leya	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	Guaynê derrota a cobra grande - uma história indígena	Autêntica	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	Iwaipoáb - o verdadeiro encontro de amor	Edebê	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	Noçoquém - a floresta encantada	Edebê	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	Noite e dia na aldeia	Maralto	Saterê-Mawê
Tiago Hakiy	O canto do uirapuru - uma história de amor verdadeiro	Formato	Saterê-Mawê
Tiago Nhandewa	Quando eu caçava tatu e outros bichos	Do autor	Guarani-Ñandeva
Timoteo Verá Tupã Popygua	A Terra Uma Só - Yvy Rupa	Hedra	Guarani Mbyá
Tkainã e Laura Bacellar	Mãe-d'água - uma história dos Cariris	Scipione	Kariri-Xokó
Toninho Maxakali	História do Xunĩm - Xunĩm yõg hãm ãgtux.	Fino Traço	Maxakali (Tikmu'un)
Toninho Maxakali e Eduardo Pires Rosse (org.)	Cantos e pássaros kãmãyxop - Kãmãyxop putuxnãg tuk tex	Fino Traço	Maxakali (Tikmu'un)
Toninho Maxakali e Eduardo Pires Rosse (org.)	Kãmãyxop: Cantos xamânicos Maxakali/tikmu'un	Museu do índio	Maxakali (Tikmu'un)
Umusi Pãrõkumu e Tõrãmu Kehiri	Antes o mundo não existia - a mitologia heróica dos índios Desana	Dantes	Desana (Umukomasã)

Vãngri Kaingáng	Estrela Kaingáng - a lenda do primeiro pajé	Biruta	Kaingang
Vãngri Kaingáng e Maurício Negro	Jóty o tamanduá	Global	Kaingang
Werá Jeguaká Mirim	Kunumi Guarani	Panda Books	Guarani
Werá Jeguaká Mirim e Olívio Jekupé	Kunumi MC - o guerreiro da copa	Cintra	Guarani Mbyá
Xipu Puri e Dani Mara	Siaburu	N-1 Edições / Coleção Dramaturgias Indígenas	Puri
Yaguarê Yamã	Kawrê Guiry'bo - nossas lembranças especiais	Kazuá	Maraguá
Yaguarê Yamã	O caçador de histórias	Martins Fontes	Maraguá
Yaguarê Yamã	A todos os indígenas e aliados	Cintra	Maraguá
Yaguarê Yamã	As pegadas do Kurupyra	Mercuryo Jovem	Maraguá
Yaguarê Yamã	Cocarzinho amarelo - Akãnita'í yuwa	Globinho	Maraguá
Yaguarê Yamã	Contos da floresta	Peirópolis	Maraguá
Yaguarê Yamã	Falando Tupi	Pallas	Maraguá
Yaguarê Yamã	Formigueiro de Myrakãwéra	Biruta	Maraguá
Yaguarê Yamã	Guanâby Muru-Gáwa - A origem do beija-flor	Peirópolis	Maraguá
Yaguarê Yamã	Guayarê - o menino da aldeia do rio	Biruta	Maraguá
Yaguarê Yamã	Japĩ e Jakãmĩ - uma história de amizade	Leya	Maraguá
Yaguarê Yamã	Kurumĩ Guaré no coração da Amazônia	FTD	Maraguá
Yaguarê Yamã	Mapinguary, o dono dos ossos - contos indígenas de assombração	Mercuryo Jovem	Maraguá
Yaguarê Yamã	Meu pai Ag'wã - lembranças da Casa de Conselho	Scipione	Maraguá

Yaguarê Yamã	Morõgetá Witã - oito contos mágicos	Positivo	Maraguá
Yaguarê Yamã	O totem do rio Kãwéra e outros contos fantásticos	Imperial Novo Milênio	Maraguá
Yaguarê Yamã	Os olhos do jaguar	Jujuba	Maraguá
Yaguarê Yamã	Pequenas guerreiras	FTD	Maraguá
Yaguarê Yamã	Puratiğ - o remo sagrado	Peirópolis	Maraguá
Yaguarê Yamã	Sehaypóri - o livro sagrado do povo Saterê-Mawé	Peirópolis	Maraguá
Yaguarê Yamã	Um curumim, uma canoa	Zit	Maraguá
Yaguarê Yamã	Urutópiãğ - a religião dos pajés e dos espíritos da selva	Ibrasa	Maraguá
Yaguarê Yamã	Wirapurús e muirakitãs - histórias mágicas dos amuletos amazônicos	Larousse	Maraguá
Yaguarê Yamã	Yaguarãboya - a mulher-onça	Leya	Maraguá
Yaguarê Yamã e outros contadores de histórias	Murũgawa - mitos, contos e fábulas do povo Maraguá	WMF Martins Fontes	Maraguá
Yaguarê Yamã e Rogério Andrade Barbosa	12 brincadeiras indígenas e africanas - da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul	Melhoramentos	Maraguá
Yaguarê Yamã e Uziel Guainê	O povo das histórias de assombração	Cintra	Maraguá
Ytanajé Coelho Cardoso	Canumã - a travessia	Valer	Munduruku (Wuyjuyu)
Yaguarê Yamã e Aldamir Sateré	Dicionário da língua Sateré - Sateré Pusu Agkukag	Cintra	Maragué e Saterê-Mawé
Yaguarê Yamã, Lia Minapoty, Elias Yaguakãğ e Uziel Guaynê	Dicionário e estudo da língua Maraguá	Cintra	Maraguá
Yaguarê Yamã, Elias Yaguakãğ, Egídia Reis e Mário José	Dicionário de estudos de Nheengatu tradicional - a língua geral da Amazônia	Cintra	Maraguá



Coletâneas		
Título	Autores	Editora
Literatura indígena brasileira contemporânea - autoria, autonomia, ativismo	Fernando Danner, Juli Dorrico e Leno Francisco Danner	Fapero
Marãduwa Tupanawara - contos sagrados	Yaguarê Yamã, Elias Yaguakãg, Eliomar Leite, Uziel Guaynê, Moises Costa e Timoteo Hakii	Filos
Wamrême Za'ra, nossa palavra - mito e história do povo Xavante	Hipru Xavante, Rupawê Xavante, Sereñimirâmi Xavante, Sereburã Xavante e Serezadbi Xavante	SENAC
Nós: Uma antologia de literatura indígena	Aline Kayapó, Ariabo Kezo, Cristino Wapichana, Edson Kayapó, Edson Krenak, Estevão Carlos Taukane, Jaime Diakara, Jera Poti Mirim, Lia Monápoty, Rosi Waikhon, Tiago hakiy, Yaguarê yamã.	Companhia das Letras
Escritos indígenas - uma antologia	Yaguarê Yamã, Graça Graúna, Olivio Jecupê, Nilson Karai, Giselda Jerá, Roni Wasiry, Tiago Hakiy, Lia Minapoty, Aldair Marauah, Guaynê Maraguá e Jaime Diakara	Cintra
Cada remada uma história	Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Roni Wasiry e Tiago Hakiy,	Melhoramentos
O livro das árvores	Professores Ticuna	Global
Tempos - Coletânea Indígena	Eliane Xunakalo, Marcelo Mahuare Munduruku, Helena Indiara Ferreira Corezomae e Marcio Corezomae	Sustentável
Maraguápéyára - história do povo Maraguá	Yaguarê Yamã, Elias Yaguakãg, Uziel Guainê e Roni Wasiry	Valer
O povo Pataxó e suas histórias	Angthichay Pataxó, Arariby Pataxó, Jassanã Pataxó, Manguahã Pataxó e Kanátyo Pataxó	Global
De tempos em tempos nossas histórias Kaimbé	Mestres e contadores de histórias	EDUFBA
Memória da mãe terra	27 escritores indígenas de diferentes etnias	ONG Thydêwá
Povos indígenas no Brasil - Perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual	Severia Maria Idiorê Xavante e Naine Terena (org.)	Brazil Publishing



Patrocínio



Realização

