

MUNDOS INDÍGENAS E COSMOLOGIAS AMAZÔNICAS: HISTÓRIA, IDENTIDADES, RESÍDUOS E CONTRACOLONIZAÇÃO

INDIGENOUS WORLD AND AMAZONIAN COSMOLOGIES: HISTORY, IDENTITIES, RESIDUES AND COUNTER- COLONIZATION

Marcos Paulo Torres Pereira¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7769-7940>

Enviado em: 18/11/2024

Aceito em: 17/01/2025

Publicado em: 08/02/2025

Resumo: O artigo investiga o desafio de integrar cosmologias ameríndias nos espaços escolares, propondo uma reflexão sobre a inadequação das metodologias ocidentais para compreender as narrativas e os imaginários dos povos indígenas. Argumenta-se que a estrutura linear de ensino e a divisão rígida entre história e ficção, típicas da educação ocidental, impedem o reconhecimento pleno das culturas tradicionais. A abertura para novos modos de pensar, baseados na ligação intrínseca entre natureza, memória e identidade, é apresentada como um caminho para ressignificar a educação e tornar a escola um espaço de pertencimento para estudantes indígenas. A valorização de suas oralidades, histórias, crenças, religiosidade e simbólicas é crucial para a construção de uma pedagogia inclusiva e contracolonial, que supere a visão segregadora ainda presente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Cosmologias ameríndias. Saberes indígenas. Narrativas tradicionais. Contracolonialismo.

Abstract: This article investigates the challenge of integrating Amerindian cosmologies into schools, proposing a reflection on the inadequacy of Western methodologies to understand the narratives and imaginaries of Indigenous peoples. It argues that the linear teaching structure and the rigid division between history and fiction, typical of Western education, prevent the full recognition of traditional cultures. Embracing a new way of thinking, based on the intrinsic connection between nature, memory and identity, is presented as a path to resignify education and change the school as a place of belonging for indigenous students. The appreciation of their oral traditions, stories, beliefs, religiosity, and symbols is crucial for the construction of an inclusive and counter-colonial pedagogy, which overcomes the segregating vision still present in the school environment.

¹ Doutor em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Professor do Curso de Graduação em Letras português e Inglês da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e Professor do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). E-mail: marcospaulo@unfap.br.

Keywords: Amerindian cosmologies; Indigenous knowledge; Traditional narratives; Counter-colonialism.

Mundos Indígenas e o Ambiente Escolar Nacional

A memória é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o que chamamos tradição.
(Daniel Munduruku)

Algumas semanas antes de finalizar a escrita deste artigo, assisti à *Nheengatu*, de José Barahona, e um testemunho em particular colhido nesse documentário capturou minha atenção e acabou por transformar muito do que havia redigido até então. Decidi que essa frase não apenas integraria meu texto, mas que abriria e sustentaria minha argumentação, tornando-se sua pedra angular. Eis a citação: “nossos filhos estudam e, na escola, aprendem a língua do branco. Eles querem virar branco, mas o rosto deles não permite”.

O documentário explora o impacto da colonização nas comunidades indígenas do alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, mostrando como a língua *Nheengatu*, outrora uma ferramenta de comunicação entre diferentes povos amazônicos, foi moldada pela presença portuguesa, transformando-se em símbolo de uma colonização que ainda reverbera nas esferas culturais, linguísticas e identitárias dessas populações. Nesse cenário, o filme reflete não apenas sobre a perda de autonomia cultural, mas também sobre a persistência de uma violência epistêmica, que reorganiza o saber e as identidades segundo uma lógica de poder imposta externamente.

A citação que abre este estudo ressoa como uma crítica ao processo de escolarização, refletindo a dinâmica de imposição colonial, mas sua crítica vai além da educação formal, pois expõe a profundidade com que a colonização infiltrou outras esferas de representação, conhecimento e temporalidades, moldando identidade e silenciando vozes outras. Essa tentativa de padronização, de tornar o outro semelhante ao colonizador, não visa apenas à assimilação linguística e cultural no ambiente

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

escolar, mas envolve uma estratégia mais ampla de homogeneização que busca transformar a diversidade em um pastiche, à medida que a alteridade é recortada e caricaturada, desprovida de sua complexidade e de sua capacidade de resistir ao apagamento histórico, a fim de fazer desaparecer as diferenças e consolidar uma visão hegemônica que reduz o outro a um reflexo deformado de si mesmo.

De acordo com Albert Memmi (1977), a submissão total do colonizado é alcançada não apenas pela força física ou pela conquista militar, não se limita à tomada de territórios ou à exploração de recursos, mas por meio de uma simbólica que estabelece uma hierarquia cultural e moral, imposição de leis e normas, captura da imagem e da identidade do colonizado: o colonizador precisa que o outro internalize sua suposta inferioridade para justificar e perpetuar a dominação, estratégia para que o colonizado acredite ser incapaz de alcançar o mesmo nível de civilização do colonizador, o que não apenas anula sua autonomia, mas também redefine sua identidade de modo a sustentar a hegemonia colonial.

Nesse sentido, um currículo escolar que não valoriza e instrumentaliza os saberes tradicionais, fundamentais para a identidade e sustentabilidade cultural das sociedades amazônicas, inevitavelmente reforça a dinâmica de silenciamento colonial, perpetua discursos de dominância e contribui para a marginalização de vozes. Ao privilegiar a perspectiva do colonizador em detrimento da perspectiva desses povos, as histórias, memórias e conhecimentos dessas comunidades são sub-representadas e marginalizados nos currículos escolares como discursos distorcidos que impedem uma compreensão profunda e genuína de culturas, saberes e contribuições desses para a formação de identidade².

² Tomo as palavras de Carlos A. Argüello (2002, p. 92-93) como alicerce: “a escola indígena é a escola do branco para o índio. É a mesma escola que o branco pensou para ele, mas a serviço do índio. Esta escola possuirá, então, muitos dos defeitos que possui a escola do branco, a que está ligada geneticamente, alguns suavizados pelo direito à diferenciação. A escola do branco prestigia o pensamento cartesiano, o reducionismo mecanicista, a disciplinaridade, traz implícita a ideia ou princípios do progresso, a escrita, o cálculo, a teoria, o acúmulo, o consumismo, a competição e, apesar de propiciar a utilização dos meios globais de informação, ignora seu entorno imediato, ignora o conteúdo cultural dos seus alunos e familiares e tende a uma padronização estéril”.

Embora as Leis 10.639/03 e 11.645/08 estabeleçam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do Ensino Fundamental e Médio, tanto nas escolas públicas quanto privadas, sua implementação frequentemente enfrenta desafios para compreender sua identidade e a interculturalidade que lhe deveriam ser norte. Essa dificuldade pode ser compreendida à luz do ponto de vista de Georges Balandier (1997, p. 156), que aponta como, nas sociedades tradicionais, a harmonia entre a vida social e o universo é inseparável, uma vez que a totalidade cósmica é essencial e as “teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais, unificadoras”, numa perspectiva que contrastaria com a abordagem ocidental moderna, que tende a segmentar e disciplinar o saber.

A persistência do ensino de história pautado em conteúdos eurocêntricos e generalizantes sobre os povos indígenas brasileiros evidencia a resistência de paradigmas coloniais no ambiente escolar, o que revela a dificuldade em romper com estruturas enraizadas que negligenciam epistemologias indígenas. Como aponta Junia Fior Santos (2020, p.270), “apesar das mudanças teórico-metodológicas que ocorreram na disciplina de história nos últimos anos, o conteúdo programático no ensino fundamental ainda recebe críticas sobre os conteúdos de cunho eurocêntrico e generalizado acerca dos povos indígenas brasileiros”.

Phábio Rocha da Silva (2014, p. 3) complementa esse argumento, explicando como o livro didático articula o silenciamento de vozes e apagamento de corpos indígenas e negros no ensino brasileiro:

O livro didático, sobretudo o de História, ainda está permeado por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios/as e negros/as. Quando aparecem no livro didático, seja por meio de textos ou de ilustrações, índios/as e negros/as são tratados/as de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada.

A esse respeito, escreveu Daniel Munduruku (2017, p. 9): “o projeto colonialista brasileiro ocultou a presença dos indígenas no processo de formação da identidade nacional ‘oferecendo’ apenas um dia para ‘comemorar’ a memória de nossos primeiros ancestrais”. Como a dialogar com o autor, Rocha e Saravali (2022, p. 77) afirmam que

Ainda há um grande distanciamento entre os artigos que compõem a lei e aquilo que efetivamente se trabalha no contexto escolar, carregado fortemente com o estigma do dia 19 de abril, em que as crianças são pintadas ou pintam “índios” xerocopiados, absurdamente estereotipados, ou com apostilas e materiais didáticos que, tangencialmente, parecem cumprir tabela e mencionam alguns poucos elementos da grande aculturação e do genocídio ocorrido com os povos originários em nossas e/ou em outras terras do planeta.

Isso se deve à persistência do legado colonial, que continua a influenciar a forma como esses conteúdos são apresentados, moldando-os por meio de uma lente que reflete estruturas sociais, políticas e epistemológicas coloniais. A falta de uma incorporação profunda e significativa desses saberes no processo educativo não apenas reforça essa posição de marginalidade, mas também enfraquece a luta por reconhecimento e respeito à diversidade cultural e epistêmica dessas comunidades, perpetuando sua invisibilidade, tanto geográfica quanto simbólica.

Adam Schaff (1991) destaca a relevância de considerar os sistemas de valores no ensino de história, pois esses moldam as diferentes perspectivas dos historiadores sobre um mesmo acontecimento. No caso específico dos povos tradicionais da região amazônica, surge significativa problemática: a narrativa histórica é frequentemente construída a partir da visão dos povos colonizadores, que sempre enxergaram o território e seus habitantes através de uma lente exotizante e distanciada. Esse olhar reduziu a região a um mero objeto de exploração, reforçando a matriz colonial de poder e a violência epistêmica que persistem na tentativa de apagar e homogeneizar identidades.

Ao invés de combater a colonização, o ensino que não reconheça e não dialogue com identidades e alteridades, com a memória e com o imaginário dos povos

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

tradicionais, na constituição de seu currículo e na manifestação de competências e habilidades que propiciem uma educação aberta a alteridades, acaba por se tornar agente de colonialidade do ser e do saber, por isso o ensino crítico visa ultrapassar abordagens meramente descritivas, fomentando uma análise aprofundada dos processos históricos, contextualizados em relações de poder e dominação.

Os mundos indígenas são campos de interlocução, redes de pertencimento que se formam e se fortalecem por meio de crenças, narrativas e práticas culturais, expressas através de cosmologias que funcionam como mecanismos de organização da vida comunitária e social. A cosmopolítica desses mundos não se limita a uma visão estática ou essencialista do *ser*, mas parte de uma compreensão relacional do *estar*, na qual o ser humano se define pela sua inserção no coletivo, em um constante diálogo com o cosmos e com os não-humanos.

As cosmologias ameríndias são tanto narrativas de resistência quanto de pertencimento, reafirmando a historicidade e a complexidade de etnias amazônicas. Expressam religiosidade profundamente enraizada na interconexão entre o visível e o invisível, traduzindo-se em manifestações simbólicas que revelam a pluralidade de mundos e saberes; construtos singulares de testemunho comunitário, onde experiências, história e memória coletiva se entrelaçam, preservando a identidade e a continuidade das tradições.

Sob essa perspectiva, elas funcionam como ferramentas para a compreensão de alteridade, pois revelam a percepção de uma realidade compartilhada entre humanos, não-humanos e seres espirituais, reforçando o pertencimento a uma totalidade cosmopolítica e afirmando a singularidade de cada grupo ao mesmo tempo em que articulam diálogos com o Outro. Politicamente, configuram-se como narrativas de resistência e discursos contracoloniais³, conforme conceituado por Antônio Bispo dos Santos (2015). Ele defende que a incorporação desses saberes no espaço educacional

³ A *Contracolonização* se manifesta numa leitura de mundo evocadora de moldes estéticos, políticos, sociais e religiosos diferentes dos impostos pelo colonialismo. É movimento de defesa identitária de comunidades quilombolas e indígenas que se recusaram a aceitar a empresa colonial.

permite a introdução de diversas perspectivas de mundo, desafia as estruturas hegemônicas e combate o branqueamento colonial imposto aos povos indígenas.

Essa proposta conversa com as reflexões de Maria Aparecida Bergamaschi (2010, p. 163-164), que, ao discutir a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas, ressalta a importância de um diálogo etnocultural respeitoso, fundamentado no reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos:

Se, por um lado, a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura indígenas nos inquieta, também nos acalenta a ideia de um diálogo etnocultural respeitoso, cuja condição básica é o reconhecimento dos povos originários como interlocutores legítimos, embasando a interação no respeito aos seus conhecimentos e saberes, considerando sua história, sua cultura e os modos próprios de viver. (...)

Penso que esse é o movimento: reconhecer que precisamos apreender a história dos povos indígenas e debruçar-nos sobre ela, considerando a necessidade das suas vozes, escrevendo e contando suas histórias. E, embora não tenhamos construído um patrimônio de interculturalidade, assim como descreveu Canclini, observando as possibilidades de trazer a temática para o seio da escola não indígena e tratá-la com respeito e dignidade, torna-se importante considerar alguns aspectos que enumero aqui.

Em primeiro lugar, considerar o passado dos povos indígenas, e não os povos indígenas do passado. Estudar suas histórias inseridas nos processos históricos que explicam a formação da sociedade brasileira em sua complexidade. Abandonar a perspectiva pontual que silencia, apaga esses povos por longos períodos da História e, em geral, desconhece a contemporaneidade, a existência ameríndia atual.

Como segundo ponto, considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, postura que leva em conta a dinâmica cultural comum a todos os grupos humanos e reconhece a presença indígena em vários setores da sociedade: “o índio de hoje preserva suas tradições, mas também é capaz de se adaptar a novas maneiras de viver: ele estuda, trabalha, faz faculdade, habita em aldeias, cidades, trabalha na roça, no comércio. Muitos são advogados, médicos, agrônomos, pedagogos, antropólogos etc.”.

Um terceiro aspecto é ter presente a diversidade etnocultural, aliada a outros aspectos da diversidade, como, por exemplo, o período e a forma de contato com a sociedade nacional, sua população atual, território, entre outros.

Ao abraçar esses saberes, escolas poderiam se tornar espaços de encontro entre temporalidades, cosmologias e a sociedade contemporânea, favorecendo a construção

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

de diálogos interculturais fundamentados no reconhecimento e na valorização das múltiplas perspectivas, vozes e experiências indígenas. A incorporação dessas perspectivas nos currículos escolares amplia a compreensão de conhecimentos e modos de existência tradicionais, enquanto se desmantelam noções fixas, unívocas e unilaterais sobre os povos originários.

Assim a escola promoveria um ensino que acolhesse, refletisse e reverberasse diálogos interculturais, fazendo com que mentalidades, tradições, memórias e conhecimentos, antes silenciados pelas dinâmicas coloniais, tornassem-se insurgência questionadora de premissas eurocêntricas que ainda operam na estrutura escolar, rompendo com as lógicas coloniais que perpetuam opressões e desigualdades.

O que defendo é que as cosmologias indígenas possam ser tomadas como mais um eixo estruturante para a construção de uma educação que necessariamente evidencie a agência histórica e as contínuas contribuições dos mundos indígenas, incluindo suas formas de conhecimento, organização social e resistência em discursos que ressignifiquem tradições, memórias e identidades em simbólicas contracoloniais.

Para tanto, recorri a narrativas literárias indígenas, assim como a oralituras, a obras e registros que abordam as cosmologias indígenas amazônicas e suas expressões a fim de analisar os discursos constituintes de corpos sociais, temporalidades e imaginários, por intermédio metodológico da Teoria da Residualidade Cultural e Literária⁴, em diálogo com referências teóricas da Antropologia, da Sociologia e da História, que me permitissem o tratamento de documentos etnográficos e de materiais literários numa abordagem de caráter interdisciplinar que permitiria a compreensão das formas de inscrição de memória, simbólica e contracolonização como matriz epistemológica e política dos povos indígenas.

⁴ “Teoria empregada por Roberto Pontes em Poesia Insubmissa Afrobrasilusa em resposta à necessidade de se estudar os sinais remanescentes de mentalidade de outros povos que, através do processo de cristalização, transmitem símbolos, valores, crenças, costumes, memória, imagens, enfim, resíduos, à produção literária de um povo”. (Pereira, 2019, p. 59)

Mundos Indígenas: Corpos e Cosmologias Amazônicas

As diferentes narrativas indígenas sobre a origem da vida e nossa transformação aqui na Terra são memórias de quando éramos, por exemplo, peixes. Porque tem gente que era peixe, tem gente que era árvore antes de se imaginar humano.
(Ailton Krenak)

Compreender a densa interlocução dos mundos indígenas, para um pesquisador não indígena como eu, configura-se como significativo desafio, pois exige uma abertura para novas formas de conhecimento e maneiras de se relacionar com o mundo, assim como requer a aprendizagem de como lidar com a desconstrução da centralidade cartesiana que me condicionava a interpretar essas realidades a partir de meu próprio olhar. Somente ao amadurecer minha compreensão sobre tradições, religiosidades, cosmologias e ontologias dos povos indígenas que comecei a repensar minhas próprias posições políticas, históricas, sociais e culturais, adotando uma perspectiva que ultrapassasse aquele viés cartesiano, permitindo-me reconhecer que estava inserido em um todo maior, onde a interdependência entre os seres é fundamental.

A constelação sociocultural cosmológica ameríndia se estrutura através de práticas que desempenham papel fundamental na manutenção e renovação das interações sociais e espirituais. Essas práticas, circunstanciadas em rituais, reafirmam tradições, criam formas de pertencimento, articulam humanos, animais e espíritos em complexa trama simbólica, em perspectivismo ameríndio⁵, que abraça uma lógica de pluralidade e transformações, manifestada na compreensão de que identidades são fluidas e dependentes de relações estabelecidas com outros seres. Carlos Fausto (2023, p. 203) ressalta que “o ritual é, ademais, o evento público máximo de uma rede que

⁵ Na teoria do Perspectivismo de Viveiros de Castro e Tânia Stolze Lima, novas potencialidades de compreensão se abrem à proporção que se permitem análises através de novos pontos de vista. “Quando eu digo que o ponto de vista humano é sempre o ponto de vista de referência quero dizer que todo animal, toda espécie, todo sujeito que estiver ocupando o ponto de vista de referência se verá a si mesmo como humano – inclusive nós” (Viveiros de Castro, 2008, p. 38).

articula humanos e não humanos”, eixo em torno do qual se configuram relações, coesão comunitária e intercâmbio cosmológico contínuo entre mundos.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe uma também por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais, significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com um mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de nos homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (Krenak, 2020, p. 32-33)

Cosmologias é espaço complexo de conhecimento, concepções sobre a ordem do universo funcionando como um móbil de saberes, memórias, mentalidades, tradições e identidades que se matizam através de poéticas de relação, simbólicas e significados. Trata-se de forma que contém verdades específicas, codificadas por significados profundos responsáveis por estruturar compreensões e interpretações ontológicas, que emergem da interação entre cosmovisões e cosmosentir, instaurando-se para a formação de um *ethos* comunitário.

Ao trazer para o centro de suas práticas culturais a relação com deidades, espíritos, forças da natureza e com os ancestrais, essas cosmologias formam um arcabouço identitário que orienta não apenas a vida cotidiana, mas também a perspectiva desses povos, formas de compreender e interpretar o mundo numa relação intrínseca entre a comunidade e o ambiente circundante que define existências individuais e coletivas, refletindo a interdependência que permeia todos os aspectos da vida.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

A partir das palavras de Carlos Fausto (2008), compreendo que as narrativas cosmológicas indígenas apresentam, além da origem de características naturais, as de caráter culturais, referenciando interrelações e atributos fundamentais da sociabilidade oriundos de apropriações, reforçando a ideia de que a cultura é, em grande medida, um processo de transformação e incorporação de qualidades originárias de outros seres:

Não são apenas os atributos “naturais” que se definem nesse processo de especiação; definem-se também os atributos “culturais” de cada espécie. Tal definição é, não raras vezes, proveniente da passagem de uma posse-domínio a outra. Muitos dos mitos etiológicos indígenas narram menos uma origem-gênese do que o modo pelo qual atributos que irão caracterizar a sociabilidade humana foram apropriados de animais. O fogo culinário é o exemplo mais famoso: nos mitos tupi-guarani, o roubo do fogo que pertencia ao urubu faz com que os humanos se tornem comedores de carne cozida em oposição à necrofagia; nos mitos jê, o roubo do fogo do jaguar conduz à distinção entre a alimentação crua (canibal) e aquela cozida, capaz de produzir a identidade entre parentes. (Fausto, 2008. p. 338)

Esse processo de troca e apropriação de atributos de outras espécies revela a lógica de um perspectivismo em que humanos e animais não são vistos como entidades separadas por uma fronteira ontológica rígida, mas como sujeitos que compartilham características que podem ser transferidas, apropriadas ou transformadas... “Em suma, os animais são gente, ou se veem como pessoas. Tal concepção está quase sempre associada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é um envoltório (uma ‘roupa’) a esconder uma forma interna humana” (Viveiros de Castro, 2017, p. 34). Partindo dessa significação, as narrativas cosmológicas mostram como as diferenças culturais e sociais humanas, como a organização familiar ou os modos de alimentação, são moldadas por interações e trocas, interlocução de caráter relacional e fluido de identidade nos mundos indígenas.

Essa concepção estabelece uma relação simbiótica entre sujeitos em processo de mútua constituição, pois, se a perspectiva constitui o sujeito, ela só pode ser validada aos olhos de outrem, numa lógica em que a alteridade se torna fundamento essencial

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

para a existência e para o pensamento. No xamanismo ameríndio (Viveiros de Castro, 2017), o ato de conhecer está profundamente associado à ideia de personificar, de tomar o ponto de vista do que deve ser conhecido por meio da capacidade de tornar-se o outro, o que reflete uma potência transformadora, já que o xamã não apenas conhece o outro, mas o incorpora e experimenta sua perspectiva. Essa troca epistemológica envolve uma interação profunda, em que o reconhecimento do outro se dá a partir da construção axiomática de que “todo vivente é um pensante”. Ou seja, não há hierarquia ontológica entre os diferentes seres, mas uma multiplicidade de pontos de vista que criam sujeitos – e não objetos – dentro de uma rede de interações.

Em determinados contextos, faz todo o sentido, para os índios, dizer que alguns animais são gente. O que significa isto? Quando você encontra numa etnografia uma afirmação do tipo “Os Fulanos dizem que as onças são gente”, é preciso ter claro que a proposição “as onças são gente” não é idêntica a uma proposição trivial ou analítica do tipo “as piranhas são peixes” (isto é, “piranha” é o nome de um tipo de peixe). As onças são gente, mas são também onças, enquanto as piranhas não são peixes mas também piranhas... As onças são onças mesmo, mas têm um lado oculto que é humano. Ao contrário, quando você diz “as piranhas são peixes” não está dizendo que elas têm um lado oculto que é peixe. Quando os índios dizem que “as onças são gente”, isto nos diz algo sobre o conceito de onça e também sobre o conceito de “gente”. As onças são gente porque, ao mesmo tempo, a oncidade é uma potencialidade das gentes, e em particular da gente humana. (Viveiros de Castro, 2008, p. 36-38)

Krenak (2020, p. 83) convida a repensar essa dicotomia, ressaltando que o cosmos, em sua totalidade, é um organismo vivo do qual a humanidade faz parte e que a desconexão entre esta e a natureza é uma ilusão que levou a alienação da Terra, tratando-a como algo separado, fragmentando a unidade do cosmos ao ignorar que tudo o que existe – inclusive a própria humanidade – é parte inseparável da natureza.

A cosmopolítica dos povos ameríndios reconhece que toda existência está entrelaçada, formando uma rede cósmica de interações onde humanos, animais e entidades não-humanas se interconectam, em contraste com a política ocidental, herdeira do pensamento colonial, que solidificou essa separação ao negar a interdependência com o ambiente, priorizando uma lógica de exploração e dominação.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

A memória dos povos indígenas, constituída em corpo social, ambiental e cultural, constitui eixo que organiza suas vidas e relações com o mundo. Essa memória coletiva é uma forma dinâmica de compreender o tempo e as ações que garantem a continuidade das tradições, saberes, práticas e histórias que ressignificam suas vivências em face das adversidades impostas pela colonização e pelo mundo contemporâneo. O corpo indígena, enquanto meio de comunicação, manifesta-se como uma inscrição estética e cultural que transcende a materialidade individual, configurando-se como um corpo social, coletivo e interconectado, cuja expressividade, além de simbólica, opera epistemicamente, tornando modos de conhecimento, transmissão de saberes e inscrição histórica dos povos originários em performances⁶ que reagem ante vozes que se misturam.

Nos mundos indígenas, o tempo não se apresenta como uma linha reta que avança inexoravelmente, mas como um fluxo circular e humanizado⁷, no qual os resíduos culturais persistem e se reatualizam. Essas marcas do passado não se dissolvem, mas se inscrevem nas narrativas, nos cantos, nas performances rituais e nos corpos sociais, convertendo-se em matéria viva da memória coletiva. A evocação de cosmogonias, encantados e ações teriomórficas não se limita a um exercício de recordação, mas opera a presentificação de um repertório latente que se manifesta em gestos, palavras e corpos, conformando uma dinâmica de cristalização e recriação contínua e confluyente. Esse processo não se dá como mera reprodução, mas como atualização da potência inscrita nesses resíduos, que, ao serem acionados em práticas cosmopolíticas e performances rituais, assumem formas concretas, tal como um corpo-vestimenta ou uma máscara-traje torna visível uma presença que preexiste à sua materialização.

⁶ Sobre o conceito, recomendo a leitura de *Performance, Recepção, Leitura*, de Paul Zumthor (2000).

⁷ “O tempo, circular e humanizado, é (de)marcado pela permanência de tradições que conectam vivências em experiências, fornecendo uma perspectiva crítica e comunitária da história, na qual os indivíduos se reconhecem como agentes e herdeiros de uma continuidade cultural que valoriza a resistência e a ancestralidade em contraponto ao esquecimento e à imposição de uma história oficial colonial” (Pereira, 2014, p. 103).

As consequências dessa cosmologia original são profundamente esclarecedoras do ponto de vista da teoria da figuração animista. Em primeiro lugar, é patente que a matriz do visível, nesse caso, é constituída por imagens mentais em que as entidades não humanas, potenciais ou atuais, são apenas instâncias. Cada corpo ou vestimenta de espírito ou de animal é, com efeito, a atualização de um protótipo extremamente preciso oriundo de um gigantesco repertório mental de fisicalidades potenciais no âmbito do qual os espíritos e os xamãs obtêm os elementos de suas realizações. Figurar, portanto, não é aqui imitar o mais fielmente possível um objeto já presente, mas objetivar uma imagem suspensa na memória de um homem, tornando-a concreta num corpo-vestimenta ou numa máscara-traje. A fisicalidade não é um dado da natureza, mas uma presentificação do invisível em imagens que preexistem aos corpos que elas figuram. (Descola, 2023, p. 141-142)

Philippe Descola, tratando da figuração animista e da forma como os corpos e as aparências são concebidos nesse sistema de pensamento, explica que imagens mentais servem como matriz para a existência dos seres. Leio o trabalho dessas imagens mentais como a lapidação de resíduos que irão se cristalizar na obra acabada, como figuras, “ornatos, resíduos redivivos, restos transformados e ressignificados, [que] simbolicamente representam a fusão de sinais espaciais e temporais num todo concreto” (Pereira, 2019, p. 59). Contudo, essa materialização de imagens se dá porque a mentalidade manifestada na cosmologia já estava latente no pensamento e na memória coletiva, porquanto matéria para que outros resíduos possam, a *posteriori*, também se tornarem cristais.

Partindo dessa premissa, a literatura indígena (que materializa aos não indígenas narrativas, poéticas, oralituras, pinturas, imagens e performances ritualísticas), ao articular simbólicas que emergem desse corpo social, enuncia experiências enquanto instaura um espaço político de resistência e afirmação identitária, perpetua formas de existir e gera conexões profundas entre temporalidades. A relação entre corpo e literatura, portanto, não se dá de forma dissociada, porque se materializa como prática cosmopolítica, na qual a corporeidade é suporte de memória, território e agência.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

É nesse sentido que a literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma práxis político-pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, como diferenças. Por outras palavras, além de um fenômeno estético-literário singular, merecedor de avaliação e de publicização, além de uma estrutura paradigmática alternativa às formas paradigmáticas calcadas na racionalização, a literatura indígena é também práxis político-pedagógica de resistência e de luta, marcada pelo ativismo, pela militância e pelo engajamento das próprias vítimas de nossa modernização conservadora. (Dorrico et al, 2018, p. 12).

As corporalidades, nesse cenário, tornam-se matriz de símbolos e objeto de pensamento que transcende o indivíduo, configurando-se em um caráter trófico e teriomórfico de alteridades. O corpo assume, assim, papel central na cosmologia indígena, funcionando como meio de comunicação entre diferentes planos da existência, como evocação de resíduos de memória e como lugar de transformação que permite o trânsito entre esferas de representação, evidenciando o caráter relacional das cosmologias ameríndias.

Antonio Bispo dos Santos, poeticamente, explica a distinção que estabelece entre perspectivas de mundo alicerçadas pelo olhar eurocristão colonial e a dos povos tradicionais, que fundam a percepção de si, de outrem e do mundo mediante uma compreensão de alteridade, na pertença de uma cosmovisão agregadora de espíritos, de memórias e de mentalidades:

Os colonialistas, povos sintéticos, são lineares e não transfluem, eles apenas refluem porque são o povo do transporte. Para eles, o pé é o conteúdo e o sapato é a forma, e ponto final. Não conseguem compreender o sapato como conteúdo e o pé como forma, porque vão responder que o pé está dentro do sapato. Ora, não é bem assim. O meu pé determina o tamanho de um sapato, não é um sapato que determina o tamanho do um pé. Os eurocristãos colonialistas só podem ir e refluir, porque não circulam, como nós. O transporte vai e volta, em linha reta. Já no sistema cosmológico, não há refluência. A água não refluí, ela transfluí e, por transfluir, chega ao lugar de onde partiu, na circularidade. Ou seja, ela vai na correnteza, encontra outras águas, fortalece-se na correnteza, mas ao mesmo tempo evapora, percorre outro espaço, em forma de nuvem, e chove. A chuva vai para outros lados, mas também volta para as nascentes. As nascentes saem do Cerrado e vão confluindo. Confluindo e transfluindo, elas também evaporam e

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

retornam em forma de chuva. Elas não vêm vêm pelo mesmo percurso, caminho ou curso. Elas vêm na circularidade. Transfluem e confluem, mas não refluem. Só no transporte é possível refluir: você pode ir e voltar. A refluência só existe na linearidade. Quando não há circularidade, você vai ter que voltar por onde você foi. Na transfluência não há volta, porque ela é circular. Ao mesmo tempo que algo vai, fica; ao mesmo tempo que fica, vai – sem se desconectar. (Santos, 2023, p. 50-51)

Seguindo essa analogia, olhares que refluem não conseguiriam enxergar espíritos que transfluem em circularidade. Métodos institucionalizados do ensino não conseguiriam compreender o imaginário, a memória, a história e as identidades dos povos tradicionais, porque em sua tradição a própria compreensão linear de tempo imanente à percepção do ocidente não lhes é pertencente, assim como os limites forçosamente estabelecidos entre narrativas ditas históricas e de ficção aos herdeiros da máquina colonial não seriam críveis para os povos tradicionais.

Para que os filhos indígenas mencionados no início deste texto não aspirem a “virar branco” e, em vez disso, possam sentir-se acolhidos, seguros e pertencentes ao ambiente escolar, é fundamental que a escola conheça não apenas o estudante indígena, mas também compreenda a cosmologia que o molda, interpretando seus anseios, sonhos e esperanças. Nesse sentido, torna-se necessário que a instituição escolar dedique atenção não apenas em um dia comemorativo, mas em ações contínuas que integrem cosmologia, memória e saberes dos povos indígenas e, para tanto, o pensamento ocidental que historicamente se cristalizou nas práticas pedagógicas, precisa se desvencilhar de visões segregadoras, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla e plural do outro, de suas crenças e religiosidade, bem como de suas narrativas, histórias e literaturas.

O contato com tais cosmologias requer referências culturais que, muitas vezes, escapam ao alcance da escola... Assim, como percorrer os caminhos dessas narrativas e captar plenamente seus sentidos sem familiaridade com os signos e símbolos que as compõem? As cosmologias ameríndias não podem ser interpretadas por meio das ferramentas tradicionais do pensamento ocidental, por isso o ensino deve se abrir a

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

esses outros modos de pensar, que mantêm uma ligação profunda com a terra, o passado e a identidade dos povos que as criam.

Mundos Indígenas: Escutas, Diálogos e Imaginários Sociais

Eu não sei falar como os brancos! Quando tento imitá-los, minhas palavras fogem ou se emaranha na minha boca, mesmo que meu pensamento permaneça reto! Minha língua não seria tão enrolada se eu estivesse falando aos meus, na minha língua! Mas pouco importa: já que vocês me dão ouvidos, vou tentar! Desse modo minhas palavras se fortalecerão e talvez um dia sejam capazes de deixar preocupados os grandes homens dos brancos!
(David Kopenawa)

Em *A Queda do Céu*, o xamã Yanomami David Kopenawa (2015) revela a complexidade de comunicar o pensamento indígena utilizando a linguagem dos brancos, que não consegue captar toda a profundidade das cosmologias e modos de vida dos povos originários. Ao tentar expressar suas ideias no idioma dos brancos, percebe que sua fala perde a força e o significado que teria em sua língua nativa, o que representaria, mais do que um problema de linguagem, um conflito de identidades, um choque de mundos, de imaginários e mentalidades.

Ele observa como os jovens Yanomami, ao tentarem se adaptar aos códigos e modos de vida ocidentais, acabam se afastando de sua própria cultura, enfraquecendo o vínculo com suas raízes, por isso apela por uma escuta mais profunda e respeitosa, que reconheça a sabedoria indígena em seus próprios termos, além de alertar sobre os perigos da exploração predatória, que ameaça não apenas suas terras, mas também a continuidade de suas tradições e sua identidade como povo.

O xamã Yanomami, em entrevista concedida à série *Diálogos*, da UNB, reflete sobre o impacto das influências externas na formação da identidade indígena, particularmente na juventude, sobre a tensão entre a curiosidade dos jovens de sua etnia em explorar novos conhecimentos e o risco de que essa jornada os afaste de suas raízes na busca de aprender com o mundo dos brancos:

O jovem indígena estão curiosidade em aprender, conhecer o mundo do branco para ver como a cidade funciona. Eu estou avaliando eles para ver que vai dar certo

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

ou não vai dar certo. Porque é costume de não indígenas é diferente, muito diferente para eles. Eles estão aqui na cidade de Brasília, pensando muito em chegar na aqui na universidade para ser advogado bom, e advogado indígena bom para ajudar o próprio povo, essa aqui é minha avaliação, ou eles estão pensando para encontrar emprego, conseguir benefício bom para ele, esse é o pensamento dele. Sei que outros amigos não indígenas falaram para ele: “indígena é pra estudar”. Pra mim, hoje, eu quero que eles aprende a falar português correto, matemática, falar língua não indígena, pra eles ajudar nós, ajudar a comunidade, aprender e depois voltar para a comunidade para ensinar os próprios irmãos dele. Eu espero que ele vai aprender as coisas ou vai aprender errado: quem mora na cidade não quer mais voltar pras comunidade.

David Kopenawa alerta que, embora o aprendizado das línguas e saberes não indígenas possa ser uma ferramenta importante para o fortalecimento das comunidades, há o risco de que muitos jovens, uma vez inseridos em outros mundos que não os deles, acabem por romper com suas origens, com suas crenças... Contudo, na mesma entrevista, ressalta a importância de valorizar os saberes e cosmologias Yanomami, que são frequentemente ignorados ou mal compreendidos pelos não indígenas.

Compreendo que essa falta de entendimento advém de uma cegueira instituída pela agência colonial diante da alteridade, que impede as sociedades colonizadas de enxergar as tecnologias ancestrais, a religiosidade e as crenças, a relação profunda com os sonhos e a forma cosmopolítica de tomada de decisões dos Yanomami. Nesse contexto, o xamã expressa o desejo de que os não indígenas parem de tratar os povos originários como primitivos ou ignorantes, defendendo que os saberes indígenas não apenas têm valor, mas são fundamentais para a sobrevivência e coesão de suas comunidades, enquanto busca estabelecer uma ponte entre esses mundos:

Antropólogo não é índio. Mas eu falei assim: “eu sou Yanomami, eu sou também parecido antropólogo, eu conheço, eu entendo desde pequeno”. Eu pensei assim. Também falei com Tuxawa, Tuxawa autorizou, você que está andando na cidade é melhor você escrever pra mostrar a nossa conhecimento do povo Yanomami pra eles pensar que nós índio são inteligente, pra eles para de pensar que índio é selvagem, que índio não sabe nada, que índio não sabe pensar, pra eles não falar isso.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

A cosmologia indígena se apresenta como um testemunho dinâmico, sempre em transformação, que transcende a linearidade e a fixidez do tempo histórico ocidental, um saber em constante *devir*, moldado pelas relações entre o mundo visível e invisível, pelas experiências e pelas práticas cosmopolíticas que orientam a vida comunitária. Na fala de David Kopenawa, há reforço dessa perspectiva na afirmação de sua capacidade de interpretar e traduzir os conhecimentos Yanomami para os não indígenas, como porta-voz de sua própria cultura, tomando para si a missão de dismantelar estereótipos coloniais.

David Kopenawa (2015) explica que sonhar algo é uma forma de verdadeiramente conhecê-lo, caminho para profunda sabedoria, uma maneira de acessar dimensões ocultas da realidade que escapam à percepção ordinária, numa compreensão perspectivista de mundo que não seria abarcada pela epistemologia dita moderna e ocidental. Diferente das narrativas ocidentais lineares, as cosmologias indígenas refletem uma visão de mundo que se reconstrói de forma orgânica, incorporando elementos de memória, identidade, imaginários e resistência, à medida que acompanham as mutações de seus contextos e as necessidades de seus povos, pois não somente relatam eventos ou crenças, mas integram experiências outras, resíduos culturais e resistências na reafirmação de seu papel como veículo de transmissão de sabedorias ancestrais.

Trata-se de um entendimento que convida à confluência e a revisão de relações com o mundo e com a cosmopolítica, propondo que a conexão com o ambiente e com as múltiplas realidades que permeiam a floresta passa por uma escuta atenta às memórias e saberes ancestrais, responsável por reconduzir a concepção de Amazônia não apenas a uma visão simplista de território físico, mas à compreensão de espaço-tempo de múltiplas histórias, na qual se entrelaçam experiências e saberes. A reinvenção civilizatória que emerge dessa visão propõe uma forma de convivência em que a floresta e seus saberes são centrais para qualquer construção.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Há estreita convergência entre a citação que abriu este estudo e a fala de David Kopenawa, pois ambas revelam que, embora a relação dos povos ameríndios com a escrita possa ser utilizada como uma ferramenta estratégica para promover seus próprios propósitos, isso por si só não é suficiente para combater os silenciamentos, as violências epistêmicas e os apagamentos de corpos. A integração de estudantes indígenas nos sistemas de ensino corre o risco de se transformar em uma forma velada de controle, em captura das mentalidades, em ressignificação da imagem do colonizado para espelhá-la à do colonizador (MEMMI, 1977), se não houver políticas reais de diálogo e escuta entre mundos que combatam a herança colonial.

Nesse jogo político, as epistemologias indígenas, profundamente enraizadas em tecnologias ancestrais e cosmopolíticas, emergem como estratégias poderosas de contracolonização, atuando por meio de narrativas de resistência que propiciam a criação de espaços de escuta e diálogo entre mundos. Essas narrativas, permeadas por simbólicas, imaginários e efabulações, danças e cantos, ritos e religiosidade, oferecem formas de articulação, tornando-se fundamentais na construção de configurações sociais, históricas e estéticas de confluência, preservando memórias, identidades e potências para o acesso a ferramentas de subversão ao pensamento colonial, promovendo diálogos interculturais que questionam e reconfiguram as hierarquias impostas pela modernidade ocidental. Sobre o tema, escreveu Daniel Munduruku (2024):

Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se dúvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não se atualiza. É preciso notar que ela – a memória – está buscando dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma dessas técnicas, mas há também o vídeo, o museu, os festivais, as apresentações culturais, a internet com suas variantes, o rádio e a TV. Ninguém duvida que cada uma delas é importante, mas poucos são capazes de perceber que é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Ao resgatar e ressignificar saberes tradicionais, essas epistemologias indígenas se expandem para além das comunidades originárias, alcançando todos aqueles que, como agregados, lutam contra as violências coloniais e suas reverberações contemporâneas e constroem um futuro de resistência compartilhada, capaz de englobar múltiplas vozes e identidades na criação de novas possibilidades de existência e convivência.

Com base em uma pedagogia contracolonial, questiono a hegemonia do pensamento eurocêntrico e colonial que ainda domina o campo educacional, propondo a descolonização do currículo e a valorização dos saberes tradicionais das comunidades amazônicas. Essa abordagem permitiria não apenas escutar as vozes dessas comunidades, mas também reconhecer o protagonismo de suas narrativas, historicamente marginalizadas e silenciadas, desafiando visões estereotipadas e distorcidas sobre a Amazônia e seus povos, enquanto se promove espaço educativo que reflita a pluralidade e a riqueza das epistemologias tradicionais da floresta.

A verdadeira descolonização do currículo demanda a criação de espaços de escuta ativa e troca de conhecimentos, nos quais epistemologias indígenas e tecnologias ancestrais não sejam meramente “conteúdos” a serem transmitidos em datas comemorativas, mas recursos vivos de construção do conhecimento. Por intermédio de práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre mundos é que a escola poderia, verdadeiramente, abarcar processos colaborativos capazes de gerar novas formas de pensar e agir que contribuiriam para a resistência contra o pensamento colonial e suas violências.

O ensino que assomasse para si narrativas ameríndias mobilizaria ferramentas contracoloniais que reverberassem mentalidades indígenas, não como traços ou resíduos de um passado cristalizado, e sim como saberes dinâmicos que dialogam com o presente, promovendo integração entre tradição e inovação, o reconhecimento da importância de epistemologias tradicionais na construção de novas formas de conhecimento e o sentimento de pertença àqueles que o sistema colonial busca excluir.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Ao incorporar cosmologias, crenças e realidades indígenas, tradições afro-amazônicas, perspectivas outras e alteridades, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo do ensino fundamental e médio, a escola desafia a linearidade ocidental ao reconhecer outras temporalidades e modos de entender o mundo. Essa abordagem permitiria que o ensino não se limitasse ao mundo e às cronologias e epistemos coloniais, todavia valorizasse a construção contínua da identidade dos povos originários fazendo com que nenhum outro jovem ameríndio se visse na necessidade de embranquecer para se adequar ao mundo não indígena.

Considerações Finais

Epistemologias indígenas, tecnologias ancestrais, cosmologias amazônicas e as cosmopolíticas que delas emergem devem ser integradas de maneira profunda e significativa nos ambientes educacionais. Saberes vivos em constante interação e transformação, longe de serem conteúdos estáticos ou meramente decorativos, são instrumentos contracoloniais essenciais para o enfrentamento e a desconstrução da hegemonia eurocêntrica que ainda permeia o campo da educação.

As cosmopolíticas ameríndias e suas narrativas empregam a memória como agente dinâmico que conecta temporalidades, garantindo resistência e continuidade, mobilizando vozes, ritos, história e saberes indígenas, que, articuladas em práticas pedagógicas, desempenhariam papel de construção de novas formas de ensinar e aprender, criando espaços de escuta e diálogo entre mundos. Essa reconfiguração educacional não apenas possibilita a valorização das epistemologias indígenas e suas práticas de resistência, permitindo com que aqueles jovens apresentados no documentário *Nheengatu* não mais precisem se emular em brancos, mas também promove um campo de aprendizado que abarca diferentes formas de conhecimento e modos de vida.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap)
Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Ao reconhecer as cosmologias amazônicas e as tecnologias ancestrais como elementos essenciais para a construção de um saber plural e diverso, o ambiente educativo se torna um espaço de troca intercultural efetiva, onde se criam narrativas que questionam e subvertem a centralidade do pensamento colonial. Dessa maneira, não se trata apenas de agregar conhecimentos tradicionais, mas de transformar a educação em um campo de ação política que reflita a complexidade e a riqueza dos imaginários e experiências que constituem a Amazônia e seus povos.

A contracolônização nas escolas só será possível quando houver uma transformação genuína nas relações entre saberes, rompendo com estereótipos e abrindo espaço para uma compreensão plural e inclusiva do conhecimento. Apenas a partir dessa postura de diálogo e reconhecimento da alteridade é que se poderá construir uma sociedade onde não apenas os povos indígenas, mas todos aqueles que lutam contra as violências coloniais, possam encontrar espaço para resistir, criar e florescer.

Referências

ARANTES, Erika Bastos; COSTA, Rafael Maul de Carvalho. Ensino de História, educação popular e descolonização: apontamentos sobre percursos cruzados. *Fronteiras & Debates* Macapá, v.4, n.1, 2017, p. 177-202.

ARGÜELLO, Carlos A. Etnoconhecimento na Escola Indígena. In.: *Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena*. Barra do Bugres: Unemat, 2002.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARAHONA, José. *Nheengatu*. Documentário linear. Refinaria Filmes, Brasil; David & Golias, Portugal, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. Brasília, DF: INCTI - UnB, 2015

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

- SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BRASIL. *Lei 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Brasília: 2003. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&cc=1. Acesso em: 10/09/2024.
- BRASIL. *Lei Nº 11.645*, de 10 março de 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01/08/2023.
- DESCOLA, Philippe. *As Formas do Visível: Uma Antropologia das Figurações*. Tradução de Mônica Kalil. São Paulo: Editora 34, 2023.
- DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018
- FAUSTO, Carlos. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. *Maná*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, out. 2008.
- FAUSTO, Carlos. *Ardis da Arte: Imagem, Agência e Ritual na Amazônia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2023.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KOPENAWA, Davi. *Diálogos: Davi Kopenawa na UnB*. UNB-TV, 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=zsoMjJnZvfo>. Acesso em: 10/09/2024.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LAUREANO, Marisa Antunes. O ensino de História da África. *Ciências & Letras*, n. 44, p. 333-349, 2008.
- MEMMI, Albert. *O Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho (trad.). 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

MONTEIRO, Melissa C. Gomes. *Amu Itá Tetana: Literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil*. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUC-RIO, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena/SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. *Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade*. Disponível em: <https://www.editorapeiropolis.com.br/literatura-indigena-e-o-tenue-fio-entre-escrita-e-oralidade/>. Acesso em 04/08/2024.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. Casa da Flor: Contas de Memória. In: PONTES, Roberto et al. *Todas as idades são contemporâneas: estudos de residualidade literária e cultural*. Macapá: UNIFAP, 2019.

PEREIRA, Marcos Paulo Torres. Memórias e Identidades em Narrativas Afro-Amazônicas: Resíduos, Resistências e Ensino de História Comunitária. In.: *Letras Escreve*. Macapá, v. 14, n. 1, 1º sem., 2024. Disponível em <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/194/90>. Acesso em 09/10/2014.

ROCHA, Ivana Aparecida de Araujo; SARAVALI, Eliane Giachetto. Identidade, diversidade e cultura dos povos indígenas: pesquisa-ação com estudantes do Ensino Fundamental. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, v. 31, n. 67, p. 75-97, 2022.

Santos, Junia Fior. A representação cultural dos povos indígenas nos livros didáticos de História do sexto ano do Ensino Fundamental. *História & Ensino*, 26(2), 260–286, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2020v26n2p260>. Acesso em 04/08/2024.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. Tradução de Maria Paula Duarte. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SILVA, Phábio Rocha da. A (in)visibilidade indígena no livro didático de História do ensino médio. In: *Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e Práticas*

<https://periodicos.unifap.br/estacaocientifica>

Revista do Departamento de Letras e Artes (Depla) da Universidade Federal do Amapá (Unifap) Macapá, v. 10, n. 1, 2024.

Científicas, 16., 2014, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Anpuh, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400212166_ARQUIVO_Phabio_Rocha.pdf. Disponível em: 27 mar. 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Encontros*. Organização Renato Sztutman. São Paulo: Beco do Azougue Editorial, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa P. Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2000.