



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEAD)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CE)
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (EAD)**

MAYARA BENEVENUTO DUARTE

***NÓS: UMA ANTOLOGIA DE LITERATURA INDÍGENA COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA***

JOÃO PESSOA - PB

2026

MAYARA BENEVENUTO DUARTE

***NÓS: UMA ANTOLOGIA DE LITERATURA INDÍGENA COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Magno Alexon Bezerra Seabra

JOÃO PESSOA - PB

2026

MAYARA BENEVENUTO DUARTE

***NÓS: UMA ANTOLOGIA DE LITERATURA INDÍGENA COMO DISPOSITIVO
PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E
DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à
Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Magno Alexon Bezerra Seabra

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MAGNO ALEXON BEZERRA SEABRA**
Data: 15/06/2026 19:46:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra
(Orientador)**

Documento assinado digitalmente
 **IVANA MARIA MEDEIROS DE LIMA**
Data: 16/06/2026 22:53:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Ivana Maria de Medeiros Lima
(Universidade Federal da Paraíba-UFPB-Examinadora 1)**

Documento assinado digitalmente
 **NORMA MARIA DE LIMA**
Data: 16/06/2026 12:29:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa.Dra. Norma Maria de Lima
(Universidade Federal da Paraíba-UFPB Examinador 2)**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D812n Duarte, Mayara Benevenuto.

Nós: uma antologia de literatura indígena como dispositivo pedagógico: contribuições para uma educação inclusiva e decolonial nos anos iniciais da educação básica / Mayara Benevenuto Duarte. - João Pessoa, 2026. 51 f.

Orientação: Magno Alexon Bezerra Seabra.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Literatura indígena. 2. Educação inclusiva. 3. Decolonialidade. I. Seabra, Magno Alexon Bezerra. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, antes de tudo, um ato político. É reconhecer que nenhum saber nasce sozinho, que toda escrita carrega, em suas entrelinhas, as mãos, as vozes e os silêncios de quem veio antes e de quem caminhou junto.

Agradeço, primeiro, à força que me antecede e me atravessa, aquela que não cabe em nome, em doutrina ou em templo, mas que se fez presente nos momentos em que as palavras faltaram e a dúvida pesava. Chamo-a de fé, de energia, de mistério. A certeza silenciosa de que havia sentido no caminho, mesmo quando ele não era visível. Essa força não me ditou respostas, me deu fôlego para continuar fazendo as perguntas necessárias.

Agradeço, também, aos povos indígenas do Brasil, principalmente aos que cujas vozes habitam as páginas desta pesquisa. Vocês não são objeto de estudo: são sujeitos de saber, de luta e de palavra. Esta pesquisa só existe porque vocês resistiram, e resistem cotidianamente.

Ao meu companheiro e maior incentivador, que me amou também nas versões difíceis, nas noites sem sono, nas manhãs de dúvida, nos momentos em que eu era mais pesquisa do que presença. Sua paciência e seu afeto foram, muitas vezes, o chão firme que esta escrita precisava para se sustentar.

Ao filho que habita o silêncio do meu ventre, que não leu estas páginas, mas as sentiu. Que não conhece as palavras desta pesquisa, mas cresceu entre elas. Você chegou no meio do caminho, ressignificou e transformou o sentido de cada passo.

Ao professor Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra, professor e orientador, cuja presença nesta trajetória foi, ela mesma, uma pedagogia. Seu olhar empático, atento, humano, ensinou antes mesmo que as palavras chegassem. Há educadores que transmitem conteúdo, e há os que transformam quem aprende. O senhor foi os dois.

Às professoras e professores que atravessaram minha formação. Cada um deixou uma marca que ultrapassa o conteúdo ensinado: ficou na forma de olhar, de questionar, de seguir em frente.

À banca avaliadora, por aceitar o convite de ler esta pesquisa com atenção e cuidado.

Aos servidores do Polo de Pombal, que transformaram cada momento presencial em acolhimento e que fizeram da distância algo menos pesado. Em especial à coordenadora Erislândia Rejane, cuja prestatividade e generosidade foram presença constante nessa jornada.

E às crianças, essas que ainda estão aprendendo a ler o mundo, que são, no fundo, a razão última de tudo isso.

RESUMO

Este trabalho analisa a obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena*, organizada por Mauricio Negro, como dispositivo pedagógico para a promoção de uma educação intercultural, decolonial e inclusiva nos anos iniciais da educação básica. A pesquisa é de natureza qualitativa e tipologia bibliográfica, tendo como corpus de análise a obra em sua totalidade: narrativas, ilustrações, paratextos, glossários bilíngues e notas etnográficas. O referencial teórico organiza-se em torno de três eixos: a literatura indígena como prática de resistência e reexistência cultural, à luz dos estudos decoloniais de Quijano (2005), Walsh (2009) e Mignolo (2003), e das contribuições de Graúna (2013) e Munduruku (2011; 2018); a educação inclusiva e seus marcos legais e desafios no Brasil, com base em Mantoan (2015), Mendes (2020) e Kassir (2011); e a multimodalidade e os multiletramentos, fundamentados em Kress e Van Leeuwen (2001), no New London Group (1996) e em Rojo (2012). A análise demonstrou que a obra possui um projeto estético-político intencional que subverte a lógica colonial ao posicionar a autoria e a estética indígena como linguagens soberanas. Suas dez narrativas evidenciam cosmo percepções, como o tempo espiralado, a relacionalidade ontológica entre humano e natureza e a transmissão geracional do saber, que desafiam o paradigma epistemológico ocidental. Do ponto de vista pedagógico, a estrutura multimodal da obra oferece múltiplos pontos de entrada ao conhecimento, favorecendo estudantes com diferentes perfis e necessidades específicas de aprendizagem. Conclui-se que trabalhar com esta obra nos anos iniciais da educação básica é cumprir a exigência legal da Lei nº 11.645/2008 e, ao mesmo tempo, realizar a interculturalidade crítica defendida por Walsh (2009): não como celebração pontual da diversidade, mas como transformação estrutural das condições em que o conhecimento é produzido e compartilhado na escola.

Palavras-chave: Literatura indígena; Educação inclusiva; Decolonialidade.

ABSTRACT

This study analyzes the work *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* (We: An Anthology of Indigenous Literature), organized by Mauricio Negro, as a pedagogical device for promoting intercultural, decolonial, and inclusive education in the early years of basic schooling. The research adopts a qualitative approach and bibliographic typology, with the entire work as its corpus of analysis — narratives, illustrations, paratexts, bilingual glossaries, and ethnographic notes. The theoretical framework is organized around three axes: indigenous literature as a practice of cultural resistance and re-existence, drawing on the decolonial studies of Quijano (2005), Walsh (2009), and Mignolo (2003), and on the contributions of Graúna (2013) and Munduruku (2011; 2018); inclusive education and its legal frameworks and challenges in Brazil, based on Mantoan (2015), Mendes (2020), and Kassar (2011); and multimodality and multiliteracies, grounded in Kress and Van Leeuwen (2001), the New London Group (1996), and Rojo (2012). The analysis showed that the work carries an intentional aesthetic-political project that subverts colonial logic by positioning indigenous authorship and aesthetics as sovereign languages. Its ten narratives reveal cosmoperceptions — such as spiral time, the ontological relationality between humans and nature, and the intergenerational transmission of knowledge — that challenge the Western epistemological paradigm. From a pedagogical standpoint, the work's multimodal structure offers multiple entry points to knowledge, benefiting students with different learning profiles and specific educational needs. It is concluded that using *Nós* in early childhood education means both complying with Law nº 11.645/2008 and enacting the critical interculturality advocated by Walsh (2009): not as a symbolic celebration of diversity, but as a structural transformation of the conditions under which knowledge is produced and shared in schools.

Keywords: Indigenous literature; Inclusive education; Decoloniality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do livro “Nós: uma antologia de literatura indígena”	29
Figura 2- Sumário	33
Figura 3- Abertura do mito “Wuhũ Siburu: Peneira de Arumã”	35
Figura 4- Velho indígena narrando o mito “Wuhũ Siburu: Peneira de Arumã”	36
Figura 5- Notas sobre os povos e glossário	37

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE.....	15
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS.....	19
2.3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS.....	24
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA.....	26
3.2 TIPOLOGIA E <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	27
4. A OBRA <i>NÓS</i> E SEUS HORIZONTES PEDAGÓGICOS.....	28
4.1 ESTRUTURA EDITORIAL E PROJETO ESTÉTICO-POLÍTICO.....	28
4.2 MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E COSMOPERCEPÇÕES INDÍGENAS.....	39
4.3 POTENCIAL INCLUSIVO E MULTIMODAL DA OBRA.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

O contexto da educação brasileira é demarcado historicamente por visões eurocêntricas e estereotipadas sobre os povos indígenas, o que limita o reconhecimento da diversidade cultural e dos saberes originários nos currículos escolares. Apesar de avanços legais e pedagógicos, como os princípios de interculturalidade presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e na Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural e a implementação de uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial ainda se mostram incipientes nos espaços escolares.

O advento da Lei nº 11.645/2008 representou um avanço significativo nesse sentido, ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros na educação básica. Contudo, mais de quinze anos após ser sancionada, pesquisas apontam que sua implementação ainda é fragmentada, superficial e dependente do engajamento individual de professores, sem que haja, em muitas redes de ensino, uma política pedagógica estruturada para sustentá-la, que vai muito além da adaptação de conteúdos.

Além disso, quando voltamos o olhar para a perspectiva da educação inclusiva, o desafio da diversificação curricular e da acessibilidade pedagógica torna-se ainda mais premente. A garantia do direito à aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial requer a superação de barreiras comunicacionais e metodológicas que historicamente marginalizam esses sujeitos. No contexto de uma escola que busca ser democrática e intercultural, a inclusão não pode ser dissociada do respeito às singularidades dos educandos; ela exige práticas que considerem as diferentes formas de perceber, significar e interagir com o mundo, demandando recursos que vão além do texto escrito convencional para alcançar a universalização do acesso ao saber.

A multimodalidade surge, nesse cenário, como uma estratégia pedagógica de grande potencial. A partir de um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, fruto de um colóquio do *New London Group* (doravante NLG), um conjunto de pesquisadores da Linguística e da Educação que se reuniu na cidade de Nova Londres (Connecticut – EUA) e foi aprofundada no Brasil por autores como Roxane Rojo (2012), compreende-se que o conhecimento é construído por meio de múltiplas linguagens: visual, oral, corporal, gestual, sonora e digital. Diversificar as

formas de acesso ao conhecimento é para além de uma questão de inovação didática, uma exigência para garantir que diferentes perfis de alunos, incluindo aqueles com deficiência sensorial, intelectual ou de comunicação, possam aprender com autonomia e significado.

O livro “*Nós: Uma antologia de Literatura indígena*”, organizado por diferentes escritores indígenas e ilustrado por Mauricio Negro, é exemplar nesse movimento decolonial. A obra está compilada em dez recontos escritos por doze escritores descendentes de distintos povos originários: Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó; Tiago Hakiy; Yaguarê Yamã e Lia Minápoty; Rosi Waikhon; Ariabo Kezo; Cristino Wapichana; Jaime Diakara; Jera Poty Mirim; Edson Krenak; e Estevão Carlos Taukane. Além disso, apresenta uma multiplicidade de narrativas que abordam temas como amizade, amor, cuidado, cumplicidade, maternidade, infância, ancestralidade, ciclo de vida e morte, bem como o surgimento de elementos naturais (açaí, fogo, mares, rios e terra). Essas narrativas, permeadas por sabedoria, encantos e mistérios, revelam uma cosmo percepção pautada pela interdependência entre seres humanos e natureza, em contraposição ao antropocentrismo característico da tradição ocidental.

O gesto insurgente dos autores ao utilizarem o nome étnico como sobrenome é particularmente significativo, pois afirma a autodeterminação e confronta a prática colonial de apagamento identitário. Cada narrativa é composta por textos informativos que ampliam o horizonte interpretativo do leitor, trazendo informações geográficas, históricas, espirituais, ritualísticas, linguísticas e cosmológicas de cada povo, além de um glossário com expressões na língua materna e biografias dos autores. O livro também enfatiza a concepção espiralada do tempo, em que passado, presente e futuro coexistem, e a centralidade da relação entre gerações: a criança e o velho, a ancestralidade e a renovação da vida. Assim, constituindo-se como um dispositivo pedagógico de grande potência para os anos iniciais da educação básica.

Partindo desse diagnóstico inicial, emerge a necessidade de investigar como a obra literária *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* pode ser utilizada como instrumento para promover uma educação que valorize os saberes indígenas, desconstrua estereótipos e fomente práticas pedagógicas inclusivas. O problema de pesquisa busca responder a seguinte questão: de que modo a obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena*, considerada em sua totalidade, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas interculturais, decoloniais e inclusivas nos anos iniciais da educação básica?

Para a organização desta pesquisa, partimos do seguinte objetivo geral: Analisar a obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* como dispositivo pedagógico para a

promoção de uma educação intercultural, decolonial e inclusiva nos anos iniciais educação básica; e dos seguintes objetivos específicos: discutir a literatura indígena como prática de resistência e reexistência cultural, à luz da Lei nº 11.645/2008 e dos estudos decoloniais; apresentar os conceitos de educação inclusiva e multimodalidade como estratégias pedagógicas para o atendimento à diversidade de alunos nos anos iniciais; analisar a obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* em sua totalidade — estrutura editorial, paratextos e projeto estético-político — como instrumento de uma prática inclusiva nos anos iniciais.

A realização desta pesquisa se justifica por um duplo compromisso: acadêmico e ético. Investigar a literatura indígena e suas reverberações na educação é, de certo modo, um exercício de “desaprendizagem”, isto é, de descolonização do olhar, da linguagem e das formas de pensar o conhecimento. Trata-se de reconhecer que a ciência e a literatura, quando se abrem ao diálogo com a ancestralidade e à pluralidade de mundos, tornam-se espaços de resistência e de reconstrução simbólica.

Do ponto de vista científico, esta investigação contribui para o avanço dos estudos sobre interculturalidade, práticas pedagógicas e decoloniais, visando o favorecimento de uma educação inclusiva, bem como, questionar os paradigmas hegemônicos que historicamente excluíram outras epistemologias e outros modos de aprender.

No campo escolar, a relevância se amplia. Pensar a presença da obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* na escola é pensar a formação de sujeitos sensíveis à diferença, capazes de ler o mundo por múltiplos prismas. É também propor práticas pedagógicas que não apenas “incluam” o outro culturalmente, mas que diversifiquem as formas de ensinar e de aprender, acolhendo tanto a diversidade cultural dos povos originários quanto a diversidade de perfis, ritmos e modos de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a obra analisada, por sua estrutura editorial plural e multimodal, oferece um caminho concreto para uma escola mais acessível, democrática e intercultural.

Para os sujeitos envolvidos — alunos e educadores —, esta pesquisa representa uma oportunidade de ampliar o olhar crítico e sensível sobre as narrativas que atravessam a escola, reconhecendo a diversidade não como obstáculo, mas como potência pedagógica.

Por fim, para mim, enquanto pesquisadora e educadora, este estudo nasce de uma inquietação profunda com uma educação mais justa, inclusiva e sensível às diferenças. Ao mergulhar na literatura indígena e na perspectiva decolonial e inclusiva, encontro

também um caminho de autotransformação: revisito minhas próprias concepções de ensino, escuta e pertencimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho organiza-se em torno de três eixos conceituais que se articulam e se complementam ao longo da pesquisa. O primeiro diz respeito à literatura indígena e à decolonialidade, discutindo a palavra indígena como prática de resistência e reexistência cultural a partir das contribuições de: Graúna (2013), Almeida (2009), Almeida e Queiroz (2004) e Munduruku (2011; 2018) — e seu papel de desafio às epistemologias eurocêtricas que historicamente dominaram o currículo escolar, com base nos estudos de Quijano (2005), Walsh (2009) e Gomes (2012).

O segundo capítulo aborda a educação inclusiva, seus fundamentos conceituais e os marcos legais que a orientam no Brasil, a partir de Mantoan (2015), Mendes (2020), Alonso (2013) e Kassar (2011), evidenciando tanto os avanços alcançados quanto os desafios ainda presentes na efetivação desse direito.

O terceiro capítulo apresenta os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, com base em Kress e van Leeuwen (2001), no New London Group (1996) e em Rojo (2012), compreendidos como estratégias pedagógicas capazes de diversificar as linguagens do ensino e ampliar o acesso ao conhecimento para diferentes perfis de alunos. A articulação entre esses três eixos é o que sustenta a análise da obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* como dispositivo pedagógico inclusivo e decolonial.

2.1 LITERATURA INDÍGENA E DECOLONIALIDADE

A literatura indígena contemporânea constitui um campo discursivo no qual memória e ancestralidade se entrelaçam como fundamentos da existência e da palavra. Ao propor uma reflexão sobre o papel da literatura e da crítica literária em processos de descolonização, Graça Graúna destaca:

Qual é o papel da literatura e da crítica literária neste processo descolonizador? Gostaria de ligar esta pergunta com duas outras: qual é o papel da literatura no mundo? Qual a contribuição da literatura e dos estudos literários em ligação com a ecocrítica pós-colonial para a compreensão do mundo e da realidade? (Graúna, 2013, p. 11)

Essa indagação inaugura uma perspectiva que compreende a literatura como um modo de conhecer e de compreender o mundo, capaz de interpelar os discursos coloniais e reconfigurar os modos de pensar, sentir e ensinar. A crítica literária, nessa chave, não

se limita à interpretação estética, mas participa de um projeto ético e político de descolonização do saber. Ao articular *literatura, ecocrítica e pós-colonialismo*, a autora sugere que a palavra literária é também um espaço de reapropriação da experiência, em que natureza, memória e coletividade se tornam dimensões inseparáveis.

Nesse sentido, a literatura indígena se configura como um território simbólico de resistência e (re)existência, conforme se observa no seguinte excerto:

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. (Graúna, 2013, p. 15)

A imagem da literatura como “lugar utópico” remete à sobrevivência pela palavra, à preservação da memória coletiva e à recriação da ancestralidade pela linguagem. A oralidade, que atravessa o tempo e os corpos, torna-se o fio condutor que costura o passado e o presente, revelando uma concepção de tempo circular, típica das cosmologias indígenas. Assim, o texto literário não é apenas narrativa, mas ato de memória e continuidade da vida. A dimensão da memória aparece, então, como fundamento da identidade e como exercício de testemunho. A autora reforça esse aspecto ao afirmar que:

A questão da especificidade da literatura indígena no Brasil implica um conjunto de vozes entre as quais o(a) autor(a) procura testemunhar a sua vivência e transmitir ‘de memória’ as histórias contadas pelos mais velhos, embora muitas vezes se veja diferente aos olhos do outro. (Graúna, 2013, p. 23)

Essa passagem evidencia que a escrita indígena é uma escrita da escuta e da lembrança, em que o sujeito que narra o faz em nome de um coletivo, transmitindo saberes e experiências herdadas dos ancestrais. O ato de “transmitir de memória” inscreve-se como gesto político de reafirmação da alteridade frente ao olhar colonial, que historicamente tentou negar ou domesticar essas vozes.

As reflexões de Almeida (2009), em *Desocidentada: experiência literária em terra indígena*, e de Almeida e Queiroz (2004), em *Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil*, também oferecem um olhar sensível e necessário sobre o lugar da literatura indígena no cenário brasileiro. Ao se aproximarem das vozes que brotam da terra e da memória coletiva, as autoras não apenas analisam um *corpus* literário, mas escutam, com atenção e respeito, a potência de uma palavra que nasce do entrelaçamento entre vida, território e ancestralidade. Para as autoras:

Os indígenas brasileiros, através da aquisição e do domínio da escrita, passam a fazer história, como produção de sentidos para a própria subjetivação. Não há história sem discurso. E a escrita e seus meios são instrumentos que os índios estão utilizando para configurar suas identidades. Identidades não como essências, mas resultantes de processos de identificação do sujeito ao complexo de formações discursivas historicamente (ideologicamente) determinadas. (Almeida e Queiroz, 2004, p. 203-204).

De acordo com esse posicionamento, é possível depreender que a literatura indígena não é um apêndice da literatura nacional, tampouco uma variação periférica do cânone. Ela constitui, antes, um movimento de reexistência, que convoca o leitor e o pesquisador a deslocar o olhar e a desocidentalizar suas formas de ler e interpretar o mundo. Nesse gesto, o texto indígena rompe fronteiras epistemológicas e propõe uma nova ética da escuta, uma escuta que reconhece a autoria coletiva, a oralidade como fundamento e a palavra como corpo vivo da cultura.

Compreender a literatura indígena como movimento de reexistência implica situá-la no âmbito dos estudos decoloniais. Sobre o movimento decolonial Walter Mignolo (2003, p. 42) afirma que: “A decolonialidade é a resposta necessária às condições fundamentais da colonialidade: ela nomeia a experiência e a visão de mundo daqueles que sofrem a diferença colonial”. Quijano (2005), por sua vez, cunhou o conceito de colonialidade do poder para designar a estrutura de dominação que, mesmo após o fim do colonialismo formal, continuou operando sobre os saberes, as identidades e as formas de conhecimento dos povos subalternizados. Nessa perspectiva, o currículo escolar eurocêntrico é uma das expressões mais persistentes dessa colonialidade, na medida em que hierarquiza conhecimentos e silencia epistemologias outras.

Catherine Walsh, por sua vez, propõe a interculturalidade crítica como projeto político e pedagógico de enfrentamento a essa lógica, não uma interculturalidade superficial que apenas “inclui” o diferente, mas uma que questiona as estruturas que produziram a exclusão. Segundo a autora “[...] interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p. 8).

No contexto brasileiro, Gomes (2012) aponta que descolonizar o currículo significa reconhecer os povos indígenas e africanos não como objetos de estudo, mas como sujeitos produtores de conhecimento. É exatamente nesse movimento que a literatura indígena se insere: ela não ilustra o currículo, ela o desafia.

Nesse contexto, falar de memória, ancestralidade e oralidade é adentrar um território de saberes que escapam às categorias ocidentais de conhecimento. É reconhecer que, para

os povos originários, a palavra não é mero signo, mas força vital, que cria e recria o mundo ao ser pronunciada. De acordo com Daniel Munduruku em um capítulo da obra organizada por Dorrico:

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas. (Munduruku, 2018, *In* Dorrico et. al., 2018, p. 81)

A memória, nesse horizonte, não se limita ao passado: ela se atualiza em cada gesto, em cada canto, em cada narrativa que atravessa o tempo e o corpo coletivo. Para ele:

A memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos, perpetuados em novos rituais, que, por sua vez, abrigarão elementos novos num circular movimento repetido à exaustão ao longo da história. (Munduruku, 2018, *In* Dorrico et. al., 2018, p. 81)

A ancestralidade, por sua vez, constitui o elo que sustenta essa rede de sentidos, ligando o presente às vozes dos antepassados. E a oralidade, como caminho e fundamento, é o fio que tece as histórias e mantém viva a continuidade dos modos de existir e de narrar.

Segundo Munduruku

Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura, de maneira geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. (Munduruku, 2011, p.1).

A citação reforça a ideia de que a literatura indígena, ao incorporar a escrita, não perde sua vitalidade, mas amplia os modos de transmissão e atualização da memória coletiva, tornando-se instrumento contemporâneo de afirmação da ancestralidade.

Nesse caminho, a obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena*, objeto de estudo neste trabalho, é um exemplo concreto da forma como a memória, a ancestralidade e a oralidade se manifestam na literatura contemporânea indígena. Cada conto ou reconto presente na antologia funciona como um elo entre passado e presente: as narrativas preservam tradições, mitos e saberes ancestrais, mas se apresentam através da escrita, integrando-se às tecnologias contemporâneas de registro e circulação, como destaca Munduruku (2011, p.1) ao afirmar que “a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva”.

Ao reunir vozes de diversos povos indígenas, a antologia evidencia que a escrita não rompe com a oralidade, mas se complementa a ela, tornando-se um instrumento de

atualização da memória coletiva e de afirmação da identidade cultural. A pluralidade de autores e estilos presentes na obra reflete também a diversidade de epistemologias indígenas, evidenciando que a literatura não é apenas uma forma de expressão artística, mas um ato de resistência, um modo de afirmar a continuidade das tradições e de projetar a ancestralidade para os dias atuais.

Dessa forma, a antologia cumpre simultaneamente um papel literário, pedagógico e político: registra as histórias, fortalece a presença indígena no campo literário e educacional e oferece caminhos para uma educação intercultural e inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar os saberes ancestrais sem reduzi-los a meros objetos de estudo. Assim, o objeto de estudo em questão ilustra na prática o que os estudos de Munduruku (2011), Almeida (2009) e Almeida e Queiroz (2004) indicam teoricamente: a memória e a oralidade indígenas, mesmo quando inscritas na escrita, continuam vivas, dinâmicas e essenciais para a compreensão da cultura e da literatura indígena contemporânea.

Compreender a literatura indígena como prática de resistência e reexistência cultural é, portanto, o primeiro passo para pensar uma escola verdadeiramente plural. No entanto, essa pluralidade não se realiza apenas pelo reconhecimento da diversidade cultural, ela exige também que a escola seja capaz de acolher a diversidade dos sujeitos que a habitam, incluindo aqueles que historicamente foram excluídos não apenas por sua origem étnica, mas por suas condições físicas, sensoriais e intelectuais. É nesse horizonte que a educação inclusiva se apresenta como um projeto indissociável do projeto decolonial: ambos questionam a norma que exclui, ambos reivindicam o direito de todos a aprender e a existir plenamente na escola. A seção seguinte se dedica a examinar os fundamentos conceituais e os marcos legais que orientam a educação inclusiva no Brasil.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS

A educação inclusiva no Brasil fundamenta-se, em teoria, no princípio de que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, culturais ou linguísticas. Trata-se de uma concepção que vai além da simples inserção do aluno na escola regular: ela pressupõe a construção de um ambiente verdadeiramente plural, no qual, conforme afirma Alonso (2013, p. 77), “as diferenças não são vistas como problema, mas como diversidade”.

Essa perspectiva implica uma transformação profunda da cultura escolar. Para Mendes (2020, p. 1), a educação inclusiva:

(...) pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção (Mendes, 2020, p. 1).

Desta forma, a educação inclusiva baseia-se no entendimento de que todos os indivíduos devem ter acesso igual às oportunidades no processo de aprendizado, independente de suas características pessoais, ainda, considerando que as pessoas são distintas umas das outras, e que essas diversidades devem ser respeitadas e valorizadas.

Historicamente, os sistemas educacionais brasileiros operaram sob uma lógica excludente, direcionando estudantes com deficiência a instituições especializadas ou turmas separadas, sob a justificativa de que necessitavam de atendimento específico. Essa abordagem, no entanto, acabava por aprofundar a exclusão social e educacional, distanciando esses estudantes da convivência com seus pares e restringindo suas possibilidades de desenvolvimento integral.

A superação dessa lógica exige, conforme aponta Mantoan (2015), muito mais do que a matrícula do aluno com deficiência na classe comum. A inclusão educacional requer uma transformação ampla da própria escola: em sua organização, em suas práticas pedagógicas, em seus métodos de avaliação e em sua concepção de currículo, de modo a superar as abordagens que tendem a uniformizar o ensino e a favorecer apenas determinados perfis de aprendizagem.

É importante destacar que o Brasil tem progredido, juridicamente, na implementação de uma educação mais inclusiva e acessível a todos, amparada na valorização da diversidade e nos fundamentos que norteiam os direitos humanos, comprometendo-se também como signatário de tratados internacionais relacionados a esta temática. A partir daí, uma série de marcos normativos foram consolidando esse compromisso, para facilitar a compreensão da trajetória das políticas de educação inclusiva no Brasil, apresentam-se a seguir dois quadros explicativos. No primeiro (Quadro 1) ilustra-se o período anterior à promulgação e no segundo (Quadro 2) o período posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, evidenciando assim, a transição de uma lógica segregadora para uma perspectiva progressivamente inclusiva.

Quadro 1- Educação e exclusão: marcos do período anterior à Constituição Federal de 1988

Norma/Marco	Ano	Tipo/âmbito	Principais características e contribuições
Imperial Instituto dos Meninos Cegos	1854	Nacional (histórico)	Primeira iniciativa estatal de educação para pessoas com deficiência, baseada na segregação institucional.
Sociedade Pestalozzi	1932	Sociedade civil	Atendimento educacional e assistencial especializado, suprimindo lacunas do Estado.
Constituição Federal	1934	Nacional	Introdução de direitos sociais, ainda sem efetiva inclusão educacional para pessoas com deficiência.
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	1954	Sociedade civil	Expansão do atendimento especializado, reforçando o modelo de educação separada.
Políticas educacionais iniciais	Décadas de 1950–1960	Nacional	Primeiras ações estatais voltadas à educação e reabilitação, ainda centradas em classes e escolas especiais.
Período da Ditadura Militar	1964–1985	Nacional	Ausência de políticas inclusivas estruturadas, com predomínio da exclusão e segregação educacional.

Fonte: Adaptado a partir do texto de Bruzaca e Conceição (2024)

Como se pode observar no Quadro 1 acima, antes da promulgação da Constituição de 1988, embora com alguns progressos normativos e ampliação do arcabouço jurídico para a educação inclusiva, na prática, o modelo educacional ainda exibia características consideráveis de segregação. Isso ocorria, pois muitos estudantes com deficiência ainda eram encaminhadas para espaços ou ambientes especializados, separados do ensino regular. Assim,

As poucas iniciativas, além de não terem a necessária distribuição espacial pelo território nacional e atenderem uma minoria, restringiam-se apenas aos cegos e surdos. Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde. (Lanna Júnior, 2010, p. 20).

Essa realidade demonstrava a discrepância entre o que a lei previa e a sua implementação na realidade, considerando, também, que a disponibilização de recursos, serviços de apoio e condições apropriadas para inclusão não era padronizada em todo o país, sendo mais escassa, principalmente nas regiões com mais dificuldades econômicas. Nesse contexto, ainda existiam obstáculos de natureza pedagógica, estrutural e social que restringiam o acesso e a permanência destes discentes na escola.

Quadro 2- Avanços legislativos para a educação inclusiva no Brasil pós-1988

Norma/Marco	Ano	Tipo/âmbito	Principais características e contribuições
Constituição Federal	1988	Nacional	Estabelece a educação como direito de todos, com igualdade de acesso e permanência, base para a inclusão.
Convenção sobre os Direitos da Criança	1990	Internacional (internalizada)	Garante educação com igualdade de condições e participação para crianças com deficiência.
Declaração de Salamanca	1994	Internacional	Marco na defesa da educação inclusiva como princípio de combate à discriminação.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394)	1996	Nacional	Prevê a educação especial na rede regular de ensino, consolidando diretrizes inclusivas.
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial	2001	Nacional	Orientam práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Nacional	Define a inclusão como modelo educacional, com atendimento especializado complementar.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Nacional	Meta 4: universalização do acesso à educação para pessoas com deficiência.
Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146)	2015	Nacional	Garante inclusão educacional plena, com foco em acesso, permanência e aprendizagem.
Política Nacional de Educação Especial (Decreto nº 10.502)	2020	Nacional	Retoma a possibilidade de classes especiais, gerando debates sobre retrocesso na inclusão.

Fonte: Adaptado a partir do texto de Bruzaca e Conceição (2024)

Neste aspecto, a Constituição Federal de 1988, normas e as legislações consequentes indicam um ponto importante na consolidação de uma visão mais abrangente, plural e inclusiva da educação no Brasil, destacando que a educação é um direito de todos e uma responsabilidade do Estado, norteadas pelos princípios da igualdade de oportunidades de acesso e aprendizado.

Tais legislações passam a fundamentar o princípio da equidade, indicando que assegurar justiça educacional não significa tratar todos os estudantes de forma igual, mas garantir condições distintas para que cada um possa se desenvolver plenamente. Logo, o sistema jurídico brasileiro avançou na intenção de democratizar o acesso, ao implementar políticas voltadas à redução das desigualdades históricas e à promoção da participação de todos os indivíduos no ambiente escolar. Dessa forma, a educação inclusiva se estabelece, conforme a legislação pertinente, não como mera integração, mas como exigência de transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar, com vistas à valorização da diversidade e à garantia do direito à aprendizagem para todos.

No entanto, apesar dos progressos significativos no âmbito jurídico e normativo que mencionam a igualdade formal nas políticas educacionais, constata-se que essas garantias ainda não se demonstram de forma integral. A implementação dessas diretrizes enfrenta entraves de natureza estrutural e institucional. Ou seja, ainda que a igualdade seja garantida formalmente, a realização desse direito ainda depende de condições reais que nem sempre estão disponíveis de maneira justa em todo o país. Conforme aponta Kassar (2011), essa distância entre a igualdade formal e a igualdade material tende a produzir apenas uma inclusão aparente, que não se traduz em condições reais de aprendizagem e participação.

Entre os principais obstáculos, destacam-se a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos como: livros em braille, audiolivros, recursos multimídia e acessibilidade arquitetônica, a formação ainda precária dos profissionais da educação para o atendimento à diversidade e as profundas desigualdades regionais que marcam o sistema educacional brasileiro. Em relação a formação dos profissionais, Silva, Pereira e Oliveira (2020, p.15) afirmam que:

A formação inicial e continuada dos professores não tem contemplado de maneira suficiente as competências necessárias para o trabalho em salas de aula inclusivas. Além disso, há uma lacuna significativa na oferta de cursos que abordem estratégias pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias assistivas.

Desta maneira, a formação de docentes para atuar na perspectiva da educação inclusiva não deve ser vinculada apenas aos cursos de Pedagogia, no entanto, deve ser assumida como um compromisso de todas as licenciaturas. Isso indica reconhecer que a inclusão é um princípio inerente à educação, exigindo que futuros professores, independentemente de sua área de formação, estejam preparados para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar. Assim, torna-se imprescindível a construção de currículos formativos mais abrangentes e integrados, que contemplem conhecimentos práticos e teóricos voltados à inclusão, possibilitando aos docentes desenvolver competências para enfrentar os desafios pedagógicos.

Além disso, a formação continuada se apresenta como elemento fundamental nesse processo, já que a prática docente demanda constante atualização. Dessa forma, a formação qualificada no decorrer da carreira contribui bastante para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo e possibilitando estratégias mais inclusiva.

António Nóvoa (2017) defende que no âmbito da inclusão, torna-se essencial à formação continuada do corpo docente, uma vez que não existem respostas pedagógicas

padronizadas para atender à diversidade de sujeitos presentes na escola. Na mesma perspectiva, argumenta Mantoan (2015) que, a inclusão escolar somente é possível quando a instituição assume, de forma coletiva e estruturada, a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos, desfazendo com práticas isoladas, organizadas e segmentadas de forma hierárquica, que frequentemente se apoiam em atendimentos paralelos.

Nessa perspectiva, a autora destaca que a efetivação da inclusão não depende apenas da iniciativa ou da disposição do docente, mas exige a implementação de políticas educacionais contínuas, tendo em vista oferecer possibilidades reais de trabalho. Isso inclui também suporte pedagógico adequado, disponibilização meios para execução do trabalho, organização agenda institucional para planejamento e sempre incentivo ao trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. Na falta de qualquer um desses elementos compromete não apenas a qualidade da aprendizagem dos estudantes, todavia também impacta de forma negativa as condições de trabalho e o bem-estar dos docentes.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a educação inclusiva não se realiza apenas por meio de marcos legais ou de adaptações estruturais pontuais. Ela exige, sobretudo, uma transformação nas formas de ensinar e de fazer chegar o conhecimento a todos os estudantes. É nesse ponto que a multimodalidade emerge como uma estratégia pedagógica relevante: ao diversificar as linguagens e os modos de apresentar o conteúdo, integrando recursos visuais, orais, digitais e corporais, as práticas multimodais ampliam as possibilidades de acesso e de participação de alunos com diferentes perfis de aprendizagem. A seção seguinte se dedica a examinar esse conceito e sua contribuição para uma pedagogia mais inclusiva e culturalmente sensível.

2.3 MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS

A comunicação humana nunca se deu exclusivamente pela linguagem verbal escrita. Imagens, gestos, sons, cores, movimentos e disposições espaciais são também modos de produzir e transmitir significados, presentes em toda prática cultural e comunicativa. No entanto, a escola historicamente privilegiou a escrita convencional como forma legítima de acesso ao conhecimento, relegando outras linguagens a um papel secundário ou meramente ilustrativo. É justamente esse privilégio que os estudos sobre multimodalidade e multiletramentos buscam questionar e superar.

O conceito de multimodalidade, desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2001), parte do reconhecimento de que todo texto — seja ele verbal, visual, sonoro ou gestual — é constituído por múltiplos modos semióticos que atuam de forma integrada na produção de sentido. Para estes autores, nenhum modo é suficiente por si só para dar conta da complexidade da comunicação humana, e a articulação entre eles é o que torna os textos ricos e significativos. Essa perspectiva tem implicações diretas para o campo educacional: se o conhecimento é multimodal por natureza, o ensino também precisa sê-lo.

Foi nesse horizonte que o *New London Group* (1996) propôs a Pedagogia dos Multiletramentos, ampliando a noção de letramento para além da leitura e da escrita no sentido tradicional. O grupo identificou dois eixos centrais para pensar o ensino: a multiplicidade de linguagens (visual, oral, gestual e espacial) e a multiplicidade cultural (a diversidade de repertórios, vozes e modos de existir que os estudantes trazem para a escola). No Brasil, Roxane Rojo (2012) aprofundou esse debate ao argumentar que trabalhar com multiletramentos significa reconhecer que os alunos chegam à escola com experiências culturais diversas e que essas experiências precisam ser acolhidas e valorizadas como ponto de partida para o aprendizado, e não ignoradas em nome de um currículo uniformizador. Na concepção de Rojo (2012, p.19), a multimodalidade ou multissemiose acontece nos

textos contemporâneos, ou textos que possuem muitas linguagens ou modos e semioses e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. As capas de revistas, como, por exemplo, a da *Capricho*, possuem linguagens verbal na modalidade escrita ou imagens, ilustrações e tratamento de imagens.

Nesse sentido, os multiletramentos não dependem necessariamente de recursos tecnológicos para se realizar. Um livro ilustrado, uma narrativa oral, um glossário plurilíngue ou uma biografia autoral são também formas multimodais de construir e compartilhar conhecimento, e é exatamente isso que a obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* oferece. Ao reunir narrativas míticas, textos informativos de natureza geográfica, histórica e espiritual, glossários com expressões nas línguas maternas e ilustrações que dialogam com os textos, a obra constitui, ela mesma, um objeto multimodal e multicultural. Cada um desses elementos representa uma linguagem diferente, uma entrada distinta ao conhecimento, favorecendo o estudante que aprende

pelo visual, pelo narrativo, pelo informativo ou pelo contato com a diversidade linguística.

Do ponto de vista da educação inclusiva, essa multiplicidade de linguagens é fundamental. Ao diversificar as formas de acesso ao conhecimento, a obra amplia as possibilidades de participação de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem, incluindo aqueles com deficiência ou com dificuldades na linguagem escrita convencional. A multimodalidade, portanto, não é aqui uma estratégia externa à obra, mas uma característica constitutiva dela, o que a torna um recurso pedagógico naturalmente inclusivo, culturalmente sensível e pedagogicamente potente para uma educação que se pretende plural e decolonial.

Os três eixos teóricos desenvolvidos ao longo deste referencial — a literatura indígena como prática de resistência e reexistência cultural, a educação inclusiva como projeto de transformação da escola e a multimodalidade como estratégia pedagógica plural — constituem a base conceitual que orienta a análise proposta neste trabalho. Para que essa análise se realize de forma rigorosa e coerente, faz-se necessário explicitar os caminhos metodológicos que guiam a pesquisa, detalhando sua natureza, abordagem e o corpus sobre o qual se debruça. É o que se apresenta no capítulo a seguir.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa, explicitando as escolhas teórico-metodológicas que embasam a análise da obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* como dispositivo pedagógico intercultural, decolonial e inclusivo. A definição do percurso metodológico é indispensável para garantir o rigor científico da investigação e a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e os caminhos adotados para alcançá-los.

3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Essa abordagem é a mais adequada ao presente estudo, uma vez que o objetivo central não é quantificar dados, mas interpretar sentidos, analisar

discursos e compreender as potencialidades pedagógicas de uma obra literária à luz de um referencial teórico específico.

A abordagem qualitativa permite que a análise da obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* seja realizada de forma interpretativa e crítica, considerando não apenas o conteúdo das narrativas, mas também sua estrutura editorial, seus paratextos e seu projeto estético-político. Essa abordagem é coerente com o referencial teórico decolonial adotado neste trabalho, que reconhece a pluralidade de saberes e a necessidade de escuta sensível diante de formas de conhecimento historicamente marginalizadas.

3.2 TIPOLOGIA E *CORPUS* DE ANÁLISE

Quanto à sua tipologia, esta pesquisa classifica-se como bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos. Neste trabalho, o levantamento bibliográfico sustenta os três eixos teóricos desenvolvidos no referencial: a literatura indígena e a decolonialidade, a educação inclusiva e os multiletramentos.

O *corpus* de análise desta pesquisa é composto pela obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena*, considerada em sua totalidade. Isso significa que a análise não se restringe aos textos narrativos, mas abrange também os paratextos que compõem a obra: as notas informativas de natureza geográfica, histórica, espiritual e cosmológica sobre cada povo; os glossários com expressões nas línguas maternas dos autores; as biografias dos escritores; e as ilustrações de Mauricio Negro. Esse conjunto constitui, em si mesmo, um objeto multimodal e multicultural, cuja riqueza só pode ser apreendida por meio de uma leitura que reconheça a pluralidade de linguagens e de saberes que a integram. Essa articulação teórico-metodológica é o que permite tratar a obra não apenas como objeto literário, mas como dispositivo pedagógico capaz de contribuir para uma educação básica mais justa, intercultural e inclusiva.

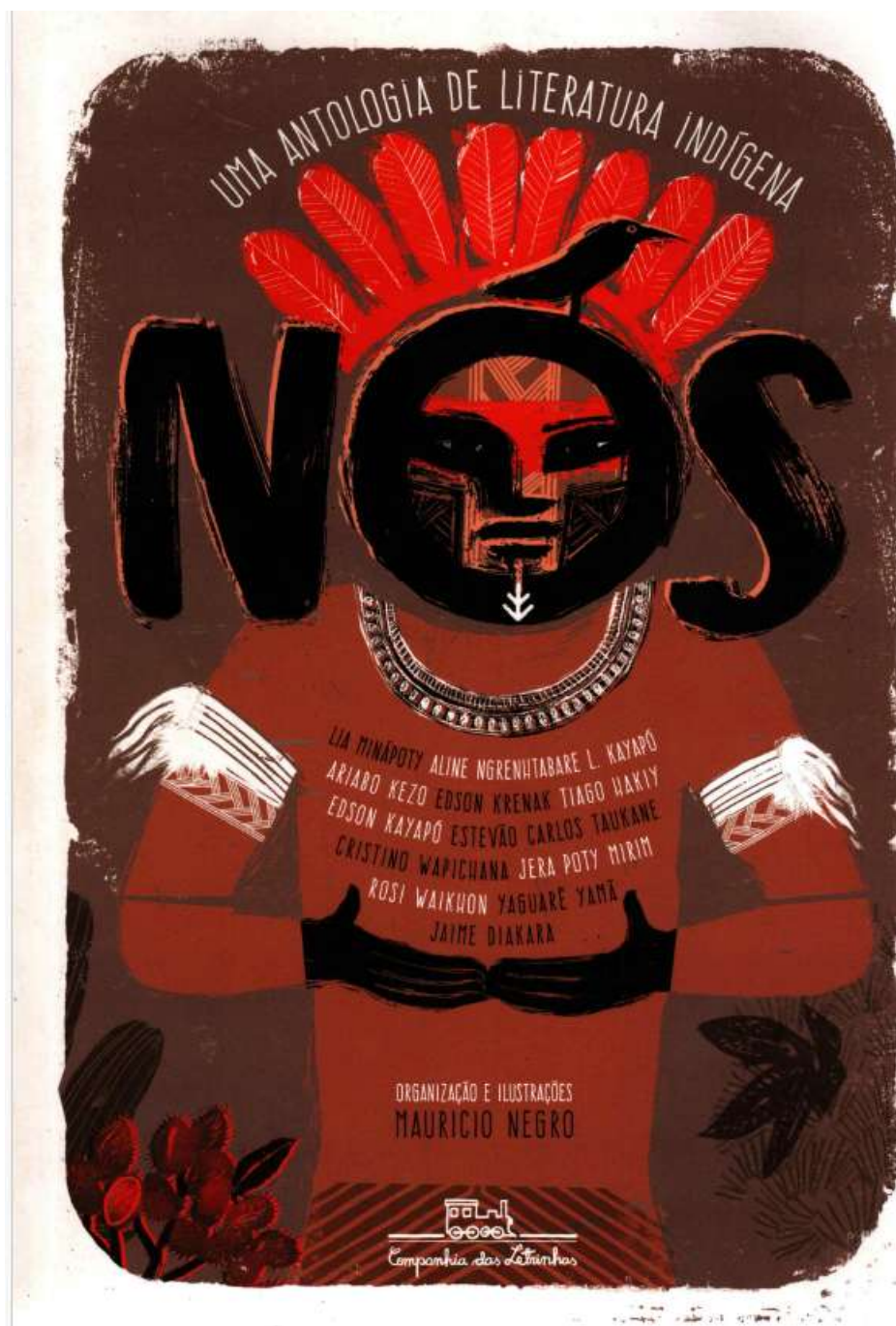
4. A OBRA *NÓS* E SEUS HORIZONTES PEDAGÓGICOS

Este capítulo é dedicado à análise da obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena*, objeto central desta pesquisa. A análise organiza-se em três eixos complementares: a estrutura editorial e o projeto estético-político da antologia; as dimensões da memória, ancestralidade e cosmo percepções indígenas presentes nas narrativas; e o potencial inclusivo e multimodal da obra para a educação básica. Para articular as discussões propostas, este capítulo divide-se em três seções. A seção 4.1 dedica-se à dimensão macro do livro, é aqui que analisamos a capa, as cores, os paratextos (biografias, textos informativos) e o significado político dos autores usarem os seus nomes étnicos na capa. A seção 4.2 analisa o miolo dos recontos, a relação com a natureza, o tempo espiralado e os saberes transmitidos de geração em geração. A seção 4.3 busca demonstrar que a mistura de ilustrações, textos informativos e oralidade (multimodalidade) garante múltiplos acessos para alunos com diferentes perfis ou necessidades específicas de aprendizagem.

4.1 ESTRUTURA EDITORIAL E PROJETO ESTÉTICO-POLÍTICO

A obra *Nós* é um projeto editorial construído com intenção política precisa, cujas escolhas de forma são inseparáveis de seu posicionamento decolonial. A compreensão da sua estrutura é o primeiro passo para apreender seu potencial como dispositivo pedagógico. A começar pela capa do livro, conforme destacada na figura a seguir:

Figura 1- Capa do livro “Nós: uma antologia de literatura indígena”



Fonte: Negro (2019)

Como é possível observar na Figura 01, —a qual refere-se a capa— o subtítulo “*Uma Antologia de Literatura, Indígena*” aparece no topo da capa em tipografia espaçada, quase arqueada, acompanhando o formato do cocar logo abaixo. Essa disposição tem uma intencionalidade, ou seja, antes que o leitor veja os nomes dos autores ou leia qualquer texto interno, a capa já enuncia sua posição, trata-se de uma *antologia*,

gênero que pressupõe seleção e curadoria, mas especificamente *indígena*, adjetivo que não é descrição neutra, mas demarcação política de território literário (Mignolo, 2003).

Em seguida temos a representação de um cocar de penas vermelhas que ocupa a parte superior da composição e se sobrepõe ao título NÓS, criando uma relação de precedência simbólica: a identidade étnica antecede e atravessa a palavra. O vermelho das penas remete diretamente à arte plumária, prática de altíssima sofisticação técnica e simbólica em diversas etnias brasileiras, frequentemente reduzida, no imaginário colonial e foclorista, a mero adorno. Na composição de Mauricio Negro, o cocar é elevado à condição de elemento estruturante da composição visual, isto é, ele *sustenta* o título.

Na perspectiva dos estudos decoloniais de Walter Mignolo (2011), esse gesto corresponde ao que ele chama de “opção decolonial”, que se caracteriza pela escolha consciente de partir dos próprios referenciais epistêmicos, históricos e estéticos dos povos subalternizados pelo projeto da modernidade/colonialidade. A capa não busca traduzir ou explicar pedagogicamente o cocar sob a ótica do leitor ocidentalizado; ela o pressupõe como linguagem legítima e soberana. Ao fundir os olhos da figura humana com as letras da palavra NÓS, rasura-se o racismo epistêmico denunciado por Quijano (2005), destituindo o sujeito eurocêntrico de sua posição de único observador universal.

Consequente, a inscrição dos nomes dos doze autores intelectuais da obra como: Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó; Tiago Hakiy; Yaguarê Yamã e Lia Minápoty; Rosi Waikhon; Ariabo Kezo; Cristino Wapichana; Jaime Diakara; Jera Poty Mirim; Edson Krenak; e Estevão Carlos Taukane, gravada diretamente sobre o peito e o tronco da figura ilustrada, reforça o que Daniel Munduruku (2018) aponta sobre a autoria indígena contemporânea. A escrita, para os povos originários, não é um exercício solitário ou puramente abstrato, mas um ato encarnado e coletivo. Ao estampar os nomes próprios e suas pertencas étnicas no corpo que sustenta o livro, a obra corporifica a escrita de resistência. Configura-se, assim, um projeto estético-político que subverte a lógica da literatura infantil e juvenil tradicional, transformando a materialidade do livro no primeiro nível de um dispositivo pedagógico voltado à descolonização do olhar.

Outro ponto de fundamental relevância a ser destacado na composição da capa é a presença de um pássaro preto, de silhueta sóbria, que repousa estrategicamente sobre o cocar da figura central. Em muitas cosmologias originárias brasileiras, as aves funcionam como figuras de mediação e trânsito entre o mundo dos vivos e o dos ancestrais, articulando o plano terrestre ao espiritual. A inserção do pássaro carrega, portanto, uma profunda densidade cosmológica, indicando que a realidade ali representada transcende a

dimensão estritamente material. Sua cor preta contrasta de forma marcante com o vermelho vibrante das penas do cocar, gerando uma tensão visual que remete à dualidade constituinte de diversas tradições indígenas: o visível e o invisível, a vida e a morte, a fala e o silêncio, o que se apreende imediatamente e o que se transmite pela tradição oral.

Ao incluir essa figura sem o amparo de qualquer legenda explicativa ou nota aclaratória, a obra recusa explicitamente a lógica do glossário colonial, dispositivo pedagógico tradicional da modernidade que visa traduzir, catalogar e domesticar o símbolo indígena para o código e o conforto cognitivo do leitor eurocentrado. O leitor ocidentalizado que não reconhece o pássaro é provocado a deslocar-se de sua zona de conforto epistêmica; ele é convidado a investigar, a perguntar e a reconhecer a própria incompletude diante de outro sistema de saberes.

Esse silêncio explicativo constitui, em si, um posicionamento pedagógico intencional. Esse movimento dialoga estreitamente com o conceito de “direito à opacidade” proposto por Édouard Glissant (2005), o qual defende que as identidades subalternizadas não precisam ser inteiramente transparentes ou traduzíveis para o colonizador para que tenham sua dignidade e legitimidade reconhecidas.

Do mesmo modo, como argumenta Ailton Krenak (2019) em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, as relações originárias com o tempo, com a ancestralidade e com a natureza não se reduzem às grades utilitaristas da racionalidade ocidental. Forçar essas vivências a caberem em categorias conceituais eurocentradas configura o que a crítica decolonial aponta como uma segunda onda de colonização, isto é, a colonização do imaginário ou o epistemicídio. A capa da antologia, portanto, ao salvaguardar o pássaro em sua opacidade simbólica, opera como uma resistência estética e política a essa captura conceitual, afirmando a soberania narrativa dos povos que ali se reinscrevem como sujeitos produtores de conhecimento.

O título *NÓS* é um outro elemento tipograficamente impactante da capa. Ocupa o centro em letras de corpo extremamente grande, de traçado expressionista que remete a pincéis ou gravuras em madeira, técnicas manuais, não digitais, que evocam a materialidade do fazer artesanal e coletivo. A escolha da palavra “nós” é densa de significação. Em português, o pronome pessoal da primeira pessoa do plural pressupõe um coletivo: *quem fala não fala sozinho*. No contexto de uma antologia de autores indígenas de diferentes etnias, o “nós” é simultaneamente inclusivo (todos os povos aqui reunidos) e excludente no sentido produtivo: é um “nós” que se constitui como sujeito

coletivo antes de qualquer interpelação externa. Não é “eles, os indígenas” narrados por outrem, é “nós”, que nos narramos.

Há ainda a polissemia com o substantivo “nós” (plural de nó): laços, vínculos, amarrações. A literatura indígena, nessa leitura, é o que ata comunidades, memórias, línguas e territórios entre si. Stuart Hall (2006), ao discutir o conceito de identidade cultural, argumenta que identidades não são essências fixas, mas produções narrativas em processo, o título *Nós* performa exatamente isso, uma identidade que se afirma no ato de nomear-se coletivamente.

A figura humana no centro da capa está de braços cruzados, com pintura facial em padrões geométricos e vestes em vermelho-terracota. Olha ligeiramente além do enquadramento, não olha para o leitor. Essa postura rompe com dois estereótipos visuais recorrentes na representação do indígena na cultura ocidental: o do “bom selvagem” (passivo, ingênuo, acolhedor) e o do “guerreiro feroz” (ameaçador, exótico, alteridade radical). A figura de *Nós* não é nem uma coisa nem outra, é simplesmente alguém em posição de autoridade e repouso, como qualquer sujeito fotografado em situação de dignidade. Os padrões geométricos que atravessam o rosto não fazem parte de uma escolha aleatória, em muitas etnias, a pintura corporal é uma linguagem completa, com gramática própria, que comunica posição social, estado ritual e pertencimento. Ao representar a pintura com fidelidade estilizada, o ilustrador Maurício Negro reconhece essa gramática sem decodificá-la para o leitor. Esse ponto dialoga com o conceito de *lugar de fala* desenvolvido por Djamila Ribeiro (2017): a figura não está sendo representada *para* o olhar externo, ela está sendo representada *a partir de* sua própria existência. A diferença é estrutural.

Ao avançar para as páginas internas da obra, observa-se que a ruptura com os padrões eurocêntricos de editoração se estende ao sumário da antologia. A palavra “SUMÁRIO” é grafada em tonalidade vermelha—conforme destacado na Figura 02 a seguir—, utilizando uma tipografia que mimetiza traços manuais e irregulares, aproximando-se visualmente de entalhes ou pinturas rupestres. Logo abaixo, três linhas horizontais em negrito atuam como um elemento separador que remete diretamente aos grafismos e padronagens indígenas, distanciando-se voluntariamente dos ornamentos geométricos de matriz *art déco*¹ ou modernista que caracterizam as editorações convencionais.

¹ caracterizado pela sofisticação, luxo e forte influência da geometria e da tecnologia industrial.

Figura 2- Sumário

SUMÁRIO ===== APRESENTAÇÃO Nós. Mas, afinal, nós quem?, por Mauricio Negro 9 AMOR ORIGINÁRIO Povo mebengokré kayapó, de Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó 15 HARIPORIA, A ORIGEM DO AÇAÍ Povo saterê-mawê, de Tiago Hakiy 29 GUARÜGUÁ, O PEIXE-BOI DOS MARAGUÁ Povo maraguá, de Yaguarê Yamã e Lia Minápoty 39 YAWARETÊ AÇU, O JABUTI E A ONÇA-PINTADA Povo pirá-tapuya waikhana, de Rosi Waikhon 49	JIBIKÍ PORIKOPÓ, O FURTO DA PANELA DE BARRO Povo balatiponé umutina, de Ariabo Kezo 57 WATÓ, A PEDRA DO FOGO Povo taurepang, de Cristino Wapichana 69 WUUU SIBURU, PENEIRA DE ARUMÁ Povo umuko masá desana, de Jaime Diakara 81 OS RAIOS LUMINOSOS Povo guarani mbyá, de Jera Poty Mirim 93 POKRANE E KREN, POR QUE NÃO HAVIA GÊMEOS ENTRE OS KRENAK Povo krenak, de Edson Krenak 107 KAUDYLY UMENOBRY, NOS PRIMÓRDIOS DOS TEMPOS Povo kurá-bakairi, de Estevão Carlos Taukane 119
---	--

Fonte: Negro (2019)

Em sumários de coletâneas literárias ou acadêmicas canônicas, a tipografia tende a operar sob uma lógica de neutralidade funcional e apagamento. No projeto de Mauricio Negro, contudo, o sumário constitui parte ativa do projeto estético-político: a forma de apresentação do índice atua como um prenúncio do conteúdo que virá. A tonalidade vermelha retoma a paleta cromática observada na capa (o vermelho-terracota dos pigmentos rituais e do urucum), estabelecendo uma coerência visual orgânica que atravessa a materialidade do livro e sinaliza a indissociabilidade entre forma, conteúdo e política editorial.

Cada narrativa é apresentada por meio de três níveis tipográficos e conceituais distintos: na primeira linha, inscreve-se o título da narrativa em caixa alta e tipografia expressionista (como em *HARIPORIA, A ORIGEM DO AÇAÍ*); na segunda linha, realiza-se a identificação do povo de origem seguida pelo nome do autor (ex.: *Povo saterê-mawê, de Tiago Hakiy*); por fim, a terceira linha traz o número da página correspondente.

Essa estrutura dialoga diretamente com o que Daniel Munduruku (2018) conceitua sobre a autoria na literatura indígena contemporânea. Segundo o autor, a escrita desses textos não emana de um exercício de ego ou de isolamento individualista, mas sim da inscrição de um patrimônio que é comunitário e ancestral. O escritor atua como um porta-voz de sua comunidade; logo, a identidade coletiva antecede e legitima a identidade individual. Ao situar que Tiago Hakiy é autor, mas autor *do povo saterê-mawê*, a obra faz coexistir as dimensões individual e coletiva sem contradições, fraturando o individualismo possessivo que rege o mercado literário hegemônico.

A densidade política do sumário se consolida na apresentação de títulos bilíngues em parte considerável de suas entradas. Narrativas como *JIBIKÍ PORIKOPÔ, O FURTO DA PANELA DE BARRO* (língua do povo balatiponé umutina), *WATÔ, A PEDRA DO FOGO* (língua taurepang) e *WUHU SIBURU, PENEIRA DE ARUMÃ* (língua umuko masá desana) trazem a língua indígena originária na vanguarda da enunciação, posicionando a tradução em língua portuguesa como um elemento secundário.

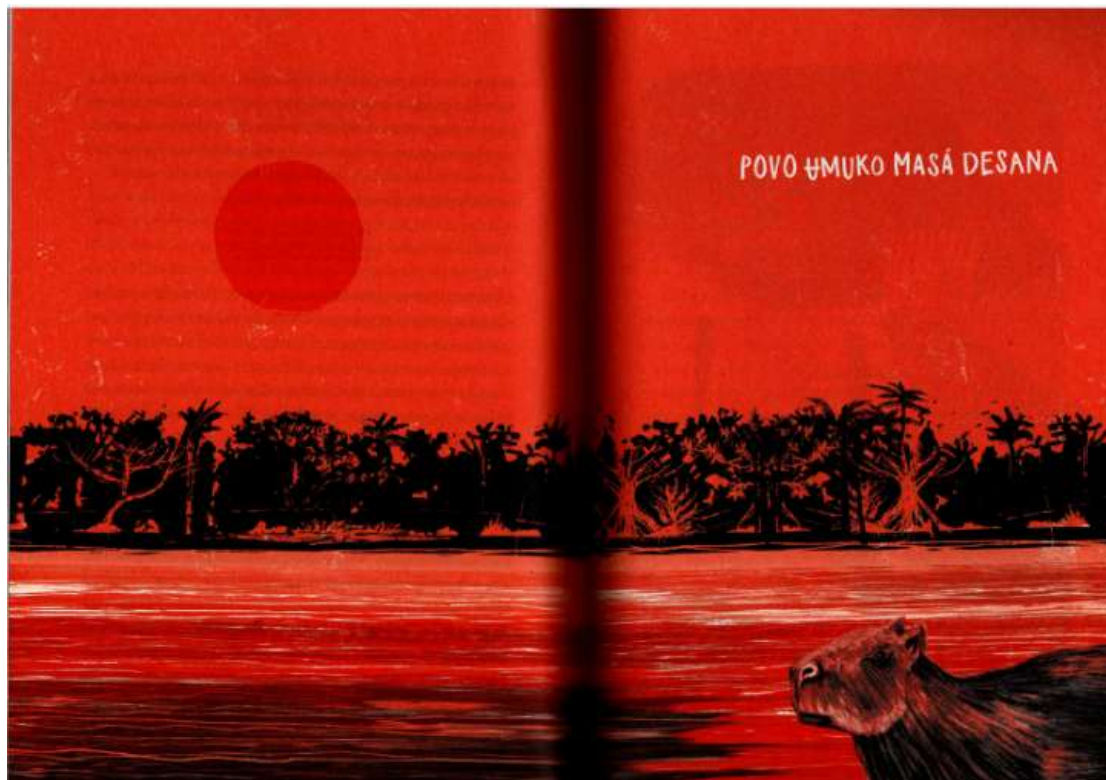
Esse gesto editorial opera o que Walter Mignolo (2003) denomina como “desobediência linguística” e “justiça epistêmica”. A palavra indígena não é relegada à condição de apêndice exótico, nota de rodapé ou curiosidade etnográfica; ela é o nome verdadeiro, primário e soberano da narrativa. O português surge em segundo plano, não como a norma definitiva ou colonialmente superior, mas como uma aproximação possível e tradutória. Ao conferir precedência à língua originária, o livro subverte a herança colonial linguística que historicamente rotulou as línguas indígenas como “dialetos” menores ou variantes ágrafas, obrigando a língua do colonizador a mover-se ao encontro da palavra originária, e não o inverso. Nesse sentido, Negro pontua que:

A importância em acolher, proteger e conhecer todas essas identidades é maior do que se imagina. Os indígenas podem nos ensinar a viver melhor em um mundo pior, já afirmou o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro. Podem nos ajudar a redesenhar a paisagem que a sociedade vigente desfigura; a recuperar valores essenciais de convívio, compreensão e comprometimento para enfrentar as dramáticas alterações que causamos aos biomas, à fauna e ao clima; a mostrar que os atuais padrões de consumo são insustentáveis e que os modelos políticos e econômicos são incapazes de produzir uma sociedade justa, saudável e digna para todos. (Negro, p. 10)

As ilustrações de Mauricio Negro que integram esse projeto editorial multidimensional dialogam com as narrativas, ampliando seus sentidos e oferecendo uma entrada visual ao universo estético e simbólico de cada povo. A exemplo da ilustração que

antecede a narrativa “Wuhu Siburu: Peneira de Arumã”, conforme disposto na Figura a seguir:

Figura 3- Abertura do mito “Wuhu Siburu: Peneira de Arumã”



Fonte: Negro (2019, p. 78-79)

Em cada capítulo da antologia, segue a mesma estrutura organizacional. Na abertura dos contos, em página dupla, as ilustrações exibem traços similares: um rio com vegetação ciliar e animais da fauna brasileira, que ambientam o cenário indígena e introduzem o nome do povo retratado. Na página seguinte, a imagem destaca elementos e personagens específicos daquela narrativa, como detalhado adiante na Figura 4. Todas em tons de vermelho e preto, as ilustrações remetem às pinturas corporais de urucum e jenipapo tradicionais das aldeias, enfatizando e valorizando a cultura visual dos povos nativos.

Figura 4- Velho indígena narrando o mito “Wuhu Siburu: Peneira de Arumã”



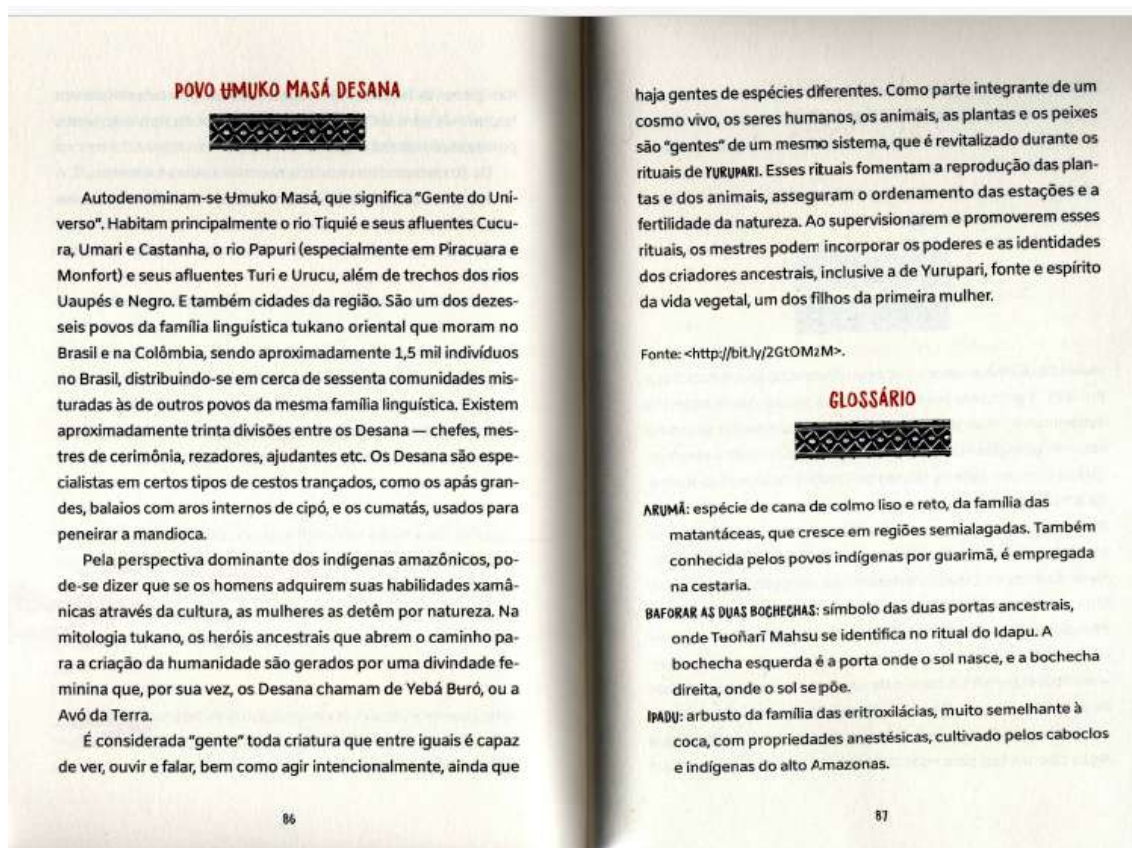
Fonte: Negro (2019, p. 80-81)

Na tradição indígena, as narrativas de origem funcionam como elos de transmissão cultural e religiosa entre as gerações, salvaguardando a memória ancestral de um povo. Essa dinâmica fica evidente na abertura de *Wuhu Siburu: Peneira de Arumã*, de Jaime Diakara, em que um ancião da etnia Umuko Masá Desana reúne o público infantil no espaço da maloca para narrar a criação do mundo. Esse momento traduz a essência do mito como um instrumento de compreensão existencial e universal, uma ideia que ecoa a perspectiva do pensador africano Amadou Hampâtê Bâ ao definir o conto como “um espelho onde qualquer um pode descobrir a sua própria imagem” (Ramalho, 2011, p. 28). Assim, longe de serem entendidos como ficção, esses relatos são validados internamente pelas etnias como verdades históricas e sagradas, operando de forma análoga ao que Mircea Eliade (1972, p. 12) pontua: “[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do

'princípio'" e "o mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma 'história verdadeira', porque sempre se refere a realidades."

Ao avançar na análise dos dispositivos paratextuais internos da obra, destaca-se a presença e a função política das "Notas sobre os Povos", inseridas estrategicamente ao final de cada narrativa. Conforme destacado na Figura 05 a seguir:

Figura 5- Notas sobre os povos e glossário



Fonte: Fonte: Negro (2019, p. 86-87)

Importa observar, inicialmente, a posição estrutural e cronológica dessa nota no projeto editorial: ela se localiza após a experiência literária, e não como um preâmbulo. Em manuais didáticos tradicionais pautados pela colonialidade, o padrão se organiza de forma inversa, ou seja, precede a explicação etnográfica e antropológica (mapeando quem são, onde habitam e como se organizam) para, somente depois, abrir espaço à manifestação de sua tradição oral. Essa arquitetura convencional posiciona implicitamente o saber científico ocidental como um enquadramento tutelar indispensável para que o texto originário seja considerado inteligível e legítimo.

A antologia *Nós* subverte esse protocolo eurocêntrico de leitura. Primeiramente, o leitor é imerso na estética da narrativa, experiencia o universo evocado e habita a

cosmologia de autoria de Rosi Waikhon, por exemplo, para, apenas em um segundo momento, receber os dados de caráter etnográfico. Essa inversão sutil constitui uma fratura epistemológica de grande relevância, afirma-se que a literatura indígena possui validade e dignidade estético-filosófica próprias, prescindindo da chancela prévia ou da autorização do discurso científico ocidental. Esse movimento opera o que Aníbal Quijano (2005) identifica como a superação do racismo epistêmico, destituindo a racionalidade moderna de sua suposta exclusividade na mediação e tradução do mundo.

O conteúdo informativo dessas notas também adquire uma dimensão pedagógica e política contundente. Ao detalhar, por exemplo, que os Waikhana são historicamente reconhecidos como Pirá-Tapuya (gente-peixe), pertencentes ao tronco linguístico Tukano Oriental, e que habitam o médio rio Papuri e o baixo Uaupés, o texto realiza uma rigorosa cartografia política. Afasta-se a representação homogeneizante e abstrata que confina os povos originários em um espaço genérico e folclorizado denominado “floresta amazônica”. A nota territorializa o sujeito coletivo em rios, municípios e fronteiras reais e nomeadas, ecoando a denúncia de Ailton Krenak (2019) sobre a necessidade de reconhecer os povos indígenas como contemporâneos que possuem territórios geopoliticamente demarcados.

Ademais, a identidade cultural é apresentada em sua dimensão dinâmica e encarnada, longe das amarras de uma visão de museu. Quando a nota menciona que a identidade waikhana se atualiza no gesto cotidiano da “retirada cuidadosa da polpa de semente de umari para fazer o marapató” ou no lúdico das crianças que se divertem catando os frutos, a obra resgata o cotidiano como lugar de produção de cultura e resistência. Não se trata de uma identidade estática, mas sim de uma vivência corporificada.

Ao fazer referência às *kírti* — as narrativas breves utilizadas tradicionalmente para o ensino de relações em múltiplos contextos —, o paratexto contextualiza a história recém-lida dentro de um sistema pedagógico originário preexistente. A narrativa literária, portanto, não se oferece ao leitor como uma excentricidade ou curiosidade estética isolada; ela é parte integrante de uma tecnologia de transmissão de saberes com função social e educativa precisa (Dorrico, 2018). Embora a indicação de fontes digitais ao término da nota evidencie a inevitável mediação editorial e o diálogo com o saber antropológico externo, o dispositivo pedagógico da obra cumpre o papel de descolonizar o olhar da Educação Básica, preparando o terreno para a compreensão das memórias e ancestralidades que habitam o cerne dos contos, conforme se analisa no tópico a seguir.

4.2 MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E COSMOPERCEPÇÕES INDÍGENAS

As narrativas reunidas em *Nós* têm como fio condutor três dimensões indissociáveis: a memória, a ancestralidade e as cosmopercepções indígenas. Essas dimensões estruturam a própria forma das narrativas, seus modos de dizer, de organizar o tempo e de conceber a relação entre os seres.

A memória ocupa um lugar central na obra. Como afirma Munduruku (2018, p. 81), “a memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos”. Nas narrativas de *Nós*, essa concepção de memória viva e dinâmica manifesta-se de forma concreta: os mitos de origem, as narrativas sobre o surgimento do açaí, do fogo, dos mares e dos rios não são relatos de um passado distante, mas atualizações de sentidos que continuam orientando as formas de viver e de se relacionar com o mundo. Cada relato é um ato de memória coletiva: ao escrever, os autores transmitem “de memória” as histórias contadas pelos mais velhos (Graúna, 2013, p. 23), inscrevendo na escrita contemporânea o fio que liga as gerações.

O mito, nas cosmologias indígenas, não é ficção nem crença primitiva, é epistemologia, isto é, um modo de produzir e transmitir conhecimento sobre a origem do mundo, as relações entre humanos, animais, plantas e divindades, e os princípios éticos que regulam a vida comunitária. Lévi-Strauss (1978) já havia apontado que o pensamento mítico não é inferior ao pensamento científico, mas opera por outra lógica, a da analogia, da mediação entre opostos e da classificação simbólica. As dez narrativas de *Nós* confirmam e complexificam essa premissa, cada uma a partir de sua própria tradição.

4.2.1 As narrativas e seus conceitos centrais

Titulo	Povo/autores	Tipo	Conceito central	Temas transversais
Amor originário Panhonka e Bepkaety	Mebengôkré Kayapó Aline Ngrenhtabare L. Kayapó e Edson Kayapó	Narrativa contemporânea	Tempo cíclico: o amor individual se realiza dentro dos rituais coletivos e fortalece a continuidade cultural do povo	Tempo espiralado Transmissão geracional Tradição e modernidade
Hariporia, a origem do açaí Mito etiológico da palmeira	Saterê-Mawé Tiago Hakiy	Mito de origem	Relacionalidade ontológica: o corpo humano de Yacy-May se transforma em palmeira de açaí, fundindo humano e vegetal numa mesma substância	Humano-natureza Sacrifício como transformação Cosmologia tupi

Guarūguá, o peixe-boi dos Maraguá Origem do peixe-boi	Maraguá Yaguarê Yamã e Lia Minápoty	Mito de origem	Aliança inter-espécies como fundamento da paz: o ser híbrido (peixe-humano) põe fim à guerra entre humanos e peixes	Humano-natureza Ética ecológica Hibridismo ontológico
Yawareté açu, o jabuti e a onça-pintada Kirtí waikhana	Pirá-Tapuya Waikhana Rosi Waikhon	Kirtí (reconto pedagógico)	Inteligência como arma dos fracos: o jabuti, lento e pequeno, vence a onça pela astúcia e transforma seus ossos em arte	Saber prático Língua indígena Resistência simbólica
Jibikí porikopô, o furto da panela de barro Sol e Lua entre as aranhas	Balatiponé Umutina Ariabo Kezo	Mito de origem	Ritual como tecnologia: a ressurreição de Hari por canto e esteira sagrada demonstra que o saber cerimonial é procedimento eficaz, não apenas crença	Revitalização linguística Saber coletivo Aventura e erro
Watô, a pedra do fogo A anciã e o segredo do fogo	Taurepang Cristino Wapichana	Reconto etnográfico	Conhecimento como bem coletivo: o fogo monopolizado por Pelenosamo é socializado pela ação coletiva da aldeia; o saber não pode ser privatizado	Tempo de origem Lentidão e atenção Coletividade
Wuhu siburu, peneira de arumã Criação da Terra por Umári Neku	Umuko Masá Desana Jaime Diakara	Mito cosmogônico	Indissociabilidade humano-natureza: a terra é feita das mesmas substâncias do corpo humano; destruir a floresta é ferir a si mesmo	Transmissão oral Cosmogonia Ritual narrativo
Os raios luminosos Tumbija e Japu'a	Guarani Mbyá Jera Poty Mirim	Narrativa alegórica	Aliança como fundamento ético: a amizade inter-espécies entre anta e jabuti, resistindo à pressão normativa da floresta, é recompensada com a humanidade plena	Alteridade e respeito Terra sem males Diversidade
Pokrane e Kren, por que não havia gêmeos entre os Krenak Explicação de tabu cultural	Krenak Edson Krenak	Mito explicativo (etiológico)	Alma como dimensão múltipla: cada pessoa tem mais de uma alma; o gêmeo é a alma inquieta que também quer existir, e sua coexistência gera conflito cosmológico	Território sagrado Tabu e lei comunitária Trauma e memória
Kaudyly umenobyry, nos primórdios dos tempos Criação das mulheres por Kuamôty	Kurâ-Bakairi Estevão Carlos Taukane	Mito cosmogônico	Criação como tentativa e erro: Kuamôty fracassa duas vezes antes de usar a madeira certa; a criação exige parceria paritária entre masculino e feminino	Cosmogonia Paridade de gênero Erro como aprendizado

Fonte: Elaborado a partir da obra em estudo.

A leitura do quadro considerando cada narrativa de forma isolada revela alguns pertinentes. O primeiro deles diz respeito à predominância de mitos de origem e mitos

cosmogônicos. É possível observar que sete das dez narrativas explicam como o mundo foi feito, como os seres surgiram ou como práticas culturais fundamentais se originaram. Esse dado indica que a curadoria da obra privilegiou textos que posicionam o saber indígena como cosmologia, como sistema completo de explicação do real, e não como folclore ou curiosidade cultural. Trata-se, portanto, de uma escolha editorial que tem como consequências epistemológicas a reivindicação para o pensamento indígena o mesmo estatuto que a tradição ocidental confere à mitologia grega, à narrativa bíblica ou aos contos fundadores europeus.

O segundo padrão a ser destacado, é a presença de três conceitos transversais que atravessam narrativas de povos geograficamente e linguisticamente distintos: o tempo espiralado, a relacionalidade ontológica entre humano e natureza, e a transmissão do saber como responsabilidade geracional. A recorrência desses conceitos em culturas tão diversas — do povo Krenak, em Minas Gerais, ao povo Taurepang, em Roraima; do povo Guarani Mbyá, no sul, ao povo Umuko Masá Desana, na Amazônia — sugere o que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina “ecologia de saberes”: a existência de múltiplas formas de produzir conhecimento que, embora distintas entre si, compartilham pressupostos que desafiam o paradigma epistemológico ocidental moderno. Para Santos, todos os saberes são incompletos, condição a que não escapa a própria ciência, e a ecologia de saberes propõe abordar a pluralidade e a complementaridade entre saberes científicos e saberes não científicos, o que torna as narrativas de *Nós* não apenas objeto literário, mas fonte legítima de conhecimento sobre o mundo.

O conceito de relacionalidade ontológica merece atenção teórica específica. Em todas as dez narrativas, humanos, animais, plantas, rios e espíritos habitam o mesmo plano de existência, comunicam-se e se transformam uns nos outros. Essa ontologia é precisamente o que Eduardo Viveiros de Castro (1996; 2002) descreve como “perspectivismo ameríndio”:

O perspectivismo ameríndio consiste num conceito formulado a partir de uma base etnográfica, que sintetiza as visões indígenas sobre as interações entre seres humanos e não humanos enquanto relações sociocosmológicas. Este descreve uma concepção encontrada entre diversos grupos do continente americano, segundo a qual no mundo existiriam diferentes classes de pessoas que concebem a realidade a partir de pontos de vista próprios, levando em conta sua forma corpórea (Viveiros de Castro, 1996, 2002 apud Gomes, 2012, p. 10)

Para os indígenas amazônicos, a natureza variaria enquanto a cultura permaneceria constante, de modo que humanos e não humanos partilhariam da mesma

constituição ontológica, diferenciando-se apenas pelo ponto de vista, pela perspectiva específica de cada ser. Nas narrativas de *Nós*, essa premissa não é doutrina abstrata, ela é o pressuposto narrativo de cada história então temos: a menina que vira palmeira, o peixe-boi filho de humana e peixe, a terra feita das mesmas substâncias do corpo humano. Trabalhar essas narrativas em sala de aula significa, portanto, colocar os estudantes em contato com uma ontologia radicalmente diferente da que a escola historicamente ensinou como única e universal.

A transmissão geracional do saber também exige um olhar cuidados. O modelo pedagógico que as narrativas de *Nós* mobilizam é estruturalmente distinto do modelo escolar ocidental, ou seja, o saber não é fragmentado por disciplinas, não é avaliado individualmente e não é descontextualizado das práticas da vida. Ele circula em relação — entre gerações, entre humanos e mais-que-humanos, entre os vivos e os ancestrais —, e cada geração tem a responsabilidade de mantê-lo vivo e transmiti-lo adiante.

Essa lógica encontra respaldo na pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2009), para quem a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. A autora organiza o seu pensamento em três partes fundamentais:

- 1) construção da interculturalidade política, ideológica e epistêmica dos movimentos indígenas: a autora destaca o papel dos movimentos indígenas, especialmente no Equador, que defendem a interculturalidade como uma ferramenta política e ideológica para transformar as estruturas coloniais de poder e resistir à hegemonia ocidental; 2) interculturalidade, multiculturalismo e diferença colonial, distinguindo interculturalidade de multiculturalismo, afirmando que a primeira é um conceito que questiona as relações de poder coloniais, enquanto o multiculturalismo muitas vezes perpetua essas relações, oferecendo apenas um reconhecimento superficial da diversidade; e 3) descolonização e transformações sociopolíticas, argumentando que a interculturalidade vai além da simples inclusão, ela exige a transformação das estruturas sociopolíticas e o reconhecimento da diferença colonial. A interculturalidade é uma ferramenta de descolonização necessária para construir uma sociedade diferente e mais justa. (Santos e Salles, 2025, p. 28)

Ou seja, para Walsh, considerar os saberes ancestrais como conhecimentos, ciências e tecnologias cujo ensino é válido e importante para o conjunto da população, desde a escola até a universidade, é condição indispensável para uma educação verdadeiramente intercultural — o que distingue essa perspectiva da interculturalidade funcional, que reconhece a diversidade cultural sem questionar as hierarquias de saber que a produziram.

4.3 POTENCIAL INCLUSIVO E MULTIMODAL DA OBRA

A análise do potencial pedagógico de *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige um olhar para além do conteúdo narrativo da obra. É necessário analisar como ela se organiza visualmente, que linguagens articula e de que maneira essa organização responde à diversidade de perfis de aprendizagem presentes em uma sala de aula inclusiva.

A obra em estudo é um objeto editorial multimodal e multicultural por natureza, não por adaptação posterior, mas por concepção original. Nesse sentido, Kress e Van Leeuwen (2001) demonstram que o sentido num texto não reside exclusivamente nas palavras, ele emerge da integração entre múltiplos modos semióticos, como a imagem, a cor, a tipografia, a disposição espacial dos elementos na página e o glossário. Em *Nós*, todos esses modos operam simultaneamente, criando diferentes camadas de leitura que permitem ao aluno entrar na obra por caminhos distintos, conforme seu perfil, sua experiência e suas necessidades específicas.

Ao analisarmos a abertura do mito *Wuhu Siburu, Peneira de Arumã* (Figuras 3 e 4), observa-se que a multimodalidade se manifesta na integração orgânica entre ilustração e texto. A página dupla apresenta uma imagem que ocupa o centro da visão, retratando o cenário da maloca e o rio em tons de vermelho e preto, cores que remetem diretamente às pinturas de urucum e jenipapo, pigmentos rituais de uso corporal em diversas etnias indígenas. O título aparece de forma bilíngue, priorizando a língua umuko masá desana, o que posiciona a língua originária como enunciação primária e exige do leitor uma prática de compreensão que vai além do código verbal em português. As notas sobre o povo Desana, ao final do conto, oferecem contexto etnográfico, geográfico e histórico.

A disposição espacial em camadas permite que o estudante acesse o sentido da obra por diferentes caminhos: o visual, pela imagem; o linguístico, pelo título bilíngue; e o informativo, pelos paratextos. A construção do conhecimento ocorre de forma integrada e não fragmentada, o que corresponde ao que Rojo (2012) define como multiletramentos: a capacidade de articular a multiplicidade e variedade das práticas letradas e a multiplicidade cultural das populações, bem como a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais elas se informam e se comunicam.

Essa estrutura multimodal tem desdobramentos diretos para a inclusão de alunos com diferentes necessidades específicas de aprendizagem. Para alunos com deficiência

visual, a riqueza descritiva das narrativas é um recurso fundamental. Textos como o de *Jibikí Porikopô: O furto da panela de barro*, do povo Balatiponé Umutina (Figura 6), são construídos com uma densidade sensorial e cosmológica precisa: o tato e a textura do barro sendo moldado pelas mãos das mulheres, o calor do fogo que assa as primeiras panelas, os sons sutis da noite e o mistério que envolve o segredo daquela tecnologia cerimonial.

Figura 6- Jibikí Porikopô, furto da panela de barro



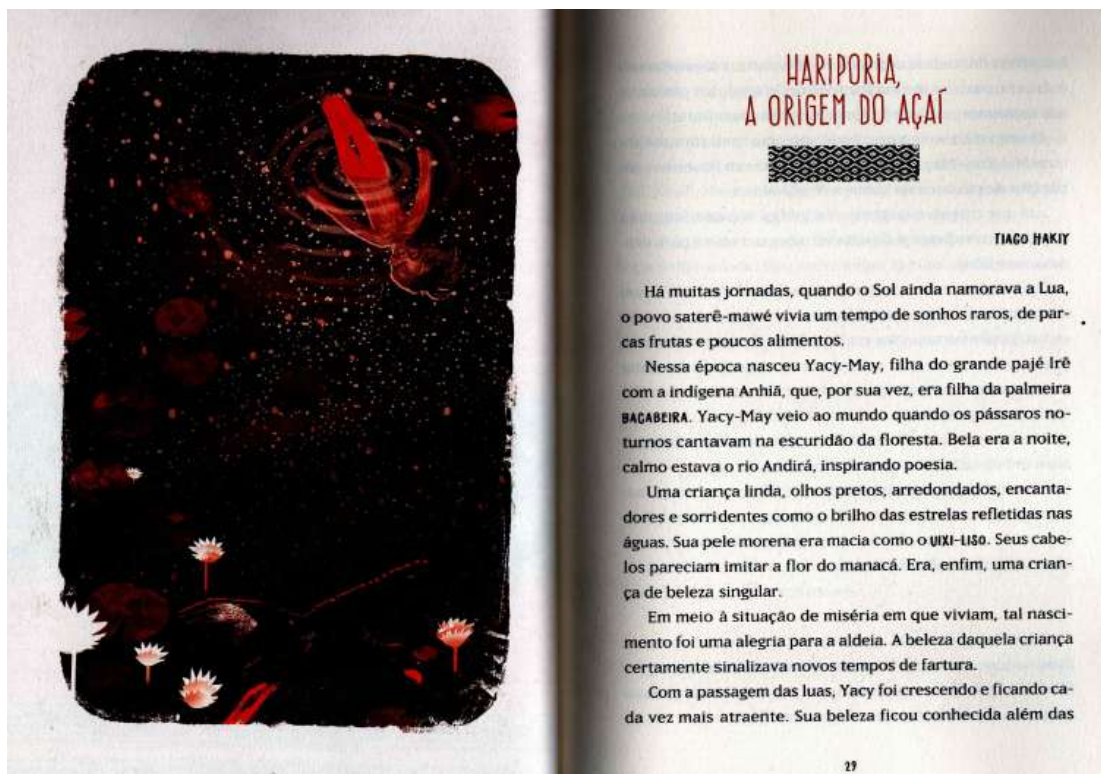
Fonte: Negro (2019, p. 57)

Quando essa precisão descritiva e sinestésica é oralizada e performatizada pelo professor em sala de aula, ela oferece ao estudante com deficiência visual subsídios estéticos e afetivos suficientes para construir imagens mentais completas e culturalmente situadas, prescindindo de recursos externos ou segregados de adaptação curricular. Por outro lado, para alunos com deficiência intelectual ou com dificuldades específicas no processamento da leitura alfabética, as ilustrações expressivas de Mauricio Negro fornecem uma entrada visual e icônica plena de significado, ancorando a abstração do mito na concretude das formas, dos corpos em movimento e das cores originárias.

Em *Hariporia, A Origem do Açaí* (Figura 7), a sequência visual narra o arco da jovem Yacy-May, sua entrega às águas do rio Andirá e a transformação de seu corpo em

palmeira, de modo que o aluno que ainda não domina plenamente o código escrito pode acompanhar a narrativa pela imagem antes de decodificar o texto verbal. Conforme afirma Mantoan (2015), a inclusão escolar exige a transformação das práticas pedagógicas e dos materiais de modo que a aprendizagem seja possível para todos.

Figura 7- Hariporia, a origem do açaí

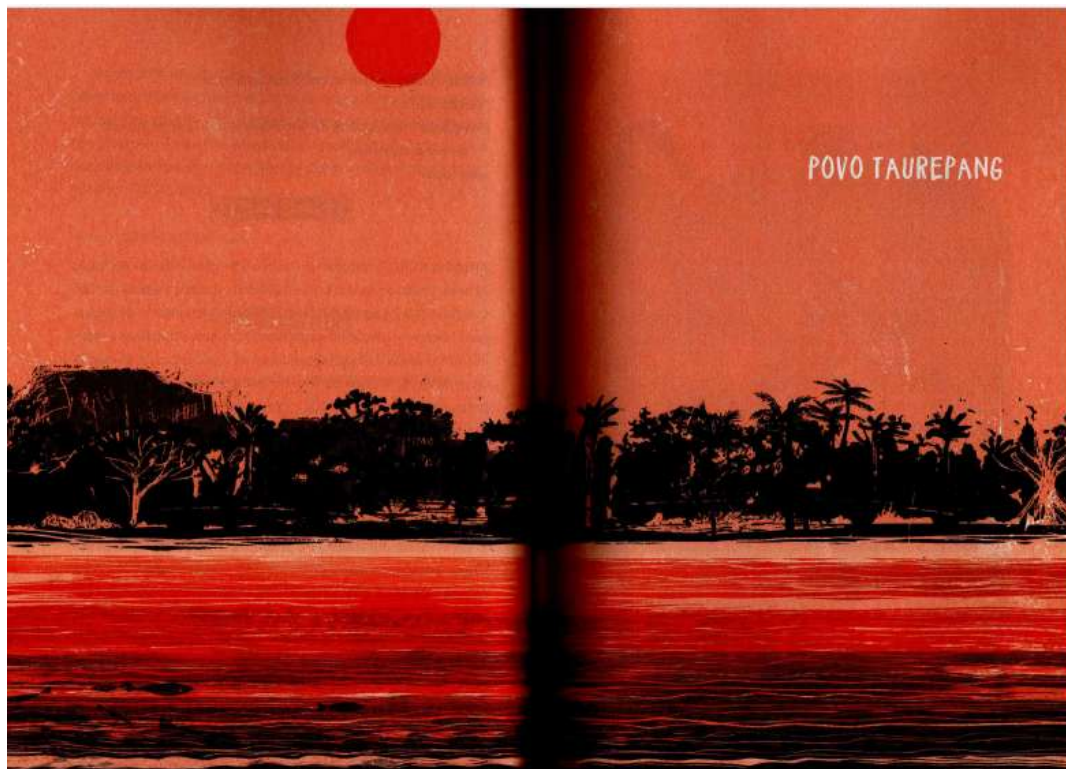


Fonte: Negro (2019, p. 29)

Para alunos surdos, a obra apresenta um recurso de identificação e pertencimento que merece atenção específica. A valorização das línguas indígenas nos títulos bilíngues e nos glossários promove um reconhecimento da experiência de ter uma língua própria que não é o português, experiência que os alunos surdos compartilham em relação à Língua Brasileira de Sinais. Ver uma língua minorizada ocupar a posição de enunciação primária num livro publicado por uma grande editora é, para esses alunos, um gesto de legitimação que a escola raramente proporciona. Além disso, a exploração das línguas indígenas em sala de aula abre espaço para discutir com toda a turma a pluralidade linguística do Brasil e o direito à diferença linguística, debate que contribui para a construção de um ambiente de pertencimento para todos os alunos que carregam, em suas histórias, a experiência de uma língua que a escola historicamente desconsiderou. Alonso (2013, p. 77) afirma que numa escola verdadeiramente inclusiva “as diferenças não são vistas como problema, mas como diversidade”.

Do ponto de vista da prática docente, a estrutura multimodal da obra sugere uma sequência pedagógica concreta organizada em três momentos articulados. Uma proposta possível para os Anos Iniciais é a exploração dos multiletramentos a partir do reconto *Watô, A Pedra do Fogo*, do povo Taurepang.

Figura 8- Abertura do mito “Watô, A Pedra do Fogo”



Fonte: Negro (2019, p. 67)

Figura 9- Watô, A Pedra do Fogo



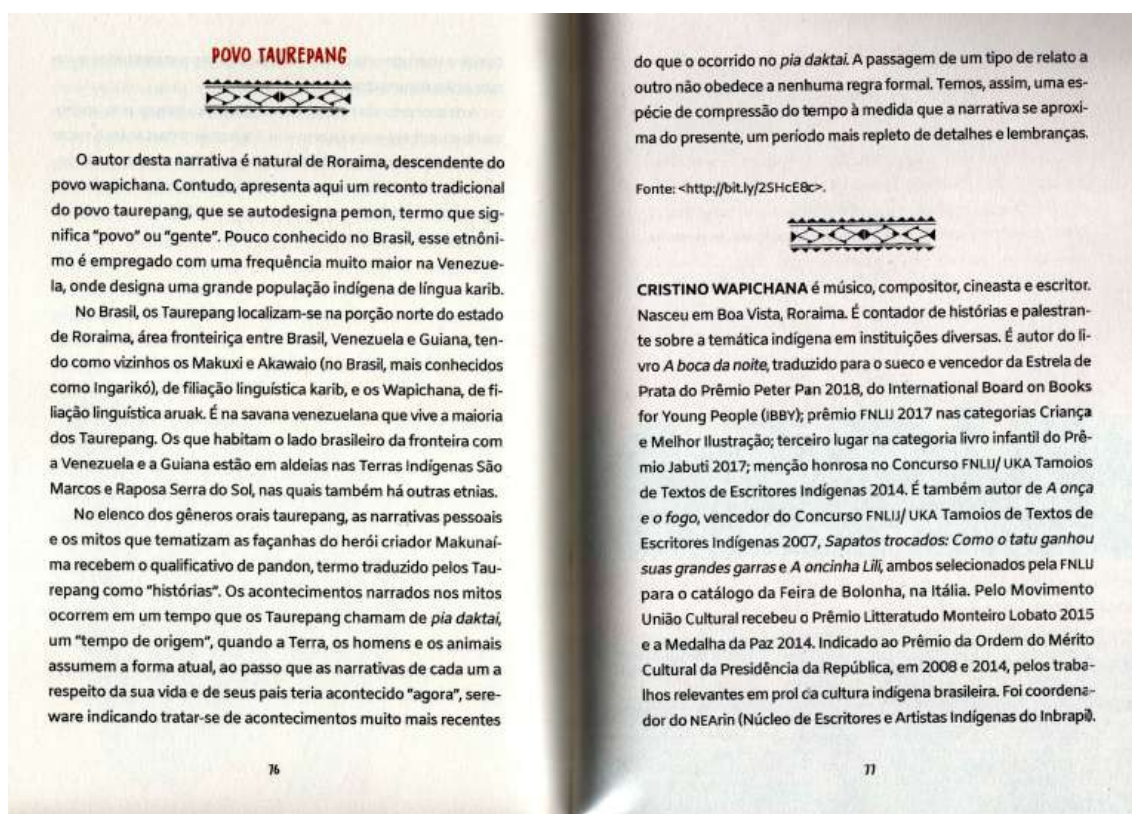
Fonte: Negro (2019, p. 69)

No primeiro momento, o professor pode conduzir uma leitura visual da ilustração que abre a narrativa (Figura 8), provocando os alunos a identificarem elementos da fauna e da flora representados e a discutirem o que as cores comunicam sobre a relação entre os seres humanos e a natureza. Esse passo mobiliza competências semióticas que os alunos já possuem e estabelece uma relação afetiva com o conteúdo antes de qualquer contato com o texto verbal.

No segundo momento, a leitura do texto em voz alta, com expressividade, permite o contato com o mito de origem, valorizando a oralidade ancestral que é o fio condutor de toda a obra. A narrativa de *Watô* é especialmente adequada para esse momento porque seu texto preserva marcas evidentes da tradição oral: frases curtas, ritmo marcado, a presença de uma figura narradora que conta para ouvintes.

No terceiro momento, o uso das notas sobre o povo Taurepang (Figura 10) possibilita uma investigação geográfica e histórica que combate visões genéricas sobre os povos indígenas, localizando-os em territórios concretos, com nomes próprios e histórias específicas.

Figura 10- Notas sobre o povo Taurepang



Fonte: Negro (2019, p. 76-77)

Ao explorar o glossário, o professor incentiva os alunos a reconhecerem a diversidade linguística como patrimônio vivo, promovendo o que se pode definir como justiça epistêmica: o movimento de deslocar a língua do colonizador para o encontro com a palavra originária, reconhecendo que há formas de nomear o mundo que o português não alcança.

Conclui-se, portanto, que *Nós* não é uma obra que precisa ser adaptada para ser inclusiva, ela já é inclusiva por constituição. Sua estrutura editorial multimodal, ao integrar imagem, oralidade, texto verbal, glossário bilíngue e paratexto etnográfico, oferece ao professor um dispositivo pedagógico naturalmente acessível, plural e decolonial. A obra descoloniza o olhar ao afirmar a autoria indígena e a estética originária como linguagens legítimas; promove a inclusão ao oferecer múltiplos pontos de entrada para alunos com diferentes perfis e necessidades; e valoriza a ancestralidade não como objeto de curiosidade folclórica, mas como saber vivo, sistematizado e transmissível.

Trabalhar com *Nós* nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é, ao mesmo tempo, cumprir a exigência legal da Lei 11.645/2008, praticar a educação inclusiva no sentido que Mantoan (2015) defende e realizar o que Walsh (2009) denomina interculturalidade

crítica, não como celebração pontual da diversidade, mas como transformação estrutural das condições em que o conhecimento é produzido e partilhado na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a obra *Nós: Uma Antologia de Literatura Indígena* como dispositivo pedagógico para a promoção de uma educação intercultural, decolonial e inclusiva nos anos iniciais da educação básica. Considera-se que tal objetivo foi alcançado, visto que, a análise demonstrou que a obra, em sua totalidade — estrutura editorial, paratextos e projeto estético-político —, reúne potencialidades concretas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais plurais, acessíveis e comprometidas com o reconhecimento dos saberes originários.

Os objetivos específicos também foram contemplados. A literatura indígena foi discutida como prática de resistência e reexistência cultural à luz da Lei nº 11.645/2008 e dos estudos decoloniais, evidenciando que a escrita dos povos originários não rompe com a oralidade, mas a atualiza como instrumento contemporâneo de afirmação identitária. Os conceitos de educação inclusiva e multimodalidade foram apresentados como estratégias complementares para o atendimento à diversidade, demonstrando que a superação das barreiras pedagógicas exige tanto a transformação das práticas docentes quanto a diversificação das linguagens utilizadas em sala de aula. Por fim, a obra foi analisada em sua totalidade, revelando que sua estrutura multimodal e seu projeto estético-político a constituem como um dispositivo naturalmente inclusivo e decolonial, capaz de oferecer múltiplos pontos de entrada ao conhecimento para estudantes com diferentes perfis de aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica mostrou-se adequada aos objetivos propostos, uma vez que permitiu uma análise interpretativa e crítica da obra, considerando não apenas seu conteúdo narrativo, mas também sua dimensão estético-política e seu diálogo com o referencial teórico decolonial adotado. Reconhece-se, contudo, que essa escolha metodológica impõe uma limitação relevante: os resultados obtidos não foram testados empiricamente em contextos escolares reais. Pesquisas futuras de campo, que incluam a escuta de professores, estudantes e, sobretudo, de educadores e comunidades indígenas, serão fundamentais para ampliar e aprofundar as contribuições aqui esboçadas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para que mais professores e professoras encontrem na literatura indígena uma aliada concreta na construção de uma escola mais justa, intercultural e inclusiva, isto é, uma escola em que todas as crianças, com suas diferenças culturais, linguísticas e de aprendizagem, possam reconhecer-se como sujeitos de saber e de direito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.I de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALMEIDA, M.I de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz**: as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: A Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ALONSO, Daniela. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRUZACA, Ruan Didier; CONCEIÇÃO, Gabriel de Andrade Golçalves da. Educação inclusiva como direito humano. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 54, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/>. Acesso em: 30 abr. 2026.

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. 424 p. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literatura-ind%C3%ADgena-contempor%C3%A2nea-Livro-.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2026.

- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.
- GOMES, Denise Maria Cavalcante. O perspectivismo ameríndio e a ideia de uma estética americana. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, Belém, v. 7, n. 1, p. 133-159, jan./abr. 2012.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; SNPD, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”**: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2020.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MUNDURUKU, Daniel. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura**. O reencontro da memória. 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/escrita-indigena-registro-oralidade-e-literatura/>. Acesso em: 25 mar. 2026.
- MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria que fortalece. In: DORRICO, Julie et al. (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 81-85.
- NEGRO, Mauricio. (org.). **Nós: uma antologia de literatura indígena**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMALHO, Daniele. **Contos indígenas**: uma experiência com narrativas dos primeiros povos brasileiros. In: PRIETO, Benita (Org.). **Contadores de histórias: um exercício para muitas vozes**. Rio de Janeiro: s. ed, 2011. p. 25-29.

SALLES, Fabiane Aparecida Santos Clemente; SANTOS, Mônica Maria dos (org.). **Interculturalidade e Decolonialidade**: vozes brasileiras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. E-book (PDF). ISBN 978-85-7221-332-5. Disponível em: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-332-5>. Acesso em: 22 maio 2026.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2012.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Abya-Yala, 20