

Universidade do Estado Do Para
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia



Thaís Tavares Nogueira

**Educação, ancestralidade e reexistência na
literatura indígena de Márcia Kambeba**



Belém

2024

Thaís Tavares Nogueira

**Educação, ancestralidade e reexistência na literatura indígena de
Márcia Kambeba**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Estado do Pará
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação
na Amazônia.

Eixo Temático: História da Educação na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Betânia Barbosa
Albuquerque.

Belém

2024

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

N778e Nogueira, Thaís Tavares
 Educação, ancestralidade e reexistência na literatura indígena de
 Márcia Kambeba / Thaís Tavares Nogueira. — Belém, 2024.
 192 fls.

 Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque
 Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do
 Pará, Campus I – Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2024.

 1 Literaturas Indígenas. 2 Reexistência. 3 Ancestralidade. 4
 Educação Poética. 5 Pedagogia Decolonial. I. Título.

CDD 22.ed. 370.890981

Elaborado por Priscila Melo – Bibliotecária CRB2/1345

Thaís Tavares Nogueira

**Educação, ancestralidade e reexistência na literatura indígena de
Márcia Kambeba**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Estado do Pará
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação
na Amazônia,

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____(Orientadora)
Prof.^a Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Dra. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____- Examinador Interno
Prof. João Colares da Mota Neto
Dr. em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____- Examinadora Interna
Prof.^a Josebel Akel Fares
Dra. em Comunicação e Semiótica
Universidade do Estado do Pará

_____- Examinadora Externa
Prof.^a Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
Dra. em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____- Examinador Externo
Prof. David Junior de Souza Silva
Dr. em Geografia
Universidade Federal do Amapá

À Márcia Kambeba, pela coragem de seguir com sua escrita poética, ancestral e filosófica, capaz de conectar mundos pluriversos.

A todas as escritoras indígenas da Amazônia.

À Maria Betânia B. Albuquerque, por me apresentar caminhos que levaram a conhecer, dialogar e aprender com os entes não humanos.

A toda a encantaria da Amazônia, que vibra nos escritos literários indígenas e convida a mergulhar cada vez mais fundo em outros mundos possíveis de habitar.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), por agregar cada vez mais estudos acerca da educação na Amazônia, com sensibilidade e a inclusão de sujeitos e práticas educativas para além do humano, abarcando modos outros de ser, sentir e pensar.

À Márcia Kambeba, pelo aceite em participar como protagonista deste estudo acerca de sua literatura e toda a educação poética que salta de seus escritos, em um movimento contínuo de rio-pensar a relação com a natureza, seus entes e a própria existência.

À minha orientadora e parceira acadêmica Maria Betânia B. Albuquerque. Agradeço não apenas pelas orientações no decorrer da pesquisa e escrita da tese, mas, principalmente, por ser essa inspiração quando o assunto é educação não escolar e filosofias outras na Amazônia. Agradeço pelas escutas e trocas, e por todas as leituras atentas desta tese. Sua amizade me fez ir adiante inúmeras vezes quando imaginei que não fosse conseguir dar mais nenhum passo. Enfim, chegamos juntas até aqui. Gratidão!

À banca examinadora deste estudo, que o acolheu com sensibilidade e respeito. Agradeço por cada referência dada, cada olhar atento e todas as contribuições durante o exame da tese.

Às professoras e aos professores do PPGED-UEPA. Sem dúvidas, essa caminhada, que encontrou uma pandemia em seu percurso, teria sido bem mais difícil sem as mãos de vocês a segurarem as minhas. Um agradecimento especial ao professor João Colares, que não permitiu, em certo momento, que eu desistisse do doutorado. Suas palavras e amizade fizeram a diferença para que eu pudesse seguir. Grata pelo cuidado e acolhida.

Ao GHEDA, Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia do PPGED-UEPA, que é minha base de estudos e crescimento como pesquisadora desde 2016. Agradeço a cada um/a que me abraçou nessa jornada, em especial às professoras Maria Betânia e Socorro França, coordenadoras do grupo.

Aos colegas da turma 2 do doutorado (conhecida como a turma da pandemia). Sinto falta de vocês, pois estivemos próximos em telas de computadores e celulares,

mas tão distantes do calor de um abraço, da forma como queríamos. Vocês também contribuíram para a realização deste trabalho.

Às/aos colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação do Pará, pelo apoio e afeto recebidos durante esta jornada.

Ao grupo de amigxs que a pós-graduação me trouxe e que pretendo levar para sempre: Jane Elisa, Moisés Levy, Gercina Ferreira, Márcio Barradas e Nalton Caminha. Vocês estiveram presentes em quase todas as histórias vividas até aqui. Mesmo separadxs, inventamos formas de seguir juntxs. Amo vocês!

À minha família que sempre esteve ao meu lado! Mamãe Fátima e suas orações diárias; Pitada (meu pai Benedito) e suas visitas matinais sempre olhando o que eu estava fazendo em meio a livros e notebook; meu filho Artur, a quem peço perdão pelas ausências, o que custou muito caro, eu sei! Espero que um dia todo esse esforço tenha valido a pena; Artur Jonas, pelo companheirismo de todas as horas. Seu apoio foi essencial nessa caminhada. Agradeço por cada série (chata) que assistimos juntxs nos momentos de crise de ansiedade. Espero ser uma pessoa melhor para vocês!

À minha família (parte II): Pretinho, Zolla, Boo, Flash e Pequena, um agradecimento mais que especial. Vocês são meus filhos de quatro patas, de corações lindos, com os melhores carinhos, as melhores companhias. Eu não escrevi uma palavra desta tese sem que vocês estivessem a minha volta. Dizer que eu os amo ainda é pouco para expressar todo afeto e gratidão por tê-los em minha vida!

Por fim, agradeço a toda espiritualidade que me acompanhou e me acompanha diariamente: a Deus, em sua benevolência, por permitir que todas as coisas aconteçam da melhor forma possível; à Nossa Senhora de Nazaré, a quem dedico meu amor todos os dias do ano até a chegada de sua grande festa, o círio, onde me reencontro no conforto de seus braços que tem o cheiro mais delicioso do mundo, cheiro de maniçoba. Momento em que peço suas bençãos para mais um ano que virá; às encantarias dos rios, matas e ar, que seguem comigo, vibrando amor e proteção; ao Santo Daime, por me permitir ouvir e sentir outros universos, com a sensibilidade de pai-ensinador. Com Ele, “eu vivo na floresta aprendendo a me curar”; Às minhas mães Oxum (ore iê iê ô) e Iemanjá (odoyá), que guiam minha vida e emoção. Não seria nada sem elas! Que suas águas de sabedorias continuem a transbordar pelos caminhos aonde eu for. Axé!

Escrever é o ato mais atrevido que eu já ousei.

Gloria Anzaldúa, *Falando em línguas...*, 2000.

Ao escrever,
dou conta da ancestralidade;
do caminho de volta,
do meu lugar no mundo.

Graça Graúna, *Escrevivência*, 2020.

No século 21, nosso arco e flexa são a educação e a literatura.

Márcia Kambeba, *Saberes da Floresta*, 2020.

RESUMO

NOGUEIRA, Thaís Tavares. **Educação, ancestralidade e reexistência na literatura indígena de Márcia Kambeba**. 2024. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

Esta tese objetiva analisar a educação insurgente na literatura indígena de Márcia Kambeba, ao destacar suas práticas de reexistências e sabedorias ancestrais que configuram o pensamento e trajetória de seu povo. Metodologicamente, parto da imersão nas obras *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*, *O lugar do Saber Ancestral*, e *Saberes da Floresta*, que se destacam pelo diálogo pungente com a educação a partir, principalmente, de suas memórias de infância e do cotidiano das aldeias onde a autora morou. Sintonizada com a história cultural (Burke, 2008; Pesavento, 2003; Pachamama, 2020), esta pesquisa se afirma como de natureza documental, pois trata de um estudo a partir de obras literárias, aqui apreciadas como fontes documentais, históricas e filosóficas (Rodrigues; França, 2010). Os livros selecionados são o principal meio de compreensão do pensamento de Márcia Kambeba e têm como complemento entrevista realizada com ela, inspirada nos pressupostos da história oral (Portelli, 2016), a fim de flagrar aspectos de seu cotidiano e trajetória de vida. As análises decorrentes seguem o fio decolonial de compreensão de mundo (Mota Neto, 2016; Mignolo, 2005; Walsh, 2009). Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa que busca olhar do presente para o passado por meio de memórias ancestrais percebidas, sobretudo, na tessitura literária onde punge resistência e oralidade: a literatura indígena (Graúna, 2013; Dorrico *et al.*, 2018; Munduruku, 2022). Esta, apontada aqui como fonte histórica, tem muito a revelar e a destaque como uma potencialidade para repensar a escrita da história de povos originários. Por meio da literatura indígena, é possível perceber outros modos de educar/aprender; bem como outras formas de sentir, pensar, de existir e compartilhar a existência (Krenak, 2019, 2020; 2022; Guerrero Arias, 2010). Aponto, ainda, a mulher indígena a ocupar um lugar político cosmogônico no enfrentamento às colonialidades, pertencendo a povos excluídos ou marginalizados pela lógica ocidental (Anzaldúa, 2000), como é o caso de povos ribeirinhos e/ou indígenas da Amazônia. Ao destacar as obras de Márcia Kambeba, não posso deixar de pensá-la a partir da interseccionalidade (Collins, 2021) e de como isso caracteriza seu lugar e corpo território, seus encontros e espaços de luta. Por fim, destaco seis processos que compreendem a educação presente nas obras da autora: - o aprender do dia a dia, na vivência, no banho de rio, nas matas e na partilha; - os saberes dos anciões: saber ouvir, compreender a lua, a cultura sagrada e a espiritualidade; - o tempo do meu saber, o tempo ancião, que não se apressa e chega no momento certo; - a pedagogia das águas, em que o rio desponta como professor e morada de encanto, que chama, ouve, ensina, acolhe, alimenta, banha e revigora; - o bem viver indígena, que ensina as relações para além do humano, em um respeito com o universo habitado e compartilhado; - e a própria literatura de reexistência da autora indígena, onde pulsam as sabedorias ancestrais.

Palavras-chave: Literaturas Indígenas; Reexistência; Ancestralidade; Educação Poética; Pedagogia Decolonial; Márcia Kambeba.

ABSTRACT

NOGUEIRA, Thaís Tavares. **Education, Ancestry and Re-existence in Márcia Kambeba's Indigenous Literature**. 2024. 192 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Pará, Belém, 2024.

This thesis aims to analyze insurgent education in Márcia Kambeba's indigenous literature, highlighting her practices of re-existence and ancestral wisdom that shape the thinking and trajectory of her people. Methodologically, I begin by immersing myself in the works *Ay Kakyri Tama: I live in the city*, *The place of Ancestral Knowledge* and *Forest Knowledge*, which stand out for their poignant dialogue with education, based mainly on her childhood memories and the daily life of the villages where the author lived. In tune with cultural history (Burke, 2008; Pesavento, 2003; Pachamama, 2020), this research is documentary in nature, as it is a study based on literary works, which are seen here as documentary, historical and philosophical sources (Rodrigues e França, 2010). The books selected are the main means of understanding Márcia Kambeba's thoughts and are complemented by interviews conducted with her, inspired by the assumptions of oral history (Portelli, 2016), in order to capture aspects of her daily life and life trajectory. The resulting analyses follow the decolonial thread of understanding the world (Mota Neto, 2016; Mignolo, 2005; Walsh, 2009). It is, therefore, a qualitative approach that seeks to look from the present to the past through ancestral memories perceived, above all, in the literary fabric where resistance and orality meet: indigenous literature (Graúna, 2013; Dorrico et al., 2018; Munduruku, 2022). This historical source has a lot to reveal and I highlight it as a potential way of rethinking the writing of the history of indigenous peoples. Through indigenous literature, it is possible to understand other ways of educating/learning; as well as other ways of feel, think, existing and sharing existence (Krenak, 2019, 2020, 2022; Guerrero Arias, 2010). I also point out the indigenous woman to occupy a cosmogonic political place in confronting colonialities, belonging to peoples excluded or marginalized by Western logic (Anzaldúa, 2000), as is the case of riverside and/or indigenous peoples of the Amazon. When highlighting Márcia Kambeba's works, I can't help but think of her from the perspective of intersectionality (Collins, 2021) and how this characterizes her place and territorial body, her struggles and spaces of struggle. Finally, I highlight six processes that comprise the education present in the author's works: - learning from day to day life, through experience, bathing in the river, in the forests and in sharing; - the elders' knowledge: knowing how to listen, understanding the moon, sacred culture and spirituality; - the time of my knowledge, the elder's time, which is not rushed and arrives at the right moment; - the pedagogy of the waters, in which the river emerges as a teacher and a dwelling place of enchantment, which calls, listens, teaches, welcomes, feeds, bathes and invigorates; - the indigenous good living, which teaches relationships beyond the human, in a respect for the inhabited and shared universe; - and the re-existence literature of the indigenous author himself, where ancestral wisdom pulses.

Keywords: Indigenous Literatures; Re-existence; Ancestry; Poetic Education; Decolonial Pedagogy; Márcia Kambeba.

RESUMEN

NOGUEIRA, Thaís Tavares. **Educación, ascendencia y reexistencia en la literatura indígena de Márcia Kambeba**. 2024. 192 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estadual de Pará, Belém, 2024.

Esta tesis tiene como objetivo analizar la educación insurgente en la literatura indígena de Márcia Kambeba, destacando sus prácticas de reexistencia y sabiduría ancestral que moldean el pensamiento y la trayectoria de su pueblo. Metodológicamente, parto de la inmersión en las obras *Ay Kakyri Tama: Vivo en la ciudad*, *O lugar dos saberes ancestrales* y *Saberes da Floresta*, que se destacan por su potente diálogo con la educación a partir principalmente de sus recuerdos de infancia y de la vida cotidiana en las ciudades, donde vivía el autor. En línea con la historia cultural (Burke, 2008; Pesavento, 2003; Pachamama, 2020), esta investigación reivindica un carácter documental, por tratarse de un estudio basado en obras literarias, apreciadas aquí como fuentes documentales, históricas y filosóficas (Rodrigues e França, 2010). Los libros seleccionados son el principal medio para comprender el pensamiento de Márcia Kambeba y se complementan con una entrevista a ella, inspirada en los supuestos de la historia oral (Portelli, 2016), con el fin de capturar aspectos de su vida cotidiana y su trayectoria vital. Los análisis resultantes siguen la línea decolonial de comprensión del mundo (Mota Neto, 2016; Mignolo, 2005; Walsh, 2009). Se trata, por tanto, de un enfoque cualitativo que busca mirar desde el presente hacia el pasado a través de memorias ancestrales percibidas, sobre todo, en el tejido literario donde prevalecen la resistencia y la oralidad: la literatura indígena (Graúna, 2013; Dorrico et al., 2018; Pachamama, 2020; Munduruku, 2022). Esto, resaltado aquí como fuente histórica, tiene mucho que revelar y lo destaco como potencial para repensar la escritura de la historia de los pueblos indígenas. A través de la literatura indígena es posible percibir otras formas de educar/aprender; así como otras formas de sentir, pensar, existir y compartir la existência (Krenak, 2019, 2020, 2022; Guerrero Arias, 2010). Resalto también que las mujeres indígenas ocupan un lugar político cosmogónico en el enfrentamiento a las colonialidades, pertenecientes a pueblos excluidos o marginados por la lógica occidental (Anzaldúa, 2000), como es el caso de los pueblos ribereños y/o indígenas de la Amazonía. Al resaltar las obras de Márcia Kambeba, no puedo dejar de pensar en ella desde la perspectiva de la interseccionalidad (Collins, 2021) y cómo ésta caracteriza su lugar y cuerpo territorial, sus luchas y espacios de lucha. Finalmente, destaco cinco procesos que componen la educación presente en las obras del autor: - aprender en el día a día, a través de la experiencia, bañándose en el río, el bosque y compartiendo; - los conocimientos de los ancianos: saber escuchar, comprender la luna, la cultura sagrada y la espiritualidad; - el tiempo de mi conocimiento, el tiempo anciano, que no tiene prisa y llega a su tiempo; - la pedagogía de las aguas, en la que el río aparece como maestro y lugar de encantamiento, que llama, escucha, enseña, acoge, alimenta, baña y vigoriza; - el buen vivir indígena, que enseña relaciones más allá de lo humano, con respeto al universo habitado y compartido; - y la literatura de reexistencia por la propia autora indígena, donde pulsa la sabiduría ancestral.

Palabras clave: Literaturas Indígenas; Reexistencia; Ascendencia; Educación Poética; Pedagogía decolonial; Márcia Kambeba.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Sapopemas de uma Samaumeira	56
Foto 2 - Igarapé Kambeba	57
Foto 3 - Menina no Igarapé	57
Mapa 1 - Povo Omágua/Kambeba e o rio Solimões	58
Mapa 2 - São Paulo de Olivença e a tríplice fronteira.....	61
Foto 4 - Márcia Kambeba.....	64
Mapa 3 - Belém do Solimões a São Paulo de Olivença	65
Foto 5 - Avó Assunta e Márcia.	66
Figura 1 - Kumiça Jenó	74
Figura 2 - Almas e águas	74
Figura 3 - O povo Kambeba	74
Figura 4 - Infância na Aldeia	74
Figura 5 - O curumim Wirá	74
Figura 6 - Cocar	74
Figura 7 - O curumim e o rio	74
Figura 8 - Matinta Pajé	74
Foto 6 - Escola Indígena do Povo Baré.....	76
Foto 7 - Tuxaua Omágua/Kambeba	76
Figura 9 - Ay Kakyri Tama.....	79
Figura 10 - O lugar do Saber Ancestral	87
Figura 11 - Saberes da Floresta.....	97
Foto 8 - Poema Vida Rio	125
Foto 9 - Viagem pelo Solimões	135
Figura 12 - Rezo Coletivo.....	148

SUMÁRIO

1 Introdução	13
1.1 Deságue do tema e rumos da pesquisa	13
1.2 Margens teóricas para análise	18
1.3 Filosofia educacional, reexistência e literaturas de mulheres indígenas: o braço de rio dos conhecimentos produzidos entre 2000 e 2019	37
1.4 Redemoinho Metodológico	44
2 A Literatura de Márcia Kambeba: um rio de memórias	55
2.1 Omágua/Kambeba: o povo das águas	55
2.2 Mulher indígena, amazônida e escritora	64
2.3 Textos-manifestos: literatura de resistência e ancestralidade	78
2.3.1 Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade	78
2.3.2 O Lugar do Saber Ancestral	86
2.3.3 Saberes da Floresta	97
3 Escritos de encantaria, rio de saberes: a educação na literatura indígena de Márcia Kambeba	101
4 Rio de sabedorias ancestrais: a poética filosófica de Márcia Kambeba	135
4.1. Águas de resistência	136
4.2. Águas de reencantamento	144
4.3. Águas de reexistência	153
5 Ao som do banheiro, escutas sensíveis	171
Referências	178
Apêndices	189

1 Introdução

1.1 Deságue do tema e rumos da pesquisa

Ngiã ta aiyagü tatüwa?

Vamos tomar banho de rio?

Márcia Kambeba, *O lugar do saber ancestral*, 2021.

É sempre difícil começar a escrever, ainda mais quando a escrita é acadêmica, cheia de normas a seguir e cobranças conceituais. Mas pude me conectar e me inspirar por um fio condutor que me levará a mais este desafio: as águas! As águas estarão presentes neste trabalho, ribeirando¹ cada etapa como a bater nas margens e provocá-las. As águas passam pelo tema, pela autora e seu povo, pelo lugar e até pelo não lugar. As águas me atravessam desde a infância e me farão crescer em cada deságue de rio ou em seus braços que levam muitas vezes a igarapés, moradas da encantaria. Será que nos encontraremos com os encantados? Vamos seguir remando na maré desta tese, nesse rio de conhecimento; para citar Márcia Kambeba (2021), em um “rio de memórias”.

Ao iniciar a escrita, encontrei-me com memórias de minha formação em pedagogia na Universidade Federal do Pará. O ano era 2005 e iniciava minha jornada na iniciação científica participando de pesquisas que mais tarde culminariam em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Ingressei, então, no Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (ECOS), ligado à faculdade de educação e coordenado pelas professoras doutoras Laura Alves e Sônia Araújo, para realizar atividades em um projeto que discutia o uso da literatura infantil na sala de aula. Foi aí meu encontro com o tema da literatura, o despertar de um olhar mais sensível para o que a prática de leitura de textos literários podia proporcionar de enriquecimento ao ato pedagógico. As trocas e experiências desse período marcariam o início de um trajeto entrecruzado por muitos rios de conhecimento, que mais tarde voltariam a se encontrar com a literatura, dessa vez, vista e escrita por outros olhares, lugares, outras experiências e narrativas.

Anos mais tarde, já no campo de atuação profissional como pedagoga, a educação básica me trouxe muitos desafios, alguns que insistem em me incomodar

¹ Faço um trocadilho com o fato de ter sido ribeirinha e utilizo o termo *ribeirando* para expressar a ideia de águas que correm às margens de um rio, seguindo a maré.

mais que outros. Pude iniciar minha experiência profissional em uma ilha encantada, Colares, localizada no nordeste paraense, imersa em águas misteriosas. Foi lá, vivendo e trabalhando, que conheci o universo da encantaria em terreiros de pajelança, o que, mais tarde, viria contribuir para o campo de pesquisa no mestrado e para a forma como percebo a existência de modos outros de aprender, em lugares fora do espaço escolar.

Valorizar essa experiência e toda a vivência na ilha, historicamente situada como terra dos Tupinambá, levou-me a perceber que as práticas religiosas e culturais, bem como a história de Colares, eram conhecimentos subalternizados nos planos de ensino e prática docente. Pude, então, entender como a realidade local estava tão distante da educação escolar; como o currículo a ser cumprido na escola não dialogava com saberes e experiências do cotidiano de um povo cercado por rios, igarapés e florestas. Não sabia o que fazer ou como fazer para mudar essa realidade. Tínhamos projetos isolados de professores e professoras conscientes da necessidade de pertencimento da escola na ilha e vice-versa. Mesmo assim, ainda era pouco.

Em 2011, um grupo de professores e professoras da Universidade do Estado do Pará realizou uma pesquisa junto à Escola Sede da ilha de Colares, na qual atuava como diretora, e foi constatado o quão distantes estavam os saberes locais do cotidiano da escola. O currículo trabalhado mostrava conhecimentos concentrados em uma história eurocentrada e marcadamente colonial, acentuando preconceitos como os relacionados à religião, por exemplo, já que Colares apresenta um universo religioso plural em que podíamos conhecer de perto, para além do catolicismo e protestantismo, a Pajelança e o Santo Daime. Essas religiões, contudo, não eram citadas na disciplina Ensino Religioso, ao contrário, eram negadas ou silenciadas.

Anos depois dessa constatação sobre a escola na ilha de Colares,² ao cursar o mestrado em educação na Universidade do Estado do Pará, em 2017, tive a oportunidade de conhecer essa realidade com o olhar de uma pesquisadora da História da Educação, ao participar do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA),³ do qual faço parte até hoje, coordenado pelas professoras

² Ver livro publicado acerca da pesquisa realizada em Colares: Albuquerque, M. B. B. (Org.). *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. Belém: EDUEPA, 2016.

³ Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do estado do Pará.

doutoras Maria Betânia Albuquerque e Socorro Avelino França. Assim, entender que há uma escrita da história vista de baixo (Burke, 2008) fez a diferença para que eu pudesse, em campo, tornar-me uma pesquisadora sensível na escuta de outros sujeitos, outras realidades e narrativas, com práticas educativas forjadas em cotidianos de luta e resistência.

Nesse braço de rio, pude compreender os processos de aprendizagem que ocorrem em um terreiro de pajelança; percebi a importância de pertencer à natureza; de compreender a pluralidade de seres que nela habitam, sejam humanos ou não humanos. Meu campo de pesquisa foi um terreiro na ilha de Colares⁴ e, depois de dois anos entre idas e vindas, muitos trabalhos e curas, observação e diálogo com as entidades na tentativa de compreender seus trânsitos e sua cosmologia, concluí que a educação no terreiro de pajelança é intrínseca à natureza e seus entes, ocorrendo de forma holística e plural; ensina enquanto cura; ensina sobre resistência, ancestralidade, reexistência e bem-viver. É uma educação integradora que compreende humanos↔não-humanos↔natureza↔cultura↔alteridade.

Essa experiência me levou a outras águas de inquietação. Naquele momento, estudava a pajelança cabocla a partir da história de vida de um pajé, mais especificamente, e cheguei a projetar um estudo com mulheres pajés para o doutorado. Porém, questionava também se não seria o momento de aprender sobre a pajelança indígena, sua educação, seus lugares e sujeitos de aprendizagem e de que forma isso poderia refletir para se pensar em uma educação amazônica, insurgente, atravessada pela força de mulheres resistentes e combatentes em suas lutas cotidianas e históricas.

Após iniciar o doutorado, veio a pandemia da *Covid-19* e me vi perdida, como a maioria das pessoas, em especial os pós-graduandos. Como seguir pesquisando enquanto pessoas morriam aos milhares? Não segui. Como pensar em fazer campo, em tese, quando se está perdendo familiares, quando se tem medo de perder pai, mãe e filho? E, em meio a tudo isso, ter que seguir trabalhando. Foram tempos sombrios que não estão esquecidos e não passaram sem deixar marcas e consequências.

⁴ Dissertação de Mestrado intitulada: *Práticas Educativas da Pajelança na Ilha de Colares-PA: resistência, saberes e ancestralidade* (Cf. Nogueira, 2019).

Foi assim que a internet nos alcançou de forma absurda (àqueles que tinham o privilégio de acesso), transformando realidades do dia para a noite e da noite para o dia. De repente, nosso trabalho, estudo, relações interpessoais, encontros etc. invadiram as telas dos computadores. Tivemos que aprender a nos conectar de forma rápida e mais incluyente possível. Não foi fácil a adaptação.

No meio de toda essa agitação, mudanças e medos, conheci um movimento de mulheres indígenas na internet que levantava uma bandeira muito interessante naquele momento: a leitura da literatura de mulheres indígenas. Foi, então, que conheci Julie Dorrico,⁵ doutoranda em estudos literários à época, administradora da página *Leia Mulheres Indígenas*, de acesso pelo Instagram.⁶ Pensada pelo coletivo de mesmo nome, junto com Jamille Anahata (povo Mura, do Amazonas) e Ellen Lima Wassu (Povo Wassu-Cocal, de Alagoas), tinha por objetivo a divulgação de mulheres escritoras indígenas de Abya Yala. Em parceria com o SESC Ipiranga, criaram a *webserie* chamada *Leia Autoras Indígenas*, apresentada pelo YouTube.⁷ Para mim, foi um encontro impactante! Primeiro, porque desconhecia que havia tanta produção de literatura indígena e de mulheres; segundo, porque a cada live pude ir me reconectando comigo, com o que já havia estudado e com a vontade pulsante de conhecer mais e aprender com elas!

Nesse ínterim, dialoguei com minha orientadora de tese, professora Maria Betânia, que me sugeriu, em meio ao contexto pandêmico vivido, reestruturar meus objetivos e tomar a literatura como um campo vasto de conhecimento, trocas e aprendizagens. Um campo que dialoga com a educação, com a história, com a antropologia, entre outras. Aceitei o desafio ao conhecer a literatura de Márcia Kambeba, autora amazônica em cujas obras pulsa educação e encantaria na Amazônia, bem ao encontro daquilo que já buscava na tese e que, de certa forma, sintonizava com a pesquisa de mestrado, em que ambos se entrelaçavam.

⁵ Escritora indígena Macuxi (RR). Autora do livro *Eu sou Macuxi e Outras histórias* (Editora Caos e Letras) e de Coletâneas sobre Literatura Indígena Brasileira Contemporânea.

⁶ Acesso à página Leia Mulheres Indígenas: <https://www.instagram.com/leiamulheresindigenas>.

⁷ Acesso à *webserie* *Leia Autoras Indígenas*: https://youtube.com/playlist?list=PLFpJnk1ZHLxcH_gSUqmLwCGVqdN557Fa2&si=aNmxEgzdSIA_YXV.

Assim, as obras literárias de Márcia Kambeba chegam a mim em meio à pandemia de *Covid-19*, quando buscávamos olhar para as redes virtuais como apoio de pesquisa em meio ao caos instalado. Quando conheci a página *Leia mulheres indígenas*, entrei em contato com diversas autoras indígenas de diversas regiões do Brasil, entre elas estava Márcia Kambeba, nascida em uma aldeia no Amazonas e que residia bem próximo a mim, em Castanhal, no Pará, o que chamou a atenção, principalmente por ser da Amazônia e trazer o território como lugar de vivência e escrita. A partir disso, comecei a segui-la nas redes, além de participar de cursos on-line sobre literatura indígena, poéticas literárias, epistemologia indígena, história e filosofia indígenas, entre outros. Percebi o universo potencialmente educativo e transformador nas obras de autoria indígena e passei a me interessar cada dia mais pelo tema.

No mesmo período, no âmbito do meu trabalho na Secretaria de Estado de Educação, discutíamos o currículo na educação básica paraense diante da BNCC⁸ ora estabelecida a nível nacional e, apesar da tentativa de elaboração de um documento curricular do estado, ainda sentia que faltava o diálogo, entre outros, com os povos originários, como saber local. A compreensão histórica de suas lutas e a necessidade de reaprendermos suas cosmologias, educação e a relação que mantém com rios e florestas.

Surge então minha proposta de tese que deságua em um tema para mim precioso e transformador de realidades: há uma educação amazônica, insurgente, de culturas pluriversas e de reexistência, fincada em uma relação de pertencimento à natureza e seus entes, abrigada por uma rede de saberes ancestrais em que se aprende com humanos e não humanos, a partir da literatura indígena de Márcia Kambeba.

Passo, assim, a levantar uma questão central para dar conta deste estudo: que educação está imbricada nas práticas de reexistência e sabedorias ancestrais que se insurgem da literatura de Márcia Kambeba, indígena da Amazônia? Nesse sentido, surgem os questionamentos específicos que visam estruturar a construção desta pesquisa, são eles: como ocorreu a imersão de uma mulher indígena no campo da literatura? Quais processos educativos perpassam sua história de vida e estão

⁸ Base Nacional Curricular Comum

presentes em seus escritos? Quais sabedorias insurgentes, lugares e sujeitos de aprendizagem sobrenadam desses escritos?

Nesse sentido, este estudo toma um rumo e propõe objetivos que alcancem respostas ao final desse trabalho, podendo assim dialogar com referenciais teóricos do campo a possibilitar melhor compreensão e investidura da pesquisa, de forma ética e respeitosa, sempre na busca por reaprender com o outro, no caso, com a outra. São eles:

Objetivo geral:

✚ Analisar a educação insurgente na literatura de Márcia Kambeba, indígena da Amazônia, por meio de suas práticas de reexistência e sabedorias ancestrais que configuram o pensamento de seu povo.

Objetivos específicos:

✚ Compreender como se deu a imersão de uma mulher indígena no campo da literatura;

✚ Desvelar os processos educativos presentes em seus escritos e em sua história de vida;

✚ Evidenciar as sabedorias insurgentes, lugares e sujeitos de aprendizagens que circulam em suas obras; sejam nas florestas, rios, cidades, nas lutas por reconhecimento ou nas encantarias, dentro ou fora de seu território, com humanos e não humanos.

1.2 Margens teóricas para análise

Nas margens do rio,
Vivem os povos das águas,
A vida com desafio.
Acordam com a natureza,
Ao som de aves, assobios.
A rua tem eco de remada,
O transporte deslizando vai.
Canoa, remo, estrada molhada,
Que na mão do menino
É sabedoria de uma jornada.⁹

Márcia Kambeba, *O lugar do saber ancestral*, 2021.

⁹ Poema *Povo Flutuante*.

O poema de Marcia Kambeba acerca do povo flutuante me faz refletir sobre como situar este trabalho em meio aos campos teóricos possíveis de se desenvolver uma pesquisa em educação. As margens me reportam para o entendimento de que um tema como esse não se encontra no centro de estudos acerca de literatura e educação, por exemplo. E, mais que isso, ao pretender (re)escrever uma história da educação, reflito sobre quais perspectivas esta pesquisa está orientada.

Mas, se estudar a educação presente nas literaturas indígenas aponta para um campo às margens da ciência moderna, tomar essas obras a partir de uma mulher indígena torna este estudo ainda mais inventivo de ações que se inserem na contramão de uma lógica norte-eurocêntrica de produção de conhecimento. A historiadora indígena Aline Pachamama (2020, p. 26), pertencente ao povo Puri, ressalta que se consolidou “[...] uma perversa hierarquia científica no campo da história, atribuindo, direta ou indiretamente, aos povos originários (e também às mulheres), a invisibilidade, um lugar de inferioridade e passividade”. Ao situar esta pesquisa no campo da história da educação, retomo o trabalho de Albuquerque (2012, p. 41) que evidencia o papel das mulheres na produção de beberagens no cotidiano tupinambá da Amazônia colonial, a partir da história cultural, e destaca que “[...] se a história indígena [oficial] tende a desconsiderar o protagonismo desses sujeitos, mais lacunar, ainda, é a referência ao protagonismo das mulheres no contexto dessa história”.

Nesse rumo, posso dizer que a história cultural me encontra novamente em um estudo de natureza educacional, visto que permite a compreensão do sentido mais amplo de cultura e, por conseguinte, de educação. Como campo teórico, a história cultural permite a aproximação com olhares de outras disciplinas como a antropologia, a exemplo de historiadores que guiaram seus estudos por fendas possíveis de interpretação do percurso histórico em tempos diversos (Burke, 2008).

Falo, assim, da história a dispor aqui de uma outra temporalidade. Trata-se de uma história do presente, mas que se funda em um passado ancestral, de tempos inenarráveis, contados a partir da memória individual e coletiva de uma mulher indígena, ao escrever acerca de sua infância, identidade, práticas educativas e lutas por afirmação e demarcação de territórios, aqui tomados, também, como a ocupação de espaços simbólicos, a exemplo da produção literária. A literatura indígena contemporânea provoca essa ruptura temporal na escrita e nas vozes que dela

emergem. “Não se trata de uma história do instante, e é preciso denunciar a confusão entre uma história da proximidade e uma história da instantaneidade; trata-se, portanto, de uma história da duração” (Rémond, 2006, p. 207).

Chartier (2006, p. 216) salienta a relevância de estudar a história do presente pela possibilidade do/a pesquisador/a ser contemporâneo/a ao objeto e às fontes, sejam estas orais ou escritas. Tal aproximação permite o rompimento de interpretações fragmentadas, transpondo, dessa forma, as barreiras para se alcançar o conhecimento histórico. Para ele, “[...] o historiador do tempo presente, por sua capacidade de construir observatórios ajustados às suas preocupações, parece estar em condições de superar os entraves que classicamente limitam a investigação histórica”.

A partir da história cultural, posso entender o tempo histórico como essa dimensão crítica e interdisciplinar que possibilita ampliar as buscas pelo conhecimento. Logo, permite o alargamento de fontes e sujeitos, em diversos campos do saber e da pesquisa, como a literatura indígena e a educação. Nessa direção, Chartier (2006, p. 218) instiga:

Simplesmente reconheçamos que a história do tempo presente, pela própria natureza de suas preocupações, permite reconhecer a historicidade fundamental das condições de produção e de validação do saber histórico, atrelando nosso ofício à exigência de conhecimento verdadeiro que o fundamente.

À vista disso, Fonseca (2003, p. 52) destaca a história cultural como “[...] um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos por meio dos quais diversos objetos podem ser estudados ou diversos campos de investigação constituídos”; e reforça a necessidade de pensar a história da educação em uma dimensão mais ampla, para além das instituições escolares, como se propõe neste trabalho. Para a autora, é fundamental partir para o “[...] enfrentamento das dimensões não escolares, que envolvem práticas e processos educativos em outras dimensões da vida de uma sociedade” (Fonseca, 2003, p. 65).

Burke (2008, p. 170) destaca que a história cultural “[...] não é monopólio de historiadores. É multidisciplinar, bem como interdisciplinar; em outras palavras começa em diferentes lugares”. No entanto, é sabido o quanto a literatura indígena ainda está às margens dos cânones europeus, por exemplo, e a história oficial ainda não dialoga com essas fontes. Assim, recorro à história cultural como aliada na

tessitura deste trabalho, exatamente por se debruçar nas experiências de povos silenciados e na possibilidade de perceber a literatura indígena como uma fonte reveladora na (re)escrita da história (Burke, 2008).

A partir da história cultural é possível, também, dialogar com outros campos de análise, a exemplo do pensamento decolonial. Pois, seguindo os passos da nova história, fala-se de uma escrita “vista de baixo” (Sharpe, 1992), na resistência de sujeitos por muito tempo invisibilizados, às margens de uma história oficial, como é o caso de mulheres indígenas que ocupam o domínio da literatura, marcadamente branca e eurocentrada. É possível, assim, deslindar outra lógica de compreensão do conhecimento e da vida. Por essa perspectiva, tomo como ponto de partida a história do presente sem romper com o contexto político e social mais amplo, uma história de sujeitos e seus saberes até então subalternizados pela ciência moderna e lógica colonial. Assim, busco destacar a resistência decolonial da mulher indígena escritora, entendendo a decolonialidade como práxis que se pauta no sentimento de liberdade e alteridade do ser.

O pensamento decolonial parte de um grupo de pesquisadores latino-americanos que questiona a hegemonia eurocêntrica de produção nas ciências humanas, em uma geopolítica do conhecimento inventada pelos colonizadores europeus sob o nome de modernidade. Esse grupo levanta conceitos importantes para se pensar o processo de colonialismo que ocorreu nos países da América Latina e que invisibilizou os povos dessa região, bem como seus saberes, suas epistemes, suas histórias (Nogueira, 2019). Logo, é importante destacar que as reflexões e trabalhos acerca desse pensamento partem da afirmativa de que “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa” (Mignolo, 2005, p. 36). Esses intelectuais passam, então, a atuar no “[...] programa de investigación de modernidad/colonialidad” (Escobar, 2003, p. 52), ou seja, a partir de uma perspectiva teórica que busca não somente revelar essa outra face da modernidade, mas, principalmente, os processos de resistência e reexistência a ela.

A perspectiva decolonial nos ensina que o pensamento não é produto da genialidade de um teórico universitário, por exemplo, mas que nas culturas populares se produz um pensamento com lógica própria, a partir do seu cotidiano. Assim, questiono: que sujeitos e/ou grupos podem colaborar para a construção de uma outra epistemologia, de outras filosofias, que compreendam outras educações? Que

educação está presente nos escritos literários de uma mulher indígena da Amazônia? Palermo (2014) dá importância à história de vida do sujeito, de seu lugar de enunciação, como forma de dialogar com a pluralidade de saberes e formas outras de viver e produzir conhecimento, que não aquelas reproduzidas a partir de um conhecimento eurocentrado:

Una de las primeras cuestiones que se problematiza es la construcción del 'lugar de enunciación' al que refieren los artículos leídos e que se constituye en una noción relevante para la opción decolonial, es decir, quién, para quién y desde dónde se enuncia, estrechamente relacionadas con la posición de poder desde la que se ejerce. Se trata de las relaciones geopolíticas que condicionan las situaciones de colonización y de colonialidad surgidas para América Latina desde el momento mismo del descubrimiento y la conquista (Palermo, 2014, p. 68-9).

Em um mundo onde a desigualdade social e todo tipo de preconceito estão postos, não se pode pensar em uma construção de conhecimentos que desconsidere sujeitos com suas estratégias e práticas de resistência e reexistência frente a um sistema mundo opressor, ou seja, importa dialogar com outros modos de viver e conhecer que se reinventam em mundos pluriversos. A decolonialidade acontece nesses processos, desde o primeiro movimento de resistência de povos subjugados pela colonização. Nesse sentido, Mota Neto (2016) adverte quanto à ideia equívoca acerca de *uma teoria* decolonial, visto que se trata de um movimento plural de *práticas epistêmicas*, apesar do processo devastador colonial:

É preciso deixar claro, desde já, a fim de evitar esta possível objeção, que não existe *uma* teoria decolonial, como se se tratasse de um bloco monolítico de pensamento ou de uma corrente homogênea de intelectuais. Quando utilizamos a ideia de *pensamento decolonial* de Walter D. Mignolo, estamos enfatizando que a decolonialidade expressa um conjunto de *práticas epistêmicas* que se articulam dentro ou fora da academia, por intelectuais ou por movimentos sociais, ao longo de nossa densa história de colonização que se inicia em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo nas Antilhas (Mota Neto, 2016, p. 21).

Mota Neto (2016), ao refletir sobre o discurso do escritor colombiano Gabriel García Márquez no ato de recebimento do Prêmio Nobel de Literatura de 1982, destaca a potencialidade da linguagem literária e seu poder criativo de modo a corroborar com as lutas e movimentos sociais frente a processos de descolonização:

Os escritores, talvez porque só consigam trabalhar sobre sua matéria prima, a linguagem, imbuídos de uma razoável liberdade de criação, têm expressado com profunda sensibilidade crítica esse sentimento de perda, solidão, orfandade impulsionado pelo processo colonizador (Mota Neto, 2016, p. 15)

Importa destacar uma perspectiva de produção e organização de conhecimento pensada a partir das obras literárias de uma mulher indígena, na qual a episteme parte do seu lugar, de suas sabedorias ancestrais; que tais conhecimentos não sejam apenas reproduzidos numa lógica euro-norte-centrada de ciência, mas que tenham espaço e que ganhem a dimensão de legitimidade daquilo entendido como conhecimento para o mundo ocidental. Nesse sentido, Grosfoguel (2010, p. 411) aponta para uma *epistemologia descolonial*:

os estudos dedicados à globalização, os paradigmas da economia política e a análise do sistema-mundo não tiraram as ilações epistemológicas e teórica da crítica epistêmica proveniente dos lugares subalternos cavados pelo fosso colonial, que encontraram expressão no meio acadêmico através dos estudos étnicos e dos estudos feministas. Com efeito, essas abordagens continuam a produzir conhecimento através dos olhos de deus, a partir do 'ponto zero' do homem ocidental. Isto gerou importantes problemas no que respeita a forma como conceptualizamos o capitalismo global e o 'sistema-mundo'. Estes conceitos precisam ser descolonizados e tal só pode ser conseguido por meio de uma epistemologia descolonial que assuma abertamente uma geopolítica e uma corpo-política do conhecimento descoloniais como ponto de partida para uma crítica radical.

Para Grosfoguel (2010), é preciso que a fala desse sujeito e o lugar de onde fala estejam enunciados, postos, sem intérpretes de fora. É o que se chama de geopolítica e corpo-político. Logo, deve haver relação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico. É preciso pensar a partir das sabedorias ancestrais que insurgem e gritam nas brechas da diferença colonial e aprender com elas!

Cabe, assim, uma reflexão sobre o pensamento filosófico educacional que perpassa as obras literárias de uma mulher indígena e suas práticas de resistência na Amazônia, e como provocam a ideia de uma sabedoria insurgente construída a partir de suas trajetórias de vida. Isso dialoga com as proposições instigantes do filósofo mexicano Guerrero Arias (2010), a partir de seu livro *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*, em que as emoções, o cotidiano, os saberes e fazeres da vida configuram outras formas epistêmicas, embora na contramão da ciência hegemônica.

Encontro-me a refletir sobre a educação que perpassa obras de literatura indígena da Amazônia. Trata-se de um estudo acerca da produção literária de Márcia Kambeba, destacada aqui por sua resistência e reexistência frente ao sistema mundo misógino e patriarcal enfrentado por ela e vivenciado por todas nós, desde a colonização das Américas.

Nesse sentido, aponto para o pensamento filosófico educacional presente nas obras literárias de Márcia Kambeba, ao destacar modos outros de ser, sentir, viver, educar, que colaborem na construção de um novo olhar, decolonial, e alcancem outras lógicas de produção de conhecimento, de pedagogias, práticas e sabedorias insurgentes e transformadoras; não apenas a partir de intelectuais acadêmicos, mas de outros sujeitos de conhecimento, humanos e não humanos, com seus saberes e cosmovisões, sua resistência e afirmação.

Por se tratar das obras de uma escritora, reflito acerca do conceito de *gênero* ao considerá-lo a partir de “[...] uma construção social de funções do que representa o papel de homem e mulher na lógica ocidental e como esta influenciou trajetórias de povos originários em terras colonizadas” (Nogueira; Albuquerque, 2020). Assim, mais que levantar problemáticas sobre o termo mulher, apoio-me em Lugones (2008; 2014) para pensar essa categoria a partir de suas intersecções, ao considerar que mulheres indígenas resistem a várias formas de opressão que vêm sofrendo ao longo da história: pelas lutas de demarcação de terras, de reconhecimento de suas identidades, de libertação de seus corpos e, mais recentemente, de conquista de um espaço ocupado por um cânone que pouco reconhece a escrita de povos indígenas como campo literário. Graça Graúna (2013), indígena do povo Potiguara, aponta para esse desafio a superar, pois, se tratando de literatura indígena,

[...] os conceitos esbarram na questão do reconhecimento, no preconceito literário estampado no mascaramento das polêmicas doutrinárias. No cânone, essa literatura não aparece mencionada; seu lugar tem sido, até agora, à margem. Poucos se dão conta de sua pulsação (Graúna, 2013, p. 55).

Vale ressaltar que as mulheres ainda representam a minoria no rol de escritoras e escritores indígenas. E a Amazônia ainda se mantém com um número inferior na contagem dessas autorias. É o que se pode constatar a partir de Tettamanzy e Lopes (2020, p. 330), ao observarem que, entre indígenas, há “[...] mais autores homens do que mulheres e a maioria concentra sua produção na região sudeste do país”. É importante fazer menção a isso ao se tratar de um estudo que tem vários marcadores da diferença colonial deixada por um processo excludente de negação e dominação, em que mulheres, indígenas, amazônidas, por exemplo, ainda encampam batalhas de desconstrução de estereótipos, de afirmação de culturas e modos de ser.

Preocupadas com a mesma imposição colonial que nem sempre se percebe em estudos como esse, Collins e Bilge (2021) apontam para a interseccionalidade como uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo. Para elas,

[...] em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2021, p. 16).

A mulher indígena ocupa um lugar político cosmogônico no enfrentamento às colonialidades, pertencendo a povos excluídos ou marginalizados pela lógica ocidental, como é o caso de povos ribeirinhos e/ou indígenas da Amazônia. Ao destacar as obras de Márcia Kambeba, não posso deixar de pensá-la a partir da interseccionalidade e de como isso caracteriza seu lugar e corpo território, seus enfrentamentos e espaços de luta. Logo, trabalho a partir do pensamento de uma mulher, indígena, amazônica, ribeirinha, escritora, poeta, musicista, geógrafa, educadora, militante etc. Nesse sentido, Lugones (2008, p. 5) destaca a importância de reconhecer o que ela chama de *marcos analíticos*, visto que estes enfatizam o conceito de interseccionalidade e demonstram

la exclusión histórica y teórico-práctica de las mujeres no-blancas de las luchas liberatorias llevadas a cabo en el nombre de la Mujer. [...] Entrelazar ambas hebras de análisis me permite llegar a lo que estoy llamando, provisoriamente, 'el sistema moderno-colonial de género'. Creo que éste entendimiento del género está presupuesto en ambos marcos de análisis en términos generales, pero no está expresado explícitamente, o en la dirección que yo considero necesaria para revelar el alcance y las consecuencias de la complicidad con él que motivan esta investigación. Caracterizar este sistema de género colonial/moderno, tanto en trazos generales, como en su concreción detallada y vivida, nos permitirá ver la imposición colonial, lo profundo de esa imposición. Nos permitirá la extensión y profundidad histórica de su alcance destructivo.

Na contramão dessa lógica colonial e da história devastada por ela, Graúna (2013) discorre sobre a literatura indígena contemporânea e ressalta em seus estudos o quanto essa escrita marca territórios, lutas e esperanças. Transpassadas pela história de vida de cada escritora e escritor indígena, carrega a ancestralidade de seu povo e a responsabilidade de uma escrita coletiva, pois representa as memórias individuais, mas, também, comunitárias, narrando, dessa forma, a própria história. Assim,

[...] podemos perceber que a identidade literária não está sozinha na luta. A ênfase da ancestralidade sugere uma força enunciativa com respeito ao ato

de narrar como instrumento de preservação da memória. Ao enunciar a história das origens, a identidade coletiva (camuflada na identidade, aparentemente, individual) apresenta uma voz magistral que parece dizer: temos uma grande tarefa que é atravessar o rio (Graúna, 2013, p. 100).

O rio se revela aqui como o enfrentamento a todas as formas coloniais de subjugação de corpos, culturas, territórios, memórias e reexistências. O conceito de reexistência, também escrito como *r-existência* e *re-existência*, emerge no contexto latino-americano em meio às lutas sociais e por território (Gómez e Porto-Gonçalves, 2004). Dentre os autores que refletem sobre o termo, tomo como referência Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) ao compreender *r-existência* como um movimento político que age e reage a partir de um lugar próprio, não só geográfico como epistêmico; na luta não apenas por resistir, mas para existir. Compreendo, assim, *reexistência* como a somatória daquilo que resiste e se reinventa na resistência para sobreviver apesar de toda forma de opressão. E (sobre)vive ensinando, superando, transformando e ocupando espaços outrora distantes e negados. A literatura indígena contemporânea é um exemplo disso, pois,

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

Em 2024, onze anos depois dessas reflexões publicadas por Graúna (2013), conta-se com um representante indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras: Ailton Krenak. O primeiro indígena na história da instituição, com um reconhecimento merecido em um momento histórico para o grande líder que ele é. No discurso de recepção,¹⁰ Heloísa Teixeira, acadêmica que o recebeu, destaca: “recebemos não só um novo e brilhante acadêmico, mas, principalmente, junto com ele, um fascinante universo de territórios, pensamentos e cosmologias indígenas”.

O momento histórico vivenciado por Krenak, e por todas as comunidades que se veem representadas por ele, me fez refletir sobre o quanto as literaturas indígenas

¹⁰ Disponível no endereço: <https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak/discurso-de-recepcao>

ganham notoriedade e avançam em produções e publicações. Olívio Jekupé¹¹ (2018) traz um relato de sua infância, de um tempo em que gostava muito de ler e sempre buscava por livros que falassem de questões indígenas. O ano era 1982 e ele se questionava por que somente não indígenas escreviam as histórias indígenas:

Mas algo me deixava naquela época impressionado: eu tentava ver se achava algum livro escrito por índios e não conseguia. Como nossos parentes são grandes contadores de histórias, imaginava que teríamos grandes escritores. Isso seria muito importante, porque a sociedade ia conhecer uma cultura escrita pelo próprio povo (Jekupé, 2018, p. 45).

Com um marcador na década de 80, a produção literária indígena é recente e surge influenciada por movimentos políticos indígenas de diversos grupos minoritários que lutavam pelo reconhecimento de seus direitos, principalmente frente à elaboração da Constituição de 1988. Nesse sentido, muito mais do que apenas narrar ou registrar histórias, os escritos indígenas assumem um papel político de resistência à negação e ao silenciamento da pluriversidade de saberes e seres que constituem a literatura indígena como

[...] continuação de uma arte oral ancestral, atualizada pelo uso de tecnologias outrora não utilizadas: a escrita, o livro e a internet. Com a propagação das ideias e das culturas nativas, enfim semeadas para fora das aldeias, a contação de histórias tradicionais ganha um novo sentido, a saber, uma intencionalidade política que extravasa a manutenção da memória desses povos para um contexto nacional, já que lembrar as culturas macuxis, guaranis, puris etc. é lembrar as culturas do Brasil (Jacob, 2023, p. 109).

Márcia Kambeba (2018a, p. 40) compreende sua escrita literária “[...] como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utiliza para dar visibilidade à sua luta e resistência”. Suas palavras têm um “peso ancestral” e afirma que a literatura indígena se diferencia de outras literaturas por carregar um povo,

[...] história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade (Kambeba, 2018b, p. 40).

A escritora Julie Dorrico (2018, p. 227), aponta para a emergência dessas vozes indígenas como “reafirmação do caráter de resistência”. Para ela, é na pertença

¹¹ Escritor indígena Guarani, publicou várias obras, entre elas: *Iarandu, o cão falante* (Editora Peirópolis, 2002), *Xerecó Arandu, a morte de Kretã* (Editora Peirópolis, 2002) e *Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena* (Editora Global, 2011).

étnica de seus autores e autoras que se alcança a emancipação enquanto sujeitos de criação e atuação, considerando que, ao escrever sobre seus saberes e tradições, propõem o diálogo e uma nova relação com a sociedade não indígena. Assim, na literatura indígena,

[...] diante da pluralidade de pertença étnicas, de estilísticas que perpassam a oralidade e escrita alfabética, os sujeitos indígenas enunciam sua voz e/ou letra em movimento de autoexpressão e autovalorização de suas ancestralidades e costumes, bem como na dinâmica de resistência física, lutando pela demarcação de suas terras, e de resistência simbólica, reivindicando uma revisão dos registros oficiais que os escanteiam, tão somente, ao tempo do século XVI e ao espaço da floresta em termos de costumes e tradições (Dorrigo, 2018, p. 229-30).

A autoexpressão e autovalorização do sujeito indígena citadas por Dorrigo (2018) reverberam as vozes ancestrais presentes na literatura indígena. É o próprio lugar de fala desses autores e autoras: “[...] o sujeito indígena que reivindica, cada vez mais, protagonismo para articular em nome de suas ancestralidades, sem mediações alheias a eles. O lugar de fala indígena é a sua ancestralidade” (Dorrigo, 2018, p. 230).

Vale destacar que não existe apenas um grupo indígena com uma cultura ancestral, mas diversos grupos que representam um pluriverso de modos de vida, tempos e espaços. Ou seja, cada autoria representa ou fala a partir de um povo, que traz sua história, suas lutas, sua poesia, seus saberes e costumes. Assim, “[...] a leitura das obras desses autores de etnias diferentes coopera para o conhecimento de diferentes lugares de fala cuja expressão se anuncia a partir da própria alteridade” (Dorrigo, 2018, p. 230).

Ariabo Kezo, escritor do povo Balatiponé¹², em entrevista à Julie Dorrigo pelo canal do YouTube intitulado *Literatura Indígena Contemporânea*¹³, fala da responsabilidade de autores e autoras indígenas em “fazer aparecer a história que foi apagada” e explica que muitos povos “desapareceram” na historiografia, já que não tiveram a oportunidade de registrar suas vozes, nomes e ancestralidades. Para ele, a literatura indígena representa esses povos, outrora silenciados, e ajuda a superar preconceitos e estereótipos presentes na sociedade não indígena, como, por exemplo, a forma de conceber um/a indígena na universidade.

¹² O povo Balatiponé está localizado no Estado de Mato Grosso; e Ariabo Kezo, publicou, entre outros escritos, a obra *Boloriê: a origem dos alimentos* (Editora LEETRA/UFSCar, 2015).

¹³ Acesso à entrevista: <https://www.youtube.com/live/Q02i6-PRhx4>

Nesse sentido, as vozes indígenas ganham força na literatura e têm configurado um espaço de desconstrução de preconceitos e outras violências sofridas por seus povos ao longo da história. Segundo Dorrico (2018, p. 231), elas

[...] têm a função de enunciar suas pertencas ancestrais de modo criativo e, nessa esteira, desconstruir noções sedimentadas que se conservam no imaginário popular sobre elas, marcadas por um viés fortemente negativo e preconceituoso. Denunciam, além disso, práticas de violência física e simbólica perpetradas historicamente contra os povos indígenas.

A professora Francis da Rosa (2018, p. 289) aponta para o movimento revolucionário da literatura indígena, como potência criativa: “[...] criar para existir, criar para resistir”. Segundo a autora, há uma *alteridade radical* que pulsa nesse movimento literário indígena, que desarticula “[...] processos homogeneizadores e totalizantes”. Fundamentalmente política, ela assim caracteriza:

A literatura indígena se apresenta como máquina de guerra que demonstra o mesmo poder destruidor de um encontro na selva com uma onça. Transformar-se em onça é a alternativa do guerreiro para sobreviver, para reaver seu povo desterrado e condenado a uma existência subterrânea, nas matas. Uma atitude de enfrentamento, indomesticável – como todo animal selvagem – que se coloca como um movimento descolonizador e que se pode ser operado por aqueles e aquelas que foram submetidos às margens (Rosa, 2018, p. 289-90).

Dorrico *et al.* (2018) apresentam a literatura indígena como uma prática de enfrentamento às injustiças sociais, preconceitos, marginalização e todo tipo de violência. Afirmam que ela “[...] não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma *práxis* político-pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil” (Dorrico *et al.*, 2018, p. 12). Nesse mesmo sentido, Ely de Souza (2018, p. 51)¹⁴ considera a produção literária indígena como uma “literatura-poesia-*práxis*”, utilizada para reivindicar direitos e confrontar violências como a invasão de seus territórios.

Nesse fazer poético-político-filosófico, povos originários seguem provocando uma (des)(re)aprendizagem, visto que não apenas nos presenteiam com sua escrita de memórias, na maioria das vezes, afetivas, como, também, elucidam fatos e posturas tidas como certas pela história oficial. Lívia Jacob (2023), em sua tese acerca da literatura indígena, aguça a compreensão de que:

¹⁴ Escritor indígena Macuxi. Autor do livro *Ipaty: o curumim da selva* (Editora Paulinas, 2011).

[...] os discursos nativos vão produzindo rupturas cada vez mais explícitas no pensamento ocidental, surgindo de suas ontologias, questionamentos outrora impensáveis. Por exemplo, a separação entre natureza e cultura, no passado categórica entre os estruturalistas, hoje é questionada graças à contribuição dos indígenas para os quais essa distinção é infundada (Jacob, 2023, p. 86).

Em meio às rupturas provocadas pelos discursos indígenas, as tecnologias se apresentam como um instrumento valioso para eles, que tomam espaço no campo da escrita, do livro e da internet. Suas vozes são urgentes e se fazem ouvir. Incomodam. Despertam curiosidade. Escancaram verdades. Incomodam de novo, mas já não podem ser caladas. Suas memórias pulsam em cada escrito, suas lutas reverberam. Nada é fácil, tudo é coletivo. Jacob (2023) reflete sobre o que a literatura representa para os povos indígenas:

Tanto no que se refere às ontologias tradicionais desses povos como nas denúncias político-ambientais, as histórias 'reveladas' pela literatura indígena contemporânea são novidades somente para os não indígenas. Para os povos originários, constituem-se como continuação de uma arte oral ancestral, atualizada pelo uso de tecnologias outrora não utilizadas: a escrita, o livro e a *internet*. Com a propagação das ideias e das culturas nativas, enfim semeadas para fora das aldeias, a contação de histórias tradicionais ganha um novo sentido, a saber uma intencionalidade política (Jacob, 2023, p. 109).

Sobre isso, Márcia Kambeba (2018a, p. 42) fala dos indígenas que utilizam as redes sociais, blogs e páginas na internet para expandir o público de suas literaturas. A autora acena para uma *literatura virtual* ao considerar o cenário tecnológico como uma “[...] outra ferramenta, se bem usada, de divulgação do pensamento indígena. Aos poucos vai-se ganhando um público leitor nas redes virtuais para uma literatura virtual, com o mesmo peso que a literatura publicada em papel”.

Daniel Munduruku (2018, p. 83) afirma que a escrita é uma técnica e que é preciso apreendê-la e utilizá-la a favor dos povos indígenas, e segue afirmando que técnica não é negação é, sim, “[...] afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade”. Nessa compreensão, a professora Cláudia Matos (2011, p. 44), discorre acerca das escritas indígenas como uma experiência poético-pedagógica. Para ela, as literaturas indígenas se aproximam de “literaturas orais”, considerando sua relação com a oralidade e, por conseguinte, com a memória. Munduruku (2018, p. 83) destaca que:

[...] o papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. Há um fio muito tênue entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar esse 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.

O escritor indígena Tiago Hakiy (2018, p. 38)¹⁵ fala da voz ancestral que acompanha a literatura indígena. Para ele, a oralidade está na essência de ser indígena, visto que sempre foi usada para “[...] transmitir seus saberes e agora ele [indígena] pode usar outras tecnologias como mecanismos de transmissão. Aí está o papel da literatura indígena”. Hakiy (2018) aponta para a tradição oral e o pertencimento como marcas que acompanham escritores e escritoras indígenas mesmo fora da aldeia. O autor também acrescenta que essas literaturas carregam em seu corpo escrito traços da oralidade, grafismo e sons da floresta:

A literatura indígena tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons da floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para a sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários (Hakiy, 2018, p. 38).

Ademario Ribeiro (2020), escritor indígena do povo Payayá (Chapada Diamantina), reflete acerca da relação dos povos originários com a escrita e afirma que essa experiência se dá há muito tempo e de diversas formas. Ele explica que:

[...] os povos originários desde sempre escreveram, cada um com seu formato, materiais e linguagens – desde as pinturas rupestres, às tecelagens, colares, cerâmicas, vestimentas, escudos, armas e utensílios em geral, sobretudo o modo especial pelo qual a palavra manifesta no espaço sagrado da ancestralidade, como, igualmente, a mística das pajelanças e a resistência guerreira são retroalimentadas nas experiências da Literatura Indígena (Ribeiro, 2020, p. 78).

Costa (2023, p. 125) destaca que se trata de uma “[...] literatura produzida não só pelo escritor, mas pelo artista, não só por um(a) autor(a), mas por um coletivo, uma literatura sem livro, que circula vez pela voz, vez pelo corpo de reza, de rito, de dança”. A literatura indígena, nesse sentido, extrapola a dimensão do livro, visto que ocupa territórios de saber expressos pelo corpo e espiritualidade. “A voz poética individual representa uma realidade coletiva de uma nação [...]” (Santos, 2020, p. 11), ou de várias nações, pois se trata de uma literatura no plural, literaturas indígenas, em que cada escritor/a traz consigo a identidade de seu povo.

¹⁵ Pertencente ao povo Sateré-Mawé, já escreveu, entre outros, os livros: *Awyató Pot: histórias indígenas para crianças* (Paulinas, 2011), *O canto do uirapuru* (Formato, 2015).

Nesse universo literário, destaco o lugar das estéticas indígenas que, de acordo com Velthem (2019, p. 16) “[...] alcançam domínios que estão conectados a outras e propósitos [...]”, para além da materialidade. A autora relaciona tais domínios com:

[...] a oralidade, a música vocal, os relatos míticos, os cânticos de cura e também com as danças e evoluções coreografadas, com a música instrumental que buscam intermediar interações de muitas ordens, as quais se efetivam entre indivíduos e grupos sociais e, também, com esferas cosmológicas pontuadas pela importância das relações com os não humanos, e que revelam diferentes sentidos de humanidade (Velthem, 2019, p. 16-7).

Edson Krenak,¹⁶ em entrevista, discorre sobre uma “epistemologia da literatura indígena” e afirma que essa literatura não tem “metalinguagem”, mas, sim, história. Para o autor, os textos literários de povos originários são um convite ao diálogo, uma relação que se estabelece e se estende até o “pós-leitura”, pois,

[...] vem de ontologias distintas e que habitam o mesmo mundo, é baseada na ancestralidade. no relacionamento que esse autor tem com todos os seres que estão ali ao redor dessa história, dessa narrativa. Portanto, quando a pessoa lê uma literatura indígena, essa não é um convite para fruição artística, estética e literária. É um convite para um diálogo, para uma relação, e isso transforma não somente o ato da escrita, mas o ato da leitura, o ato da pós-leitura (Krenak; Lopes; Peixoto, 2021, p. 17).

Nesse banzeiro¹⁷ de literaturas indígenas em que a ancestralidade vibra em prosa e versos, apoio-me no que Márcia Kambeba (2020b, p. 90) destaca sobre a relação dos povos com a natureza e dessa com a educação: “Não se separa povos indígenas e natureza, nessa escola todos somos um. É na escola maior que aprendemos o bem viver indígena”. Nesse sentido, acredito na percepção de outros modos de educar/aprender; outras formas de existir e compartilhar a existência, e, na busca desse cenário, esperanço o coração com os escritos indígenas.

Krenak (2022) chama a atenção para um “futuro ancestral”, nada abstrato, porém, é preciso se reconectar com um pensamento para além da ideia de humanidade como a vemos hoje. Importa que olhemos a nossa volta, que voltemos para a floresta no sentido de pertencer a ela como entes, com muito, muito a (re)aprender. Para ele:

¹⁶ Indígena do povo Krenak, Edson é graduado em Letras, com doutorado em Antropologia. Escritor do livro *O Sonho de Borum* (Autência Editora, 2015).

¹⁷ Diz-se do som das ondas do rio que ficam a bater numa sinfonia entre elas mesmas, nas canoas, em barrancos e portos diversos.

[...] não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir – que são chamadas, em certa literatura, de mitos. As mitologias estão vivas. Seguem existindo sempre que uma comunidade insiste em habitar esse lugar poético de viver uma experiência de afetação da vida, a despeito das outras narrativas duras do mundo (Krenak, 2022, p. 103-4).

Krenak (2022) nos provoca a refletir sobre a vida e sobre o sentido de educação e de como esta vem sendo tratada pelo mundo ocidental. Ao destacar a educação que se dá pelos mais velhos na aldeia e o sentido do cotidiano e da partilha que se emprega a ela, também questiona o que é escola para o branco. Um prédio? “Enchem a sala de meninos e trancam a porta: pronto, estão na escola” (Krenak, 2022, p. 112-13). Contudo, diz o autor, “[...] escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada” (Krenak, 2022, p. 114).

Nessa esteira provocativa de Krenak (2022), busco compreender a educação em uma relação possível com outros mundos, valorizando a vida, seu cotidiano e desafios. Para tanto, continuarei no fio deste estudo, ciente da responsabilidade de aprender com e não sobre, de me despir de olhares meramente acadêmicos e partilhar de uma poesia da vida, a partir da literatura indígena.

Refletir sobre os modos de ser e (re)existir de uma mulher indígena da Amazônia a partir de suas literaturas e compreender suas práticas educativas significa transpor a perspectiva ocidental de ciência e romper com as colonialidades existentes no sistema mundo atual (Quijano, 2005), compreendendo outra lógica de organização da vida e do sentido que se emprega à educação. Para tanto,

Que debemos aprender a crear, a ser nuestra propia agua, nuestro propio sol, nuestra propia tierra...

Que para ello, debemos venir a aprender a caminar por nuevos caminos, para que fluya en libertad la palabra, pues la palabra es libre y fluye con el fluir del cuerpo...

Que los seres humanos debemos reencausar nuestro camino y nuestro caminar... Que debemos aprender a ser puentes para una nueva existencia... Que es urgente reencausarnos en el camino, caminar desde el lugar de nuestra existencia, y para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás, conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo...

Que el espíritu de la palabra, que da vida el fuego del corazón, hará posible que podamos conversar con amor y con respeto, con el espíritu de la tierra, de la naturaleza y el cosmos...

(Karai Miri Poty – Sábio Guarani)¹⁸.

¹⁸ *Apud* Guerrero Arias, 2010, p.11-2.

O trecho citado da sabedoria Guaraní retrata muito do que este estudo busca numa perspectiva educacional, porém vinculada a uma visão abrangente e crítica do mundo que habitamos, do sistema que nos engessa e da possibilidade não apenas de sonhar com o *Bien Vivir*, mas de encontrar e propor meios de seu alcance, o que só será possível em uma construção coletiva de aprender com os povos originários que resistem no respeito e relação com a natureza. Acosta (2016) empreendeu junto aos povos do Equador contribuições importantes para pensarmos o conceito de Bem Viver, entre elas a necessidade de aprendermos com estes povos e sua sabedoria ancestral. Para este autor,

[...] é preciso recorrer às experiências, às visões e às propostas de povos que, dentro e fora do mundo andino e amazônico, empenharam-se em viver harmoniosamente com a Natureza, e que são donos de uma história longa e profunda, ainda bastante desconhecida e, inclusive, marginalizada. Foram capazes de resistir, a seu modo, a um colonialismo que dura mais de quinhentos anos, imaginando um futuro distinto que muito poderia contribuir com os grandes debates globais (Acosta, 2016, p. 27-8).

Nessa linha de pensamento, a proposta de (re)aprender acerca de uma educação fincada em uma relação intrínseca com a natureza e seus entes, humanos e não humanos, desobedece a ordem ocidental moderna vigente. Rema na contramão da lógica do consumo fortemente atrelada ao modelo de sistema educacional eurocentrado, que escancara a disputa pelo acesso às instituições de ensino e obedece a uma orientação (des)ordenada do mercado para atender à necessidade de mão de obra para o trabalho.

Uma lógica de pensamento que não necessariamente seja percebida para um fim ou definição prévia na literatura indígena, mas sentida, experienciada, praticada na essência daquilo que dá sentido ao cotidiano de quem escreve (Bondía, 2002). A educação indígena parte de suas existências e resistências, com base em saberes ancestrais: o saber pelo corpo, pela tradição oral, espiritualidade, e pertencimento à natureza, numa rede de relações dentro e fora de seu território, entre humanos e não humanos, expressos em escritos literários, no rio de suas memórias.

Para tanto, faço uma imersão nas obras da autora indígena Márcia Kambeba, pertencente ao povo Omágua/Kambeba do Amazonas e que reside em Castanhal-PA. Com ela, aprofundarei não somente as leituras acerca da temática, mas o diálogo que segue o rastro da memória ancestral e da tradição oral presente na região amazônica.

Os escritos literários de autoria indígena reverberam outras vozes por muito silenciadas, vozes que perpassam o encantamento por uma educação na partilha, no respeito a uma rede de coletividade que transcende o antropocentrismo. A literatura indígena, assim, possibilita pensar uma proposta contra hegemônica de construção do conhecimento, a partir de um conceito mais amplo de educação e de respeito aos povos originários; uma educação que não compreende apenas a relação com o humano, mas uma troca constante entre humanos e não humanos (Latour, 2012).

Assim, quando emergem questões no campo da educação em que se discutam práticas outras de resistência, como de uma cultura que, por muito tempo, se tentou invisibilizar, não se pode deixar de perguntar em que linha se costura essa produção de conhecimento: permanece a corda colonial de se pensar a ciência ou se desafia a ir adiante na busca pela presença e escuta de sujeitos até então subalternizados, em que se reconheçam como fundamentais para a construção de um pensamento outro, ecológico, na margem de uma sabedoria que insurge o bem viver?

Nesse sentido, importa destacar a educação como uma teia de significados construída nas relações cotidianas. Brandão (2002) entende, assim, a educação como cultura, que pode ocorrer em diversos contextos e práticas de construção do social, não havendo uma única forma de educar. Para ele:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2007, p. 7).

Albuquerque (2012) corrobora com Brandão (2002; 2007) e concebe a educação “[...] como prática social que se inscreve na tessitura da vida cotidiana, para além dos domínios sistematizados do mundo escolar”. Com esse entendimento, trago o olhar para a literatura enquanto educação que extrapola muros e se personifica na vida cotidiana, muito além da ideia de uma educação institucionalizada, mas com possibilidades pungentes de diálogo e (re)aprendizagem. Assim, falo de uma educação fincada na experiência, em práticas culturais, no cotidiano e em modos outros de se relacionar e se perceber ente natureza:

Este tipo de educação da experiência, ocorrida nas práticas sociais cotidianas de homens e mulheres, aponta para modos outros de aprender e ensinar que incluem como agentes do saber tanto humanos quanto não humanos. Aponta, ainda, para uma diversidade de espaços educativos – à exemplo dos

quintais, terreiros, hospitais, igrejas – dentre a diversidade de espaços onde se formam subjetividades (Albuquerque, 2020, p. 23).

Arroyo (2014), quando escreve sobre *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, discute sobre uma pedagogia moderna que também se configurou a partir de um pensamento colonizador. Afirma que em toda a sua trajetória, mesmo atravessando diversas correntes de pensamentos, incluindo as correntes mais críticas, ainda assim, a pedagogia foi pensada como um processo pronto, num espaço definido (o escolar), no qual os “sujeitos aprendizes” chegam “vazios” e saem “melhores”, se ali se dedicarem. Numa perspectiva decolonial, Arroyo provoca reflexões sobre essa lógica de produção do conhecimento, de onde parte e para onde vai, ao falar dos coletivos sociais que se mostram formados como *Outros Sujeitos*, revelando outra história da educação. Uma história contada a partir deles.

Nesse sentido, Oliveira (2021, p. 30) provoca a reflexão sobre outra pedagogia possível e urgente, com uma perspectiva de educação decolonial, de intervenção na realidade “[...] a partir de sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas”. O autor passa a caracterizar o que chama de pedagogia decolonial como sendo:

[...] um ato político intercultural, antirracista, antisexistista, antihomofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade. Pedagogia Decolonial é produção de conhecimento no ato de transformar a realidade colonial, por parte dos agentes educativos junto/com os movimentos sociais. Pedagogia decolonial é aprender a desaprender as marcas coloniais de nossa formação e reaprender novas perspectivas de mundo a partir da diferença colonial, enfim, é aprender a desaprender para reaprender novas posturas, novas ações de luta, novas ideias para um Bem Viver (Oliveira, 2021, p. 32).

Busco, assim, salientar a ideia de mulheres escritoras indígenas como sujeitos *Outros* de produção de conhecimento, dialogando com Dussel (1993) quando conceitua este *Outro* a partir de sua análise sobre o início da modernidade (*ego moderno*), em que a Europa do período dos “descobrimentos” tratou as outras culturas e povos como objetos que necessitavam de um processo de civilização, mesmo que violento e negador de que este objeto é o *Outro* com sua história, seus saberes, sua diferença negada em todo o processo de colonização. Na sua análise: “O *Outro* é a ‘besta’ de Oviedo [...] massa rústica descoberta para ser civilizada pelo ‘ser’ europeu da ‘Cultura Ocidental’, mas ‘en-coberta’ em sua alteridade” (Dussel, 1993, p. 36). Na contramão dessa lógica opressora e negadora do ser, é possível afirmar que as

mulheres indígenas escritoras se reinventam em uma literatura *desocidentada* quando assumem suas identidades, territórios e sabedorias ancestrais em cada obra produzida e que pode ser reconhecida como fonte outra de conhecimento, com pedagogias outras e plurais (Almeida, 2009).

Logo, questiono a pedagogia que está posta a atender a diversidade sem partir desses Outros sujeitos heterogêneos e que já trazem consigo uma pedagogia da resistência. Resistem à exclusão, à desigualdade, à dominação pretendida por uma elite circunscrita nos moldes eurocêntricos de poder. Arroyo (2014, p. 11) afirma que as teorias pedagógicas foram “[...] gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata”.

Ao entender uma mulher indígena escritora como agente de conhecimento na Amazônia, com modos próprios de organização e de troca, por meio dos saberes ancestrais que circulam em suas obras, faz-se necessário pensar acerca de uma outra lógica de vida e de educação, com outros sujeitos e outros lugares de aprendizagem. Tal lógica precisa dialogar com os conhecimentos produzidos por uma ciência forjada num projeto intercultural e decolonial, ao reconhecer que esses saberes outros sempre estiveram aqui e que resistiram ao longo do processo colonizador.

1.3 Filosofia educacional, reexistência e literaturas de mulheres indígenas: o braço de rio dos conhecimentos produzidos entre 2000 e 2019

O estudo acerca da literatura indígena de Márcia Kambeba, mulher amazônica, busca refletir sobre a educação que parte de seus modos de ser e se reinventar, sua filosofia de vida e tudo aquilo que envolve suas lutas e reexistências, com base em memórias e saberes ancestrais presentes em seus escritos.

Ao mergulhar nessas águas, realizei, inicialmente, o levantamento acerca do que se tem produzido de pesquisa envolvendo o referido tema na área da educação e percebi a necessidade de ampliar a busca para outros campos e com descritores mais abrangentes, visto que não encontrei resultados que indicassem pesquisas já realizadas. Em cada trabalho localizado, atentei para o resumo; e, quando necessário, filtrei as categorias pretendidas no sumário. Por fim, detive o olhar na introdução com a intenção de compreender melhor o estudo realizado. As categorias destacadas

foram: *trajetórias, saberes, resistências e filosofias* de mulheres indígenas, que exprimem a discussão acerca da temática ora investigada, pois, indagar sobre o campo da pesquisa é primar pela ética em continuar aprofundando olhares e investindo em novos estudos e ideias transformadoras. Assim, para Romanowski (2006, p. 39), a “[...] realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

O levantamento foi realizado junto ao banco de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como nas bibliotecas virtuais da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). Os descritores utilizados para realizar a pesquisa foram: 1) *Filosofia educacional e literatura indígena*; 2) *Educação e literatura indígena* 3) *Reexistência e literatura indígena*; 4) *Filosofia da reexistência*; 5) *Literatura de mulheres indígenas*; 6) *Literatura indígena e saberes*, 7) *Literatura indígena*; 8) *Mulheres indígenas*; e 9) *Filosofia indígena*, todos entre aspas e sem delimitação de período ou região, tentando abranger o máximo de trabalhos realizados, o que alcançou produções do ano de 2000 a 2019.

Inicialmente, não foram encontrados registros para os descritores números 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Houve, então, a necessidade de ampliar o levantamento utilizando os descritores números 7 e 8. Assim, no banco de dados da Capes, foram encontrados 44 trabalhos registrados com o descritor *Literatura indígena*. Destes, apenas 37 abordam pesquisas sobre o tema em diversas áreas do conhecimento, dos quais, 30 a nível de mestrado (11 em Letras; 07 em Literatura; 03 em Educação; 09 em Ciências Sociais) e 07 doutorados (02 em Letras; 03 em Literatura; 01 em Comunicação; 01 em Geografia). Porém, os trabalhos concentrados na área da educação não foram autorizados para publicação, sendo que 02 dialogam diretamente com a educação escolar, que não é o foco principal do meu estudo.

Ao pesquisar com o descritor número 8 – *Mulheres indígenas*, encontrei 125 trabalhos que estão dispostos em diversas áreas de conhecimento, com concentração em Antropologia, Sociologia, Saúde e História. Aponto, a partir deste descritor, 08 pesquisas em programas de educação, três delas já encontradas anteriormente com o descritor 7. Estas, apresentarei no quadro a seguir, bem como aquelas que

chamaram atenção, mesmo estando em outras áreas de conhecimento, por contribuírem de alguma forma com tema de pesquisa aqui proposto.

Ressalto, porém, a necessidade de aprofundar o levantamento para outros bancos de periódicos como o Google Acadêmico, por exemplo, acerca dos estudos não acessados na plataforma da CAPES.

Quadro 1 – Trabalhos acerca do tema Literatura e Mulheres Indígenas

ÁREA DO CONHECIMENTO	TRABALHOS
EDUCAÇÃO	LEMONS, Roma Gonçalves. <i>Por Uma Pedagogia Decolonial: escritores indígenas e literatura indígena contemporânea na educação</i>. 2017. 168 F. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ. (Sem autorizo para divulgação) JESUS, Silvana Francisca de. <i>A literatura afro-brasileira e indígena na formação de professores de sala de leitura da secretaria municipal de educação/sp</i>. 2018. 125 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores instituição de ensino, PUC, SP. CARVALHO, Rosinere Evaristo. <i>Herói Ou Anti-Herói? A Representação do Índio na Literatura Brasileira e no Livro Didático</i>. 2013. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ. (Sem autorizo para divulgação) SOBREIRA, Gerusa Cruz. <i>“Com o Maracá na Mão, as Guerreiras Pataxó Vão à Luta: olhares das mulheres indígenas sobre violência doméstica”</i>. 2017. 180 F. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. UEBA. (Sem autorizo para divulgação) MAGNANI, Claudia. <i>Ũn Ka'ok - Mulheres Fortes: uma etnografia das práticas e saberes extra-ordinários das mulheres Tikmũ'ũn-Maxakali</i>. 2018 387 F. Doutorado em Educação. UFMG. AZEVEDO, Jaqueline Freitas. <i>Da Maternagem aos Bancos Escolares: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA</i>. 2017. 124 F. Mestrado em Educação. UEMTS. BRITO, Patricia Oliveira. <i>Indígena-Mulher-Mãe-Universitária o estar-sendo estudante na UFRGS</i>. 2016. 108 F. Mestrado Em Educação. UFRGS. KUZMA, Juliana Martins Garcia. <i>Gênero em Culturas Indígenas e Educação Superior: protagonismo de mulheres indígenas em Mato Grosso e Rondônia</i>. 2019. 151 F. Mestrado em Educação. UFTM. (Sem autorizo para divulgação)
LETRAS	HENRIQUE, Paloma De Melo. <i>“A Mãe Terra Nos Anima”: mulheres indígenas contracolonizando a literatura e as artes visuais no Brasil</i>. 2019. 174 F. Mestrado em Letras. UFRGS.
DIREITOS HUMANOS	RODRIGUES, Leia Do Vale. <i>Mulheres Indígenas, Gênero e Diversidade Cultural: a institucionalização da temática de gênero na FUNAI, a partir da perspectiva autoetnográfica</i>. 2019. 95 F. Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. UNB. (Sem Autorizo Para Divulgação)
BIOÉTICA	VITOY, Bernardino. <i>Gênero e Mulheres Indígenas: um olhar pela bioética de intervenção</i>. 2015. 67 F. Mestrado em Bioética. UnB.

	(Sem autorizo para divulgação)
ANTROPOLOGIA	ALVES, Lidianne da Conceição. <i>Mulheres Indígenas na Pós-Graduação: trajetórias e r-existências</i>. 2019 128 F. Mestrado em Antropologia. UnB. SOUZA, Lauriene Seraguza Olegario E. <i>Cosmos, Corpos e Mulheres Kaiowa e Guaranide Aña À Kuña</i>. 2013. 213 F. Mestrado em Antropologia. UFGD.
HISTÓRIA	BAZZI, Andreza. <i>As Mulheres Kaingang não Saíram de uma Costela de Adão: protagonismo feminino na terra indígena Toldo Chimbanguê: da luta pela terra aos dias atuais (1980-2019)</i>. 2019. 129 F. Mestrado em História. UFFS. (Sem autorizo para divulgação) MAGALHÃES, Juliana de Paiva. <i>Trajetórias e Resistências de Mulheres sob o Colonialismo Português (Sul de Moçambique, XX)</i>. 2016. Doutorado em História Social. USP. (Sem autorizo para divulgação)
COMUNICAÇÃO	TOCANTINS, Raimundo de Araujo. <i>Mulheres Indígenas no Facebook: corpos, intericonicidade e identidades</i> . 2013. 94 F. Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura. UNAMA.
DIREITO	FONSECA, Livia Gimenes Dias da. <i>Despatriarcalizar e Decolonizar o Estado Brasileiro – um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas</i> . 2016 209 F. Doutorado em Direito. UnB.
SOCIEDADE E CULTURA	RAMOS, Leila Da Silva. <i>A Mulher Indígena no Processo de Formação Social e Cultural da Comunidade e a Construção de Propostas Curriculares para a Escola na Comunidade Indígena Araçá da Serra/T. I. Raposa Serra do Sol</i>. 2013. 135 F. Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. UFAM. VIEIRA, Ivania Maria Carneiro. <i>Lugar de Mulher: a participação da indígena nos movimentos feministas e indígenas do estado do Amazonas</i>. 2017. 59 F. Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia. UFAM.
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA LATINA	MUÑOZ, Maria Alejandra Montilla. <i>Análisis del Feminismo Decolonial, Otra Mirada Desde Abya Yala, Caso Programa Mujer – Cric (Consejo Regional Indígena Del Cauca)</i> . 2017. 143 F. Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz Do Iguaçu.
CIÊNCIAS SOCIAIS	SOUZA, Jurema Machado de Andrade. <i>Trajetórias Femininas Indígenas - Gênero, Memória, Identidade e Reprodução</i>. 2007 116 F. Mestrado em Ciências Sociais. UFBA. (Anterior À Plataforma Sucupira)

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Por meio do descritor 9, pude encontrar apenas 1 trabalho no campo das Ciências Sociais, a nível de doutorado, que aborda as práticas de xamanismo indígena, mas que não se encontra disponível na plataforma sucupira.

Observei que, dos trabalhos destacados no Quadro 1 sobre a referida temática, aqueles que se encontram na área da educação ou não estão autorizados para divulgação ou dialogam diretamente com instituições de ensino, numa perspectiva mais escolarizada. Isto me faz refletir sobre a emergência de um trabalho de pesquisa no campo educacional que dialogue com as literaturas de mulheres indígenas e seus

conhecimentos no cotidiano da vida, numa proposta de reaprender com os povos originários, na contramão da colonialidade científica que só os legitima a partir de espaços pensados eurocentricamente ou de forma antropocêntrica, invisibilizando outras relações de aprendizagem com seres diversos da natureza. Aponto, então, para a ausência de pesquisas com essa perspectiva não escolar a partir do levantamento realizado junto à CAPES.

O trabalho de Lemos (2017), presente no quadro 1, dialoga diretamente com a literatura indígena e a ideia de romper com a diferença colonial entre os saberes indígenas e os escolares, numa perspectiva contra hegemônica e de coexistência, quando se pensa em uma epistemologia a partir do Sul (Santos; Menezes, 2010). Porém, só consegui acesso ao resumo dessa dissertação, pois ela não possui autorização para divulgação, o que inviabilizou o aprofundamento do olhar sobre e maior diálogo com o estudo realizado.

Jesus (2018) levanta a discussão sobre a formação de professores da sala de leitura numa perspectiva intercultural a partir da literatura indígena e afro-brasileira. Tal pesquisa interessa por destacar a importância dessa literatura na concepção de um pensamento educacional outro, que valorize os saberes de povos originários. Esse modo de entender a formação em diálogo com a literatura me ajuda a repensar práticas coloniais enraizadas no sistema pedagógico moderno, o que pode favorecer o debate sobre outras epistemologias.

Os trabalhos de Evaristo (2013) e Sobreira (2017),¹⁹ apesar de se encontrarem no campo da educação e a partir da busca sobre literatura e mulheres indígenas, evidenciam outros aspectos relacionados à temática como a representação do livro didático e a violência doméstica, respectivamente, os quais não dialogam diretamente com o olhar dado à minha pesquisa. Porém, fez-se necessário esse destaque para apontar novamente a necessidade de realização de estudos que envolvam uma filosofia educacional originalmente a partir da literatura de mulheres indígenas.

A tese de doutorado em educação de Magnani (2018)²⁰ é reveladora do potencial de força e saberes que emana de mulheres indígenas. Ao realizar uma crítica histórica e epistemológica, a autora dialoga com saberes do cotidiano dessas

¹⁹ Referências de ambos os trabalhos também se encontram no Quadro 1.

²⁰ Referência presente no Quadro 1.

mulheres e me possibilita, a partir de seu estudo, ampliar o olhar acerca de um feminismo decolonial, com uma concepção de emancipação, luta e reconhecimento. Da mesma forma, os trabalhos de Azevedo (2017) e Brito (2016),²¹ destacam esse percurso emancipatório de mulheres indígenas frente as suas permanências em instituições oficiais de ensino. Importa perceber as discussões teóricas que vêm sendo realizadas sobre gênero e movimento indígena.

Dentre os demais trabalhos encontrados no catálogo da CAPES, aponto para o tema sendo refletido a partir de outras áreas de produção de conhecimento como Direitos Humanos, Bioética, Antropologia, História, Comunicação, Sociedade e Cultura, Ciências Sociais, entre outros. E vislumbro o diálogo com uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, de Henrique (2019),²² sob o título *“A Mãe terra nos anima”: mulheres indígenas contracolonizando a literatura e as artes visuais no Brasil*. Nesse trabalho, a autora destaca a importância de se refletir o mundo, a vida e o sistema ocidental eurocêntrico a partir de textos *contracoloniais*, a exemplo da literatura de mulheres indígenas. Assim, em uma aproximação com a pesquisa que pretendo desenvolver, percebo conceitos importantes que dialogam com a temática e possibilitam o desenrolar teórico contra hegemônico e decolonial para se pensar a educação ou uma filosofia educacional da reexistência.

Para tanto, Henrique (2019) traz em seu referencial intelectuais indígenas que são a base para reflexão proposta acerca da diversidade de conhecimentos e modos outros de ser no mundo, entre eles estão Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Marcia Kambeba, Graúna etc.; e pensadores latino-americanos como Walsh (2009) ao tratar das Pedagogias Decoloniais, Lugones (2014) com o conceito de Colonialidade de Gênero, Paredes e Guzmán (2014) discutindo acerca do feminismo comunitário, entre outros. Todo o debate e enfrentamento de ideias trazido nessa pesquisa dialogam diretamente com o tema que me proponho a estudar. Esse trabalho do campo das letras servirá de referência para os caminhos que busco trilhar no campo da educação.

Um outro trabalho que destaco é a dissertação de mestrado de Tocantins (2013), também referenciado no Quadro 1, realizado no programa de Comunicação, Linguagens e Cultura da UNAMA. Nela, o autor mostra como a identidade de mulheres

²¹ Referências de ambos os trabalhos também se encontram no Quadro 1.

²² Referências de ambos os trabalhos também se encontram no Quadro 1.

indígenas pode ser construída por meio de discursos em redes sociais, utilizando o contexto do *Facebook*. Para mim, essas redes, como *Instagram* e *YouTube*, levaram, em tempos difíceis de pandemia, ao encontro de muitas mulheres intelectuais indígenas, bem como a palestras, debates e minicursos sobre a temática de suas literaturas. Importa aqui destacar que a pesquisa se reinventou em meio a uma crise humana e política que nos limitou, mas que, também, desafiou a partir do ano de 2020.

Ao realizar a pesquisa no banco de dados da BDTD, utilizando os descritores 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 9 não foi encontrado nenhum resultado na busca. Com o descritor 7 – *Literatura indígena*, constam 34 trabalhos, destes apenas 1 encontra-se em programa de educação, o mesmo já apontado no levantamento do catálogo CAPES; os demais estão distribuídos nas áreas de Letras, Literatura, Geografia, Antropologia, entre outros das Ciências Humanas, alguns já destacados anteriormente; quando pesquisei com o descritor 8 – *Mulheres indígenas*, resultam 36 trabalhos, distribuídos em diversas áreas do conhecimento como Antropologia, Letras, Saúde, História, Bioética, Direito, Ciências Sociais, entre outros. Apenas 02 estão situados na área da educação e já foram destacados no quadro 1.

Dos trabalhos observados na BDTD, aponto para o de Sousa (2019)²³ que trata, a partir da obra *Sabedoria das águas* do autor indígena Daniel Munduruku, do protagonismo, resistência e lutas políticas dos povos indígenas, em um diálogo entre literatura e geografia. Tal pesquisa possibilita compreender como a literatura indígena contribui para a autoafirmação desses povos e seus territórios.

Na Universidade Federal do Pará, ao consultar o *link* da biblioteca virtual, não encontrei trabalhos que se voltam diretamente para o tema da literatura indígena ou de literatura de mulheres indígenas. Quando utilizado o descritor 8 – *Mulheres indígenas*, aparecem 121 trabalhos entre dissertações, teses e artigos. Infelizmente, o filtro não limita às aspas e o termo mulheres apareceu em várias pesquisas, inclusive com não indígenas. Destas, destaco o artigo de Silva, Bonfim e Souza (2014), intitulado *Mulheres, saberes práticos, relações de gênero e a floresta*, o qual dialoga com mulheres ribeirinhas do município de Belterra, no Oeste do Pará. Ao utilizar o descritor 9 – *Filosofia indígena*, consta apenas 01 trabalho relacionado a movimentos

²³ SOUSA, Damiana Pereira de. *A flecha e a caneta: a representação de natureza em Daniel Munduruku na obra "Sabedoria das águas": a literatura indígena em questão*. Mestrado em Geografia. UFGO, 2019.

sociais em área de mineração. Quanto aos demais títulos registrados neste link, eles já constavam na pesquisa realizada no banco de dados da Capes.

Também realizei o levantamento através do *link* da biblioteca da Universidade do Estado do Pará, na consulta de acervo. Porém, não encontrei trabalhos sobre a temática. Pesquisei, então, junto às dissertações de mestrado disponíveis no site da Pós-Graduação em Educação e lá, também, não encontrei nenhum trabalho de pesquisa direcionado ao tema da literatura de mulheres indígenas.

O levantamento realizado até aqui possibilitou apontar para ausências de pesquisas no campo da educação, em particular, da filosofia da educação, que reconheçam a importância do protagonismo de intelectuais indígenas para a construção e apreensão de outros modos de viver e se educar.

1.4 Redemoinho Metodológico

A palavra *redemoinho* significa: “Ponto de encontro de ondas ou ventos que seguiam em direção oposta; Movimento circular e rápido nas águas de um rio [...]” (Redemoinho, 2020), ou “o encontro de uma porção de águas aquecidas com outras circunvizinhas mais frias” (Souza, 2023). Tais definições sugerem que encontros acontecem causando um movimento circular. Com base nessa interpretação, a ideia de uma metodologia circular, em movimento e de encontros me conduz para a explicação das fontes e métodos que definem este estudo. Tal fato não aponta para uma calmaria, ao contrário, leva-me para águas agitadas e algumas vezes conflitantes, mas de possibilidades plurais a conduzir o percurso da pesquisa.

Parto da imersão nas obras *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*; *O lugar do Saber Ancestral*; e *Saberes da Floresta* de Marcia Waina Kambeba, indígena do povo Omágua/Kambeba. A autora foi escolhida considerando alguns pontos que, aqui, se entrelaçam: primeiro, por ter escrito três livros, citados acima, que se destacam pelo diálogo pungente com a educação a partir, principalmente, de suas memórias de infância e do cotidiano de seu povo; segundo, o lugar de fala da autora, o território Kambeba que é território amazônico, de onde proponho esta tese; terceiro, sua trajetória de vida, seja nas artes, na política ou na militância pelos direitos indígenas, o que potencializa a resistência e reexistência presentes em seus escritos; e, por fim,

a proximidade com Márcia, visto que seu local de residência atual é a cidade de Castanhal, no Pará, o que facilitaria um encontro e diálogo com ela.

Assim, sintonizada com a história cultural, esta pesquisa afirma-se como de natureza documental, pois se trata de um estudo a partir de obras literárias, aqui tratadas como fontes documentais, de águas históricas e filosóficas. Os livros selecionados são o principal meio de compreensão do pensamento de Márcia Kambeba e têm como complemento uma entrevista realizada com ela. Inspirada nos pressupostos da história oral, a fim de flagrar aspectos de seu cotidiano e trajetória de vida. As análises decorrentes seguem o fio decolonial de compreensão de mundo. Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa que busca olhar do presente para o passado por meio de memórias ancestrais percebidas, sobretudo, na tessitura literária onde punge resistência e oralidade: a literatura indígena.

Pachamama (2020) questiona a tendência excludente da historiografia que se revela uma escrita histórica no *masculino* e aponta a necessidade de os escritos indígenas protagonizarem um outro modo de registrar a sua história. A autora afirma que a “[...] ausência de documentos produzidos por indígenas, ou que sinalizassem seu protagonismo e diversidade cultural, efetiva-se muito a partir do apagamento das identidades originárias e de informações sobre elas” (Pachamama, 2020, p. 32). Para ela, a “história oficial” continua a levantar muros e reafirmar estereótipos sem a participação efetiva de povos na sua construção, já que:

[...] o ‘ofício do historiador’ (dos ‘cientistas’, ‘filósofos’, ‘sociólogos’) é um ofício de homens, que escreveram a história no masculino, patriarcal e colonizador. Os povos originários foram por muito tempo ‘objeto’ de estudo; tornou-se um lugar comum escrever sobre os indígenas, mas nunca com eles, ou mesmo sendo eles os próprios autores (Pachamama, 2020, p. 27).

Nesse sentido, na busca por uma reescrita historiográfica, a história cultural marca uma virada nos modos de ver, fazer e escrever a história, privilegiando sujeitos e processos até então deixados no esquecimento ou irrelevância de uma certa dominação científica. Como pressupostos necessários a essa reescrita histórica, a multiplicidade de temas e objetos, bem como o vasto universo de fontes, caracterizam a história cultural, principalmente na contemporaneidade. Essas novas fontes figuram como “[...] recortes inusitados do real, produzidos por questões renovadoras, a descoberta de documentação até então não visualizada como aproveitável pela História” (Pesavento, 2003, p. 69).

Nesse rol de fontes descobertas está a literatura, um campo da história cultural que permite a aproximação com o real, com a memória, com a oralidade no reconto do passado que nos ajuda a compreender o presente. Assim, nessa interlocução, a literatura se destaca como fonte no campo da história cultural. Para Pesavento (2003, p. 80-1):

[...] a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real. [...] Ambas são formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro.

A literatura apontada aqui como fonte histórica tem muito a revelar. Nesse sentido, destaco a literatura contemporânea indígena como uma potencialidade para repensar a escrita da história de povos originários, muitas vezes narrada por homens brancos e na perspectiva do colonizador. Hoje, provocativamente, tem-se a chance de entender essa história a partir das vozes escritas que, por séculos, estiveram silenciadas. A história cultural possibilita essa reescrita que, no contato com a literatura indígena, configura-se como espaço de reinvenção, (re)aprendizagem e reescrita de mundos, entendendo estes como outras realidades existentes. Pachamama (2020, p. 27) ressalta que as obras de autores e autoras indígenas intentam

[...] atravessar 'os muros da História Oficial' e, com isso, possibilitar que as pessoas entendam que os originários são parte da sociedade, que têm direitos e que podem falar e escrever sobre os temas que desejarem, inclusive, e principalmente, sobre a história do povo do qual fazem parte (Pachamama, 2020).

Para tanto, a pesquisa documental se mostra em diálogo com uma história crítica. Importa tratar as obras literárias deste estudo como espaço de conhecimento e reinvenções de cotidianos, lutas e modos outros de organização social. Segundo Fontana e Pereira (2021, p. 50):

[...] a possibilidade de construirmos uma história crítica de determinados fenômenos e civilizações está vinculada à pesquisa densa em relação aos documentos produzidos e oriundos destes povos. De modo geral e na História, os documentos – enquanto constructos/artefatos materiais e imateriais – funcionam como fontes repletas de indícios e informações – possibilitam o entendimento historiográfico acerca das diversas dimensões e aspectos circunscritos a dadas sociedades pesquisadas/estudadas.

Diante disso, as literaturas indígenas passam a configurar aqui como documentos históricos. Embora contemporâneos, retratam a história de um povo, seus modos de vida, sua educação, os entes e espaços com os quais se relaciona.

Assim, a “[...] produção literária pode oferecer elementos preciosos para a compreensão de processos inerentes à formação das sociedades e da constituição da sua identidade cultural” (Rodrigues; França, 2010, p. 70). Para as autoras,

[...] elas representam o espaço do sujeito social, onde esse sujeito luta para dar sentido, interpretar e construir o mundo no qual se encontra e assim permite a invenção, a renovação e a continuidade da vida social. A criação literária, ao expressar individual e coletivamente a busca do sentido da existência, constitui por excelência o instrumento que permite ao indivíduo ordenar os fragmentos da vida cotidiana e assim tecer sua própria humanidade (Rodrigues; França, 2010, p. 70-1).

Nesse sentido, os escritos literários indígenas contemporâneos se mostram documentos de reescrita histórica, mas, também, de reinscrita de mundos diversos e possíveis de conhecer e aprender com eles. Fontana e Pereira (2021, p. 53), destacam que “[...] as atividades humanas se materializam nos documentos e é através destes que determinadas sociedades transmitem/revelam: suas maneiras de viver, suas formas de agir, suas ideias/ideologias e seu modo de pensar”. Dessa forma,

[...] falaremos de documentos como um conjunto de escritos e/ou imagens capaz de reproduzir/informar/transmitir/significar um acontecimento, uma situação, uma informação, um fenômeno e/ou uma circunstância. Considerando essa perspectiva, vemos que os documentos, sobretudo, registram um fato/fenômeno determinado (Fontana; Pereira, 2021, p. 53).

A pesquisa documental se apresenta, neste estudo, em uma abordagem qualitativa, na qual se busca analisar documentos pelo rumo de uma história que reflete a memória e o cotidiano de um povo por muito tempo traduzido pelas vozes de seus algozes. Fontana e Pereira (2021, p. 66) enfatizam que a “[...] pesquisa documental é uma forma qualitativa de investigação” e enquanto tal “[...] auxilia no entendimento histórico, cultural e científico de uma comunidade e/ou de um fenômeno (social ou natural) localizados em um determinado período, esclarecendo assim, inquietações despertadas no pesquisador” (Fontana; Pereira, 2021, p. 57).

No entanto, algumas dúvidas surgem quando se trata de documento histórico. Alguns pesquisadores ainda compreendem que esse tipo de fonte está em arquivos públicos, por exemplo, e retratam tempos longínquos na história. Porém, o “[...] documento, matéria prima do pesquisador, independentemente de sua forma, pode ser encontrado nos mais diferentes lugares” (Rodrigues; França, 2010, p. 72). É o que Fontana e Pereira (2021, p. 65) enfatizam:

Ao falarmos de documentos a primeira percepção que nos chega à mente são a de constructos/papeis grafados/escritos como, por exemplo: registros civis, leis, cartas, projetos, ofícios, atas, decretos etc. No entanto, sabe-se que distintas fontes de informação podem ser analisadas como um documento. Mapas, músicas, peças literárias, peças teatrais, filmes, vídeos, dentre outros, suas autorias cientificamente comprovadas/reconhecidas, podem servir de insumos para a efetivação de análises documentais (Fontana; Pereira, 2021).

Outra dúvida que pode surgir é quanto à diferenciação entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. A primeira dá conta de fontes ainda não investigadas pelo ofício científico, enquanto a segunda ocorre a partir de materiais no rol do domínio da ciência, produções que podem colaborar com o entendimento da primeira. Assim, Rodrigues e França (2010, p. 55) entendem que:

Existe muita proximidade entre a pesquisa documental e a bibliográfica, mas a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto e é indispensável até mesmo como ponto de partida para a definição de futuros acervos de documentos primários, esses sim a matéria prima da pesquisa documental.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6), é fundamental que se compreenda a diferença entre fontes primárias e fontes secundárias no processo da pesquisa documental:

As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados. Por fontes secundárias compreende-se informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento.

Outro ponto que importa destacar se refere à categorização do estudo em uma pesquisa documental. As categorias analíticas influenciam na busca e organização dos dados a serem levantados. Logo, “[...] é essencial aqui estabelecer marcos bem definidos da abordagem teórica que será empregada na análise das informações obtidas através dos documentos” (Rodrigues; França, 2010, p. 64). No entanto, definir categorias é, também, se deixar levar pelo embalo de cada documento, pois há um movimento nessa empreitada. As categorias não são fixas e podem mudar:

Construir categorias de análise não é tarefa fácil. Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apoia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 12).

Ao tomar por base as questões e objetivos deste estudo, bem como seu referencial teórico e a leitura preliminar das fontes, algumas categorias orientam os

fichamentos das obras literárias em diálogo aqui. São elas: educação, saberes, memória, encantaria e natureza. Tais categorias reverberam a educação amazônica, seus lugares de aprendizagem e agentes, para além do humano, que se pretende enfatizar nesta pesquisa.

Neste estudo, não limito a abordagem a apenas um tipo de fonte. Seria leviano não considerar que me reporto a obras literárias contemporâneas com sua autora viva e, por tanto, com possibilidade de dialogar com ela. Isso não desqualifica uma pesquisa documental, ao contrário, a diversidade de fontes enriquece o olhar do/a pesquisador/a (Rodrigues; França, 2010). As autoras afirmam que as fontes documentais para uma pesquisa não se limitam apenas em registros oficiais e formalizados em instituições como bibliotecas e arquivos públicos, mas que emanam de sujeitos históricos, dos mais diferentes lugares. Assim,

as informações que se pretendem obter de um determinado objeto de estudo podem ser encontradas em livros, revistas, correspondências, diários, noticiários de rádio, televisão, filmes, internet, produções iconográficas, **testemunhos orais**, entre tantas outras (Rodrigues; França, 2010, p. 55-6. Grifo meu).

Dessa forma, compreendo que não preciso caminhar sempre numa mesma direção desde o início da pesquisa até sua conclusão, amarrada a um único critério metodológico. É preciso ter sensibilidade para perceber quando há a necessidade de trilhar novos caminhos ou buscar outras direções para se alcançar o objetivo pretendido no estudo. Silva *et al.* (2009, p. 4.564) explica que “[...] em alguns casos, o método da pesquisa documental é associado a outras técnicas de coletas de dados incompatíveis com suas características, como por exemplo a entrevista”. Nessa correnteza de possibilidades, proponho o diálogo com a história oral ao realizar entrevista com a autora das obras aqui estudadas, entendendo a importância de estabelecer uma relação de respeito para com a entrevistada, na concepção de um estudo que se realiza com e não sobre um determinado grupo ou sujeito.

Pela perspectiva da história oral, parto do princípio de uma construção dialógica entre entrevistado/a e pesquisador/a, baseada no respeito e na confiança entre os envolvidos, nesse caso, entre mim e a autora Márcia Kambeba. É a partir dessa relação, na mescla com a pesquisa documental, que é possível a construção da tese com base na trajetória literária de uma mulher indígena, suas práticas, saberes, modos e lugares de aprendizagem. Não se trata apenas de enunciar dados a partir do

evento que são os escritos literários, pois, a história oral “[...] não diz respeito só ao evento. Diz respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores” (Portelli, 2016, p. 12).

Navego, portanto, ao encontro com as obras literárias que constituem, enquanto documento, um instrumento que não domino, por mais que tente, visto que a informação de seus escritos circula em sentido único. Sou aquela que a recebe, mas as obras não me recebem de volta. Pois, “[...] embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (Cellard, 2012, p. 295-96). Esse encontro abrirá espaço para outros encontros, como é o caso das fontes orais. As narrativas e testemunhos orais constituem a história oral. As quais, segundo Portelli (2016, p. 10):

são utilizadas como eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas a memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador. [...] Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente, uma troca de olhares. [...] A história oral, então, é primordialmente uma *arte da escuta* (Portelli, 2016).

Esta pesquisa se guia por um referencial teórico que compreende e acolhe o diverso, a multiplicidade de vozes que podem reverberar epistemologicamente quando, segundo Minayo (1994, p. 16), a metodologia “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Para Silva *et al.* (2009 p. 4.556), a pesquisa documental, enquanto método de investigação,

[...] não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. Todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador.

Ao relacionar esta metodologia ao referencial teórico já pontuado, assumo o caráter crítico de estruturar uma pesquisa e me perceber enquanto pesquisadora envolta em categorias e saberes de um determinado povo, no caso o povo indígena Omágua/Kambebe. Para tanto, tomo como referência os escritos da socióloga indígena do povo Maori, da Nova Zelândia, Linda Smith (2018), que se pauta em uma metodologia decolonial, na qual a pesquisa com povos indígenas deve seguir uma

ética cultural e alguns pontos que se tornam essenciais na caminhada de ambos, pesquisados/as e pesquisador/a.

Smith (2018) pontua o movimento *anti-pesquisa* ao situar o ato de pesquisar relacionado ao processo de colonialismo pautado em lógicas ocidentais de se fazer ciência, de maneira exploratória e antiética a reproduzir os moldes colonizadores. No decorrer de sua crítica, Smith (2018, p. 137) propõe “[...] um conjunto de abordagens que estão situadas dentro de uma política de descolonização dos movimentos dos povos indígenas”, ou seja, “[...] os processos, abordagens e metodologias – ainda que dinâmicos e abertos a diferentes influências e possibilidades – são elementos críticos de uma agenda de pesquisa estratégica”.

Nesse sentido, a autora exemplifica, a partir dos povos do Pacífico, o movimento de uma pesquisa que considera a realidade dos povos indígenas, seus modos de ver e sentir o mundo:

Na perspectiva dos povos dos Pacífico, o oceano é o doador de vida; ele define o tempo e transfere movimento. Dentro do grande refluxo e vazão do oceano estão localizados ambientes mais reduzidos, que têm permitido aos povos do Pacífico desenvolver relações duradouras com o mar. Para os povos da Polinésia, um deus que representa o oceano chama-se *Tangaroa*. [...] As ondas representam movimento, mudança, processo, vida, fluxos de ideias que entram e saem, reflexões e ações. As quatro direções denominadas aqui – descolonização, cura, transformação e mobilização – representam processos. Eles não são objetivos ou fins em si mesmos. São processos que conectam, informam e explicam as tensões entre o local, o regional e o global. São processos que podem ser incorporados em práticas e metodologias (Smith, 2018, p. 137-38).

As ondas a que se refere Smith (2018) devem impregnar a agenda de pesquisa, pois tratam de reivindicações antigas de muitos povos que sofreram e ainda sofrem com o processo colonizador. Tratam da sobrevivência física, cultural e espiritual; da cura por meio da autodeterminação e valorização de seus saberes e experiências; de ações que transformam e mobilizam as pautas e lutas indígenas, na contramão de uma agenda de pesquisa aos moldes ocidentais comuns, que se diz *neutra e objetiva*.

Segundo Smith (2018, p. 141-2), grupos indígenas vêm dando sinais ao meio científico de como pensar a ética em uma agenda de pesquisa com seus povos, por meio de tratados, contratos e declarações. Ao tomar por base o seu povo na Nova Zelândia, a autora traz um conjunto de práticas chamadas *kaupapa maori*, que estão expressas em códigos de postura para pesquisadores, são elas:

Aroha ki te tengata (respeito pelo povo).
Kanohe kitea (a face vista, que é a que põe você cara a cara com o povo).
Titiro, whakarongo... korero (olhe, ouça... fale).
Manaaki ki te tangata (compartilhe e acolha as pessoas, seja generoso).
Kia tupato (seja cuidadoso).
Kaua e takahia te mana o te tengata (não passe por cima do mana – o poder espiritual – das pessoas).
Kaua e mahaki (não ostente o seu conhecimento).

Esses são valores que indicam como se portar diante de uma pesquisa com povos indígenas. O respeito deve orientar a metodologia a fim de manter o equilíbrio do que se quer na pesquisa e do que se espera enquanto pesquisado/a. Tomo essas *práticas maori* como orientadoras nesta tese, ao considerar o campo de pesquisa aqui tratado como um lócus de encontro com a ancestralidade indígena, sua educação em caráter transformador também de mim como pessoa, mas, igualmente, em uma proposição de decolonizar mentes e espaços ainda calcados em uma lógica colonial. Acredito no bem viver e no futuro ancestral a partir dos povos originários. Smith (2018 p. 142) destaca que:

Pela perspectiva dos indígenas, os códigos de conduta ética servem parcialmente aos mesmos propósitos que os protocolos que governam as relações que estabelecemos entre nós mesmos e com o ambiente. O termo 'respeito' é consistentemente utilizado pelos povos indígenas para sublinhar o significado de nossas relações e de nossa humanidade. Através do respeito, o lugar de todos e tudo no universo é mantido em equilíbrio e harmonia. O respeito é recíproco, compartilhado, um princípio constantemente intercambiável que é expresso por meio de todos os aspectos da conduta social.

Nessa direção, importa compreender esta pesquisa como um exercício constante de respeito ao tema, aos dados obtidos e a autora e povo pesquisado. Esta não é apenas um sujeito a ser entrevistado, tem voz e participação na construção dos objetivos aqui traçados. Para Smith (2018, p. 207), urge que “[...] os povos indígenas devam estar envolvidos na pesquisa, em papéis-chave e frequentemente em alto nível”. Logo, é indispensável, embora em uma pesquisa documental, a escuta sensível da autoria indígena presente, no caso Marcia Kambeba.

Assim, a fim de seguir orientações éticas para esse momento de diálogo com a autora, foi necessário submeter o projeto desta tese à *Plataforma Brasil de Pesquisa envolvendo seres humanos para avaliação ética*,²⁴ do sistema formado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e pelos Comitês de Ética em Pesquisa

²⁴ Acesso pelo endereço: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

(CEPs). O projeto foi vinculado ao Comitê Ético do Núcleo de Formação Indígena (NUFI), da Universidade do Estado do Pará, para apreciação ética, sendo aprovado com o parecer de número 7.236.254, de 20 de novembro de 2024; e com apreciação e aprovação da CONEP sob o parecer final de número 7.373.768. Como documentos necessários que compõem o referido projeto, constam: o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), em que os objetivos, justificativa, riscos e benefícios do estudo são apresentados à pessoa entrevistada e, em seguida, assinado pelas partes, concordando com a efetivação da pesquisa; e o Termo de Compromisso para a Utilização de Dados (TCUD), assinado por mim, pesquisadora responsável, e pela orientadora da pesquisa.²⁵

As obras literárias são a ponte para compreender outras lógicas de produção de conhecimento, de relações com o mundo e de pertencimento à natureza como parte dela, sendo mais um de seus entes. Com o suporte da história oral, é possível dialogar com a autora das obras selecionadas e aprofundar o entendimento sobre quem é essa mulher escritora, o que dizem seus escritos acerca da educação, o quanto é preciso (re)aprender através deles para a superação de uma lógica dualista, dicotômica, excludente e, muitas vezes, perversa da ciência moderna no campo educacional.

Finalmente, com base nas considerações aqui expostas, esta tese encontra-se estruturada nas seguintes seções:

1 - *Introdução*. Traz as motivações deste estudo, as questões que orientam a pesquisa, seus objetivos, campo teórico, estado do conhecimento acerca do tema e pressupostos metodológicos, a fim de situar o/a leitor/a acerca da construção e desenvolvimento do trabalho.

2 - *A Literatura de Márcia Kambeba: um rio de memórias*. Busca apresentar o povo Omágua/Kambeba, sua localização e história; a autora Marcia Kambeba, ao situá-la como indígena, amazônida e escritora; e destacar na escrita de Marcia pontos de relevância para este estudo como sua poesia traduzida em textos-manifestos que expressam sua literatura de resistência e têm por base as suas memórias.

²⁵ RCLE e TCUD estarão como apêndices deste texto.

3 - *Escritos de encantaria, rio de saberes: a educação na literatura indígena de Márcia Kambeba*. Nessa seção, dialogo diretamente com as obras literárias selecionadas da autora, buscando destacar processos educativos e lugares de aprendizagem presentes nelas. Assim, trago para o contato do/a leitor/a os livros: - *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*; - *O lugar do Saber Ancestral*; e - *Saberes da Floresta*. Aponto para uma educação da/na Amazônia fincada em sabedorias ancestrais e na relação com os entes rios, florestas e encantados, uma educação poética de reexistência.

4 - *Rio de Sabedorias Ancestrais: a poética filosófica de Márcia Kambeba*. Busco dialogar com a filosofia pulsante nas obras de Márcia Kambeba, em uma proposição de mergulho em águas de resistência, reencantamento e reexistências. A ancestralidade orienta os escritos de Márcia, o percurso que me atrevo a fazer nesta seção e o olhar para a pluriversidade de modos de ser, sentir e conhecer. A produção desse conhecimento atravessa o rio que acompanha a história de seu povo, mas, também, de cada leitor/a que se propor a rio-pensar, rio-sentir e rio-ser pela Amazônia de Márcia Kambeba.

5 - *Ao som do banzeiro, escutas sensíveis*. Destaco as principais conclusões do estudo e me inclino a sugerir novas possibilidades de pesquisa acerca da literatura indígena e educação, bem viver e mundos plurais.

Ao me lançar nas remadas desta pesquisa, tomo consciência, primeiramente, de mim como pessoa e pesquisadora, mas, também, do meio em que atuo como educadora, visto que enfrento uma silenciosa e, ao mesmo tempo, ensurdecadora luta de dar significado àquilo que se concebe como ensino-aprendizagem na lógica ocidental. Ao dar conta do vazio de sentido dessa lógica, este estudo devolve o brilho no olhar com a possibilidade de se pensar uma educação mais plural, acolhedora, poética, de pertença e de reexistência. Busco, assim, colaborar com o campo de pesquisa em História da Educação na Amazônia, em particular com a linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, no qual está inserida esta tese.

2 A Literatura de Márcia Kambeba: um rio de memórias

Nesta seção, além de pontuar a história e localização do povo Kambeba e percorrer sobre a trajetória de vida de Márcia Kambeba, abordarei os livros de sua autoria: *Ay Kakiri Tama*, *O Lugar do Saber Ancestral* e *Saberes da Floresta*, selecionados para esta tese. Tais obras, aqui destacadas, dialogam com saberes e práticas educativas narradas pela autora a partir de suas memórias do cotidiano da aldeia e ecoam o movimento de luta indígena de seu povo e de tantos outros. Márcia expressa, em seus escritos, o sentimento de pertença e a necessidade de não apenas enaltecer práticas de bem viver e resistência de seu povo, mas de registrar a luta por afirmação de identidade e a busca por direitos essenciais à vida, ao território e à ancestralidade, na história e no movimento indígena atual.

Com uma escrita poética e reflexiva, a forma como Márcia se apresenta em seus poemas me tocou profundamente e senti a necessidade de trazê-los para esta tese ou corria o risco de esvaziá-la de sentido. Por isso, provooco o atravessamento dessa leitura pelas poesias de Márcia Kambeba, em um convite a/o leitor/a a mergulhar nesse rio que banha, chama, canta e ensina.

2.1 Omágua/Kambeba: o povo das águas

A aldeia do povo Kambeba
Não é construída em qualquer lugar
O rio é determinante
Para se poder habitar
Imprimindo nesse espaço
Nossa cara, nosso olhar.²⁶

Márcia Kambeba, *Ay Kakyri Tama*, 2018.

O povo Omágua/Kambeba tem sua cosmologia vivificada nas águas. Márcia Kambeba (2020; 2022) aprendeu com uma anciã que a origem de seu povo se deu através de uma grande gota que veio do céu, enviada pela luz radiante *kanata ayetu*, trazendo duas gotas dentro de si. A gota bateu em uma samaumeira liberando as duas gotas menores que deslizaram entre suas folhas até caírem em um igarapé. As gostas sumiram e emergiram, por trás do tronco da árvore, um homem e uma mulher que

²⁶ Poema *Aldeia Tururucari-uka*

saíram juntos da água, entraram na floresta e formaram a nação omágua. A autora relata:

Assim se deu o despertar para a vida de um povo, que, por ter sua cosmologia nas águas, é considerado o *povo das águas*. Desde então, os Omágua/Kambeba constroem suas casas perto de rios, lagos ou igarapés, porque a água tem uma forte relação com a cultura, está presente nos rituais e em toda forma de cura física e espiritual (Kambeba, 2020a, p. 20).

Abaixo, segue a imagem dos pés de uma imponente samaumeira registrada por Márcia, que faz questão de explicar que se trata de uma árvore jovem ainda:

Foto 1 - Sapopemas²⁷ de uma Samaumeira



Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba, 2017, Castanhal-PA.

Durante a realização de sua pesquisa de campo do mestrado, na aldeia Turucari-Uka do povo Kambeba, no Amazonas, Márcia fez alguns registros fotográficos, entre eles a imagem de um igarapé com um garoto sentado em uma árvore, e outra de uma menina surgindo das águas, imagem essa que está na capa da segunda edição de seu livro *Ay Kakyri Tama*.

²⁷ São raízes tabulares de árvores como a Samaúma.

Foto 2 - Igarapé Kambeba



Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba, Amazonas, 2011.

Foto 3 - Menina no Igarapé



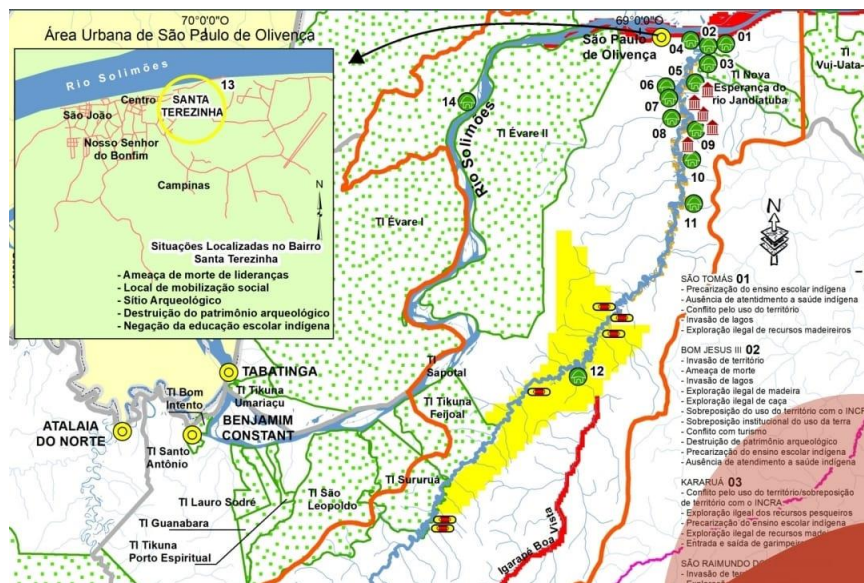
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba, Amazonas, 2010.

Segundo o *Boletim Estratégias de Desenvolvimento, Mineração e Desigualdades* de 2020,²⁸ os povos Omágua sempre foram habitantes do Alto Solimões no Amazonas, chamados de Kambeba (cabeças-chatas) durante o período

²⁸ Organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia através do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), publicado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

da colonização. É possível observar no Mapa 1, a seguir, as comunidades que ainda habitam a região atravessada pelo rio Solimões:

Mapa 1 – Povo Omágua/Kambeba e o rio Solimões



Fonte: Boletim (2020).

A data registrada do primeiro reconhecimento oficial da calha amazônica é de 1542 e aponta para a grande população indígena que vivia às margens dos rios. Em números redondos, estima-se que havia um total de 2 milhões de habitantes na Amazônia brasileira no século XVI (Porro, 1995). Infelizmente, devido ao contato e tudo o que a colonização perpetrou de ruim aos povos indígenas, esse número foi reduzido de forma assustadora. Porro (1995, p. 10) pontua que:

[...] nunca será demais repetir que as consequências da ocupação da terra pelo branco foram quase sempre catastróficas para o índio. Quaisquer que fossem as motivações e os planos dos colonos, missionários e comerciantes, o que eles deixaram atrás de si foi, na melhor das hipóteses, um processo de deterioração das condições sanitárias, demográficas, econômicas e, finalmente, culturais, das comunidades indígenas.

Séculos depois do primeiro contato, o que se registrava era a dizimação da população dos povos originários da Amazônia. Porro (1995, p. 14) destaca que, com a conquista europeia, “[...] a rede hidrográfica condicionou a penetração e a fixação do branco e, conseqüentemente, a dizimação da população nativa. Já em fins do século XVIII as tribos da várzea haviam praticamente desaparecido”. O povoamento indígena da região amazônica era constituído principalmente de

[...] populações pertencentes aos troncos lingüísticos Aruak, Tupi e Karib. Os Aruak, que parecem ter sido os de dispersão mais antiga, ocuparam a metade ocidental da bacia amazônica, a oeste do Negro e do Madeira, mas também a Bacia do Orinoco e o litoral das Guianas até a Ilha de Marajó. Os Tupi, além

da bacia do Paraná e de quase todo o litoral brasileiro, ocuparam o centro-leste da bacia amazônica raramente ultrapassando, ao norte, o curso do Amazonas. Os Karib, de dispersão mais recente, ocuparam o norte e o leste da Amazonia e todo o maciço das Guianas (Porro, 1995, p. 17-8).

Os Omágua pertencentes ao tronco Tupi se faziam presentes em quase toda a extensão do rio Solimões. Porro (1995) segue a narrativa histórica sobre a ocupação da sua várzea, inclusive na Amazônia peruana, e destaca a presença dos povos Kokama, Omágua, Yurirnágua. Além destes, muitos outros viviam na região, como se pode registrar:

Além dos povos de língua Aruak, Karib e Tupi, muitos outros ocupavam a bacia amazônica: sua localização, geralmente periférica em relação as grandes vias de comunicação fluvial, sugere, como já assinalamos, tratar-se de representantes de um estrato mais antigo de povoamento ou, de qualquer forma, de grupos pressionados para regiões marginais. No extremo sudeste há ou havia grandes contingentes de língua **Jê** nas bacias do médio Xingu e do Araguaia-Tocantins (Kayapó, Gorotíre, Gaviões, Apinayé, Timbira). Ao sul, nos formadores do Tapajós e do Madeira, os Nambikuára, Torá, Pakaánovas e muitos outros. A sudoeste, entre o Purus e o Juruá, os inúmeros grupos de língua **Katukína** (Katukína, Katawixí e todos aqueles cuja nome leva o sufixo -Diapá). No alto Juruá e no Javari, as tribos de língua **Pano** (Kaxinawá, Mayorúna). A oeste, pelo Içá e pelo Japurá, os Tukúna, Yurí, Mirânia e Koerúna. A noroeste, no Uaupés, a grande concentração de grupos da família **Tukána** (Takána, Desana, Wanana). No extremo norte, em Roraima, as tribos da família **Xiriâna** (Xiriâna, Waiká). As 90 tribos que nomeamos estão longe de esgotar o mosaico de povos que habitavam e, em parte, ainda habitam a Amazonia (Porro, 1995, p. 26. Grifo do autor).

O que se pode perceber é a diversidade de povos que havia na região de rios e florestas da Amazônia brasileira, os quais foram suprimidos por uma lógica perversa de dominação, exploração e civilização do espaço que a eles pertencia. Hoje, na região, ainda existem cerca de 180 povos que resistiram e sobreviveram à colonização, a exemplo dos Omágua/Kambeba que silenciaram por muito tempo e conseguiram retomar sua identidade a partir da década de 80, como destaca Silva (2012, p. 59):

O povo Omágua/Kambeba, que outrora habitou parte da várzea do Alto Amazonas, configura-se como um dos povos que por pouco não foram dizimados em consequência da aproximação com o dito branco. Seu silêncio foi uma estratégia de defesa e resistência perante a escravidão, guerras etc. A luta pela reafirmação étnica do povo Omágua/Kambeba tem seu início na década de 1980, juntamente com o surgimento de outros movimentos indígenas.

Entre os séculos XVI e XVII era conhecida a *província de Aparia*, também conhecida por alguns quinhentistas como *Carari*, e estendia-se por mais de 600km até a região de São Paulo de Olivença, onde habitam os Kambeba atualmente. Porro

(1995, p. 48) relata que lá viviam “[...] cerca de vinte povoados com até cinquenta casas grandes sucediam-se pelas duas margens do rio, separados por extensas roças de milho e mandioca”. Tamanha era a extensão de terras pertencentes aos povos indígenas e os Omágua se destacavam, nessa dinâmica da vida entre rios da Amazônia, pela dimensão de seu território. É o que se observa em mais um registro do autor:

Entre 1561e1639 haviam ocorrido mudanças na geografia humana do alto e médio Amazonas e outras foram acontecendo no decorrer do século XVII. Algumas devem ser atribuídas a ocupação portuguesa do litoral brasileiro e do baixo curso do rio: outras a própria dinâmica das populações indígenas. A região que no século XVI era habitada pelas tribos de Aparia e Aricana era agora ocupada pelos Omágua, que, porém, em relação aos primeiros, estavam deslocados mais de 300 km rio abaixo. Seu território começava 120 km acima da foz do Javari e terminava na região de Foz do Mamoriá, entre o Jutai e o Juruá. Tinha, portanto, mais de 700 km ao longo do Amazonas essa que Acuña considerou ‘a maior e mais dilatada província de quantas em todo esse grande rio encontramos, que é a dos Águas, chamados comumente Omagua (...) sucedendo-se suas povoações tão a miúdo que tão logo perde-se de vista urna já se descobre outra’ (Porro, 1995, p. 49).

Porém, em meados do século XVIII, os Omágua/Kambeba já estavam reduzidos a pequenos grupos familiares e sofriam pressões, perseguições e discriminações dos colonizadores. Já cansados de fugir, tiveram que ceder ao projeto civilizatório em curso para, de acordo com Silva (2012, p. 69), “[...] continuar vivendo e sobrevivendo nas ilhas e várzeas do alto Amazonas, foi necessário negar sua identidade étnica e se assumir como caboclo, ou seja, como não índio”.

Porro (1995, p. 41-2), referindo especificamente ao rio Amazonas e de como era o movimento das comunidades entre terra e várzea, observa que “[...] mesmo aquelas tribos que estavam assentadas sobre os terraços de terra firme que chegam a margear o rio em diversos trechos tinham grande parte das suas atividades de subsistência ligadas a vida fluvial”. O autor traz os escritos do jesuíta Samuel Fritz, principal catequizador da região do Solimões, acerca do povo Omágua do alto Amazonas em fins do século XVII:

As sementeiras e *chagras* [roças] de mandioca e banana com que se sustentam, e as casas e ranchos em que vivem estão geralmente situadas nas ilhas, praias e margens do rio, todas terras baixas e alagadiças; e embora a experiencia lhes ensine continuamente que nas enchentes do grande rio ficam sem roças e não poucas vezes sem casa onde morar, nem por isso decidem-se a viver e fazer suas sementeiras dentro da mata, em terra alta afastada do rio, dizendo que a morada dos seus antepassados foi sempre o rio grande, sendo a mata lugar próprio de Aucas e Tapuias (*apud* Porro, 1995, p. 42).

Os Omágua/Kambeba são chamados *filhos das águas*, pois a vida desses grupos acontece às margens do rio em uma relação de pertença ancestral. No poema *Povo Flutuante*, Márcia Kambeba (2021, p. 44) narra acerca desse território que abriga e se torna companheiro de jornada:

*As crianças cedo aprendem
A confiar em quem lhes viu nascer.
Jogam-se sem medo
Na escuridão das águas.
Mergulham sem pressa
No rio que leva o corpo, protege o ser.*

*A vida flutuante
Na sua territorialidade de lugar
Vê no rio o sustento e a morada,
Amigo, pai e companheiro de caminhada.*

Como se observa, a história do povo Omágua/Kambeba é escrita pelo trânsito sobre as águas. No curso do rio, ocupavam uma região sem fronteira, hoje denominadas Brasil, Colômbia e Peru, que foi dividida pelos colonizadores formando, assim, uma tríplice fronteira (Boletim, 2020). No Mapa 2, vê-se que Colômbia, Peru e Brasil se encontram no rio Solimões:

Mapa 2 – São Paulo de Olivença e a tríplice fronteira



Fonte: Google Maps, 2024.

O atual município de São Paulo de Olivença-AM era chamado de Província dos Omágua, pois concentrava muitas aldeias Omágua/Kambeba no passado. Estes, enfrentaram grandes conflitos pela defesa da terra e, os que resistiram, formaram grupos às margens do rio Solimões. A igreja católica assumiu os “cuidados” desses povos e passou a catequizá-los em língua portuguesa, desconsiderando a língua,

cultura e história que traziam consigo. Márcia Kambeba (2018a, p. 9) relata que os Omágua estão

[...] territorializados em toda a calha do rio Solimões no Amazonas. Existem famílias em aldeias perto do município de Manacapuru, no rio Cueiras, adentrando o rio Negro. Os municípios onde há presença do povo são São Paulo de Olivença, Amaturá, Tefé, Coari, Alvarães e Manaus, capital do Amazonas. São aproximadamente 50 mil indígenas, ou mais, do povo Omágua/Kambeba, falantes do tronco Tupi.

Mesmo tendo que se adaptar às normas dos colonizadores, o povo Omágua/Kambeba resiste e reinventa formas de manter seus saberes e práticas ancestrais. É assim em São Paulo de Olivença-AM, onde os anciões falavam a língua às escondidas e contavam as memórias do povo a fim de manter viva a sua história (Boletim, 2020). Esse é um exemplo de reexistência ancestral visível nas obras de Márcia Kambeba. Em suas falas, destaca o território indígena que resiste até os dias atuais:

São Paulo de Olivença é uma área urbana hoje, mas antes foi a maior aldeia do povo Kambeba, para onde Samuel Fritz fazia os descimentos. Até hoje é um território indígena, onde vivem na sua maioria Kambeba, mas também tem Kokama, Kaixana, Ticuna e outros povos (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

O povo que habita a região do Alto Solimões afirma que luta “[...] bravamente para revitalizar sua língua e cultura, a partir dos anciãos que ainda estão vivos” (Boletim, 2020, p. 2). É possível perceber essa valorização nas obras de Márcia, que viveu em São Paulo de Olivença-AM:

A luta do povo Omágua/Kambeba e dos demais povos não se resume apenas a defender seus limites territoriais. Lutam também por uma forma de existência presente no modo diferente de viver, ver, sentir, pensar, agir e de seguirem construindo sua história, exigindo seus direitos, tendo como um dos objetivos o ensino da língua materna (Kambeba, 2018a, p. 8).

Para ela, os indígenas devem estudar na escola do “branco”, não para apagar suas culturas, mas para conhecer seus saberes e contribuir, assim, com a luta que não é apenas corporal, como se fazia no passado, pois, “[...] a flecha deu lugar a uma luta política, com argumentos bem consistentes por nossos direitos” (Kambeba, 2018a, p. 10).

Na cultura Kambeba, o povo não andava nu, pois, plantava algodão e tecia suas vestimentas, inspirando, inclusive, outros povos da região. A materialização da cultura Kambeba na vida do Amazonense, por exemplo, é percebida nas casas das

peessoas, em uma “[...] rede feita de tucum, um fogão à lenha, um alto consumo de peixe, a macaxeira, a banana, além de nomes de pessoas e cidades que representam a cultura e a língua dos povos indígenas como Iracy e Icoaracy” (Kambeba, 2018a, p. 10). Márcia Kambeba (2018a, p. 11) destaca:

O povo Kambeba alimentava-se de tubérculos em geral, batata-doce, peixes, caças, plantava roças. Hoje, continua com suas plantações em roças coletivas e procura manter a roupa usada no século 16, criando novos modelos a partir do que se tem. A moda indígena presente no cotidiano é feita em parceria com a Natureza, pois dela vem tudo o que se precisa para produzir cultura e arte.

Assim, os Omágua se revelam na história da Amazônia como um povo de organização diferenciada. Silva (2012, p. 60) diz que eles “[...] são mencionados como os indígenas mais destacados, tanto em sua cultura material como em sua organização social e valores espirituais”.

Nesse breve histórico do povo Omágua/Kambeba da região amazônica, destaco a resistência de pessoas que se viram invadidas, exploradas, divididas e, por fim, silenciadas. Foram séculos de um projeto que quase os dizimou. Hoje, o povo segue lutando por reconhecimento, território, respeito. Sua relação com os rios e florestas definem quem são, faz parte de sua história de formação.

Márcia Kambeba reinventa o instrumento da escrita e com seus livros dá sentido à reexistência enquanto mulher indígena. No poema *Amanhecer*, ela celebra esse pertencimento às matas, ao buscar por sua essência. Assim, a autora ressignifica a lógica do *silêncio* que marca a história de seu povo de uma forma ruim. Com ele, agora, é possível ouvir a aurora cantar e sentir o cheiro da mata:

*Licença, minha senhora,
Acabei de levantar
Bom dia, boa hora
Vou para roça trabalhar
Permissão para passar
Por entre seus cabelos
Cheirando a orvalho
Que a noite abrigou.*

*Toco em seus cabelos
Com carinho e amor
Sinto cada rama entre os dedos macios
Sensações que não dá para descrever
Tem vespas por onde passo
Mas tu ensinas como me defender
E sigo o caminho desbravando tua essência
Cada passo uma descoberta
Passo lento, paciência.*

*O amanhecer por aqui é assim
Na escuta do que diz o rio
Do vento imito o assobio
Que avisa que é hora de parar
Esperar ele se acalmar
Sem pressa, na manha do banzeiro
Que não conta no relógio o tempo que vai durar
É a manhã da minha aldeia que conto para recontar.*

*A aldeia aprendeu com o silêncio
A ouvir a aurora cantar
A sentir o cheiro da mata
Para nela poder se abrigar.
E que calar às vezes é dizer
O que sentem nossos corações
Sob a luz do amanhecer
Maracás saúdam a memória
Que se abre para florescer
(Kambeba, 2021, p. 127-128).*

2.2 Mulher indígena, amazônida e escritora

Foto 4 - Márcia Kambeba



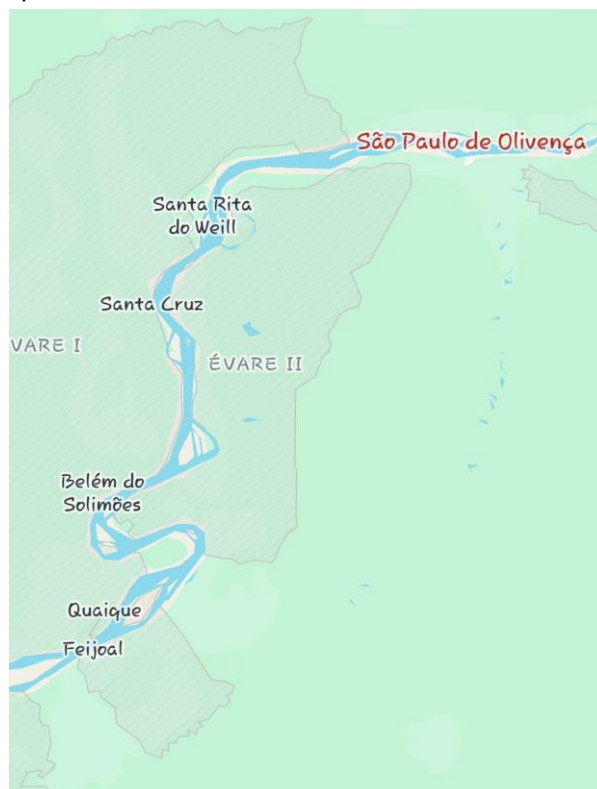
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba, 2018.²⁹

²⁹ Foto tirada pelo esposo José Carlos, no quintal de sua casa em Castanhal – PA. Márcia usa roupa semelhante as que eram usadas por mulheres Omágua/Kambeba no século XVI.

Márcia Vieira da Silva, hoje Márcia Waina Kambeba, nasceu em 07 de março de 1979, na aldeia Belém do Solimões-AM, do povo Ticuna. Lá, viveu com sua avó Assunta (Kambeba) e seu avô/pai de criação, Baga (Tikuna), até 9 anos de idade, quando parte para São Paulo de Olivença-AM, para junto do povo Kambeba.

Ambas as localidades, aldeia Belém do Solimões e São Paulo de Olivença, estão situadas às margens do Rio Solimões, o que não poderia ser diferente ao considerar a história de seu povo. Márcia segue o trânsito do rio que acompanha a sua vida, por isso, como ela mesma afirma, está envolta em um rio de memórias. No Mapa 3, a seguir, é possível perceber esse movimento.

Mapa 3 – Belém do Solimões a São Paulo de Olivença



Fonte: Google Maps, 2024.

Márcia diz que o rio a acompanhou até na pesquisa de campo que realizou para o doutoramento, onde navegou pelo Peru e pôde conhecer mais da ancestralidade que traz: Kambeba, Kokama e Uitoto. Ela conta como conseguiu se aprofundar na história da família durante a trajetória como pesquisadora de seu povo:

O meu pai biológico é primo legítimo da minha mãe, então tá na mesma família. Pelo lado do meu pai, eu sou Kambeba e Kokama. O mesmo pelo lado da minha mãe e minha vó materna. Mas minha mãe, o pai dela, meu avô que eu cheguei a conhecer, veio do Peru, do povo Uitoto, ele dizia. Então quando fui fazer minha pesquisa de campo, eu conheci lá no peru, em San Joaquín de Omáguas, eles não se identificam como Kambeba, porque

Kambeba é o apelido do povo pela remodelação do crânio, é omágua. E eu conheci os Kakama. Quem me ajudou na minha pesquisa e me orientou por onde seguir e onde ir foi Leonardo Kokama e quando chego lá ele me chama de hermana. Nós somos povo irmão. E conheci Rember Uitoto, conhecido lá como Ailton Krenak aqui, ele pinta narrativas, me deu uma aula e me falou da cosmo-percepção dos Uitoto (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

As memórias afetivas da infância chegam para embalar sua vida na aldeia e narrar sobre seu nascimento, um momento difícil que marca o início de sua trajetória na terra Ticuna Belém do Solimões:

Acho que é isso que me molda como pessoa. Eu tenho memória de infância. Meu pai biológico só fui conhecer com 16 anos, eu tive um pai adotivo que era Ticuna; minha vó foi pra lá muito novinha para ser a primeira professora daquele povo, daquela aldeia. No primeiro momento, ela foi sozinha; depois, minha mãe engravidou e foi mandada para aldeia Ticuna para ficar com ela. E lá ela teve toda a gestação e me teve. Ela não podia me ter porque eu tava atravessada, aí as Ticuna fizeram um ritual com ela, colocaram de cabeça para baixo para tentar me arrumar e mesmo assim não deu. Colocaram ela em uma voadeira, mas o frei Arsênio disse que não aguentaria chegar à Tabatinga que era 3h de viagem. Aí tiraram ela da voadeira, levaram para a casa de minha madrinha e lá o frei fez o parto, me puxando pelo pe. Quase ela morre. Foi difícil, foi um parto muito doloroso (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Foto 5 - Avó Assunta e Márcia



Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba, 1980.

Na Imagem acima, trago um registro de Jussara Gruber, uma estudiosa do povo Ticuna, realizado na aldeia Belém do Solimões, com data do início da década

de 1980. Nele, a avó de Márcia, Assunta, a carrega ainda criança no colo. Criada por ela e seu marido, a quem chama de pai Baga, Márcia recorda os aprendizados que teve junto ao povo Ticuna, em especial as histórias que ouvia do pai de criação e dos ensinamentos à beira do rio:

Quando minha vó casou com meu pai Baga [pai de criação], minha mãe ainda era menina pequena, adolescente. Da minha infância, lembro que ele me levava toda 6h da manhã, eu só de calcinha, e a minha vó gritava de lá: - essa menina vai pegar pneumonia! - Ele me levava para a beira do rio, ainda tava escuro. Era lindo. Tinha um barranco. A gente ficava lá. Ele acocado com eu aqui [aponta para os ombros]. Eu via que ia chegando outros Ticuna, outros homens e mulheres iam se acocando lá. Eu ficava ali e quando o bicho me ferrava eu reclamava: - pai, eu quero ir embora, tem bicho. - Ele dizia: - faça silêncio e escute o rio, menina, escute o rio! - Aí quando dava uma 7h ele descia comigo e ia me dar banho, ele diz: - pula, Márcia, pula, pula, confia! - Eu não sabia nadar... As narrativas vêm dele: curupira, matinta, mapinguari, como ele viu o mapinguari na floresta, a matinta que assobiava e, de fato, assobiava mesmo que a gente escutava. E eles diziam que era hora de dormir que a matinta tava passando para verificar a aldeia, ... foi uma infância muito boa (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Márcia enfatiza que essas narrativas³⁰ não são lendas, pois fazem parte da vivência daquele povo, estão no seu cotidiano. Infelizmente, muito se tem divulgado sobre os seres das matas ou florestas de forma folclorizada. Para ela, um trabalho acadêmico junto a povos indígenas precisa ter esse cuidado na escuta e na interpretação das histórias narradas. Afinal, “[...] quando vocês trabalham com os povos indígenas, vocês dão as mãos pra gente, vocês estão dizendo que querem caminhar com a gente, querem abraçar o movimento” (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Nesse sentido, esta tese rema na direção de compreender e reaprender com os povos originários sobre essa cosmologia dos rios e florestas, seus mundos e seus entes, para além da relação humano-humano, ao entender que as narrativas literárias de Márcia Kambeba revelam, no cotidiano da aldeia, outros modos de ser natureza.

Ainda na escuta sensível da autora, Márcia conta que o pai Baga estabeleceu uma rotina diária com ela ainda menina. Ao voltar do rio, ficava aos cuidados de anciões e passava o dia aprendendo com eles. Ouvia histórias e via o preparo do alimento. Márcia se emociona ao rememorar o nome de cada um, alguns já falecidos:

³⁰ Sobre a encantaria na Amazônia e suas mitopoéticas, cabe destacar alguns nomes que aprofundam sobre o tema e são referências que podem ser consultadas, são eles: Eduardo Galvão, Napoleão Figueiredo, Heraldo Maúes, Socorro Simões, João de Jesus Paes Loureiro, Josebel Akel Fares, entre outros.

Meu pai fazia uma coisa muito importante que eu agradeço muito e hoje eu entendo. Todo dia, todo dia, de segunda a sábado, ele pegava eu depois que a gente voltava do rio, a gente tomava café na casa da minha vó, a mãe dele, feito no fogão à lenha. Quando a gente voltava pra casa, eles me trocavam de roupa e ele me deixava na casa de um ancião. Eu lembro os nomes de quem eu ficava na casa: Nazário, Massamoura, Severiano, Cloves, Marcelino. Aquela pessoa ia me dar de comer, ia cuidar de mim aquele dia todinho e ia contar história pra mim. Então ele me deixava lá. Aí eu ia comer a comida que eles serviam pra mim, era na maioria das vezes mingau, mostravam como era feito, como a banana desidratava no sol, ela verde, depois moíam... tudo isso eu via. Aí eu ia escutar as histórias. Depois, às 6h da tarde, ele ia me buscar e me levar pra casa. Ele fazia isso para que eu aprendesse. Isso vai virar uma historinha de criança, porque os pais precisam ler e deixar que os anciões ensinem (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Apesar de ter saído da aldeia Ticuna muito cedo, aos 9 anos de idade, Márcia guarda memórias de agradecimento pela vida desde o nascimento até momentos de adoecimento em que foi cuidada por mulheres da aldeia. Uma das ocasiões, ela narra:

Peguei uma pneumonia muito forte e quase eu morro. Fui salva dentro de um ritual das Ticuna. Me deram vassourinha com açúcar queimado. Até hoje eu sei como é o preparo que ela [avó] me contava, nunca deixou esquecer isso. Ela dizia que abaixo de Deus, eu tinha que agradecer aos Ticuna por tá viva (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Sua saída da aldeia se deu pela preocupação da avó em poupá-la de participar de um ritual Ticuna realizado em meninas que começavam o ciclo menstrual. Sua avó Assunta acreditava que Márcia não deveria fazer parte disso, pois pertencia ao povo Kambeba. Ainda muito criança, ela lembra do cuidado que sua avó teve e de como se colocou contrária ao ritual da aldeia em Belém do Solimões:

Eu tive que sair da aldeia, ela [avó] me tirou porque os Ticuna diziam pra ela que quando eu menstruasse pela primeira vez eu ia passar pelo ritual da menina moça. E o ritual daquela época não era como é agora, eles arrancavam o cabelo mesmo. Passavam um produto da natureza, um óleo que amolecia o couro cabeludo, mas não o suficiente para cair. Eles embebedavam ela com pajuaru, ela ficava muito bêbada, e então na dança ela era levada por duas anciãs e aí ela dançava e iam puxar o cabelo dela. O sangue pingava. Hoje não é mais, hoje o cabelo é cortado, mas antes não era. E minha vó não queria esse sofrimento pra mim. Aí ela disse pra eles: - ela não vai passar pelo ritual porque ela não é uma de vocês. Ela só nasceu aqui, mas ela não tem o sangue o de vocês. Mas os anciões afirmavam que era, pois tinha nascido ali. Foi então que ela falou pro meu pai: - é, Baga, vamos tirar a Márcia daqui. - e só voltei lá com 15 anos (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Já em São Paulo de Olivença, Márcia segue inspirada pela avó que compunha músicas e poemas. Foi ela quem lhe deu as primeiras máquinas de datilografar e a incentivou no estudo e na escrita. Assim, encontra-se com a memória afetiva da avó:

A avó Assunta é a primeira poeta, ela escrevia na aldeia e eu tinha os poemas dela com uma música [Márcia canta]: - sou filha da selva, na selva cresci, abrangendo meu arco do povo tupi...- minha vó era uma poeta e uma compositora. Ela sempre me acompanhou e eu sempre escrevi. Ela era uma professora aposentada e eu tinha 14 anos. Eu tive a minha primeira máquina de datilografia. Ela comprava a máquina e os irmãos dela diziam: - você vai comprar isso pra Márcia? O que ela vai fazer com isso? Ela não precisa disso. - e eu lá aprendendo a datilografar. Aí eu comecei a compor minhas primeiras músicas. Depois, tiraram a minha máquina e ela foi e comprou uma grande (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

A avó Assunta foi sua maior inspiração e segue acompanhando-a por toda trajetória escolar e, mais tarde na universidade, como força para seguir. Mas, mais que isso, Márcia conta sobre o dom que herdou da avó e como a ancestralidade a acompanha por meio dele. Indago, então, sobre os entes não humanos presentes em seus escritos e qual a relação direta com eles, Márcia compartilha, de forma generosa visto que é a primeira vez que fala do assunto em uma entrevista, sobre o dom que herdou e de como recebe ajuda espiritual para escrever:

Minha vó era uma pajé, ela tinha um dom de sonhar, então ela sonhava e sabia o que ia acontecer contigo no outro dia. Eu vi ela curar, eu vi muitas coisas ela fazer. Então ela dizia pra mim que o dom dela deixaria pra mim, o dom de sonhar. E aí ela disse que eu era a única neta pra quem ela podia deixar esse dom. Eu disse: - que dom, mamãe? - Ela respondeu: - o dom que eu tenho, todos os dons que eu tenho você vai ter. - eu disse: - não, não quero sonhar com defunto, não. - Ela disse: - minha filha, a gente não tem querer, eles escolhem. - E hoje eu sonho com os mortos. E muitas vezes o maá munhã vem sonhos e eu consigo falar, verbalizar com a pessoa aqui, sem perder a conexão lá. E aí eu consigo escrever. O homem que faz a poesia apareceu pra mim, ele é um senhor barbado, barba branca. Ele sempre vem com uma camisa clara. Ele me encontrou numa praça cheia de flores e me disse: - oh, minha filha, que bom que você veio, bora fazer as poesias? Então ele vai falando e eu vou escrevendo, como se fosse uma psicografia (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Por muito tempo, Márcia não sabia lidar com esses acontecimentos e foi preciso paciência para entender e aceitar o dom presente em sua rotina. Como compartilha: “[...] daí pra frente eu escuto, agora eu já sei, já me entendo, largo o que tô fazendo, faço abrir o computador. Às vezes não, às vezes eu quero criar. Sento, fumo meu cachimbo, eu não faço de qualquer jeito” (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024). Márcia também compõe músicas, inclusive estão presentes em todas as suas obras, e conta como recebe ajuda de outro espírito:

E o outro que faz música, ele veio pra mim um senhor de uma calça preta, todo de preto, até o chapéu preto, baixinho e vinha com o violão. Ele fez a música [ela canta]: - o que fazer com o homem na vida que fere, que mata, que faz o que quer? - Eu não tinha nem filho nessa época, aonde ele me disse que o mundo estava à beira de uma catástrofe ambiental e que eu ia ver muita coisa ruim. Aí seguia, a música dele era longa, e eu disse pra ele: - eu não

vou lembrar. - Aí ele falou: - você vai lembrar o refrão e eu dou autorização pra você criar em cima. Aí eu me acordei, lembrei da música e traduzi para o tupi e vou cantar e fazer uma poesia, e fiz o poema Território Ancestral. Eu criei, mas a melodia é do sonho. É um lamento (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Sua poesia tem essa sinfonia de vozes e é conhecida, também, por essa relação com a encantaria e todos os entes não humanos que ecoam em cada verso. Márcia se recorda de um momento em que uma pesquisadora foi questionar sobre o *eu lírico*³¹ presente em seus poemas e destaca:

Ela, a Marília, foi querer encontrar o eu lírico da minha poesia, encontrou o nós lírico e o nós lírico não é humano, é a terra, é o rio, é a floresta, é a lua, é o sol. Porque na nossa concepção de entendimento de mundo tudo tem vida. Essa cuieira [aponta para a árvore no jardim de sua casa], ela tem um ensinamento. Ela tem vida e ele dá vida. Ela abraça os passarinhos que daqui a pouco vão chiar aí, se alimentam e tem ninho. Ela vai acolhendo (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Para ela, rios e florestas têm agência, têm espíritos. Integram a vida do povo. Cuidam, tratam, ensinam, são moradas da encantaria. É preciso extrapolar o que se entende por humanidade e sua relação com o mundo e as obras de Márcia Kambeba fazem esse convite. Para a autora:

O rio, ele também é um pajé. porque é no rio que as curas vão se dá. Muitos povos precisam do rio para que a cura seja feita. Havia um ritual Kambeba em que as mulheres iam pro rio e lavavam todas suas roupas depois que um ente querido morria. E lavavam todos os seus utensílios domésticos. Estavam se despindo daquela pessoa e tudo o que era da pessoa era enterrado com ela, todos os seus pertences, por isso que a gente acha em escavações copos, cachimbos, arco e flecha, zarabatana, enfim, só não a canoa que ainda ficava lá. E as roupas de quem ficou eram lavadas no rio como última despedida delas. Tinha um ritual muito bonito que não tem mais. E aí o rio é esse que recebe também. Quando nascia filhos gêmeos, o povo não matava um, eles faziam uma canoinha pequena do tamanho do corpinho da criança, não matavam, a criança tava viva, enfeitavam toda a canoinha como se fosse um andor, botavam a criancinha dentro e empurravam no rio porque algum ente da floresta ou do rio ia criar, não ia morrer. Então o rio também é esse pajé, é esse ancião, ele é esse tataravô que conta as narrativas e faz morada da encantaria (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Indago, então, se a literatura indígena pode contribuir para um novo tempo, um novo mundo em que possa haver harmonia entre humanos e não humanos, ao entender esses últimos como entes florestas e rios, tratados como recursos naturais que sofrem com a exploração e o descaso. Na visão de Márcia:

A literatura indígena nasce com a intenção de ser uma potência de transformação social, é o que a gente quer almejar. Pelo menos, a minha

³¹ Trata-se de um conceito literário que designa a voz de um poema, o seu narrador, o seu eu poético.

literatura ela tem essa incumbência de conectar esse não humano com o humano, de trazer as pessoas para um pensar reflexivo em que elas se vejam como natureza e não separadas dela, descoladas dela (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

A dualidade homem/natureza ou natureza/cultura é implodida nos escritos indígenas de Márcia Kambeba. Para ela, somos natureza e não recurso a ser explorado. Como geógrafa, traz uma compreensão do que entende por meio ambiente:

Quando penso a natureza apenas como um recurso natural, eu me desloco dela e olho ela de fora, não me vejo no todo. Como diz o professor Milton Santos da geografia, não existe meio ambiente, porque não é só isso, é o todo e nesse todo o ser humano é incluído nesse ambiente. Não como um agente modificador dele, mas como um agente que contribui para a sua manutenção, o seu equilíbrio. Pertencente. É uma relação intrínseca que se cria. Porém, o ser humano não se vê pertencente ao ambiente, ele se vê usufruindo do ambiente e é por isso que nós vivemos um clima modificado, é por isso que a gente vive numa Amazônia devastada, violentada por impactos de várias naturezas, inclusive a mineração. E aí é por isso que a gente vive a pobreza que a gente vive. Nós somos um povo rico em diversidade, não só cultural, mas também a questão natureza, mas a gente não conseguiu ainda se conectar (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Questiono sobre a língua indígena de seu povo, se chegou a conhecer e aprender dela, Márcia, então, relembra o tempo que viveu em Manaus-AM, mais especificamente no período do mestrado, em que realizou a pesquisa de campo na aldeia Tururucari-UKA do povo Kambeba. Lá, uma senhora chamada de dona Teka ensinou a língua Tupi-Omágua/Kambeba para ela. Inclusive, entendendo a importância da língua para a sua história e a de seu povo, fez o resumo de sua tese de doutorado no tupi aprendido. Assim, conta que

Sobre falar a língua ancestral Tupi-Omágua/Kambeba, eu falo. Aprendi com a d. Teka, estive no território no tempo do mestrado e nos tempos a mais que fiquei em Manaus, foram mais de 6 anos indo e vindo no território, na aldeia, aprendendo com eles. Eu tenho o livro que d. Teka me deu, Aua Kambeba, pra que eu não desaprendesse e ficasse rememorando as palavras. Palavras que me dificultam a pronúncia, eu ligo pra lá e eles falam pra mim. Meu resumo da tese da toda na língua Omágua/Kambeba. Eu escrevo na língua, eu canto na língua. E todo poema que eu escrevo, mando pra lá para eles verem se está certinho, se aprovam. Todo canto que eu componho mando pra lá, pra que eles tenham também. E se eles cantam, estão aprovando o material musical que eu faço dela. Minha avó me ensinou a língua Maguta/Ticuna quando morávamos na aldeia (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Márcia segue revelando mais de si no trânsito da aldeia à cidade. Sua concepção de território e territorialidade marca esse diálogo e demonstra o quanto é

necessário extravasar os muros acadêmicos para a dimensão da sensibilidade, da memória ancestral, para um corpo-território-memorial:

O território para a academia é o lugar delimitado, onde acontecem as territorialidades. O que são as territorialidades? São todas as ações que acontecem dentro do território. Por exemplo, o ritual, os cantos, as danças, a pescaria, tudo isso é territorialidade. Quando a gente vai pensar a questão da identidade, do pertencimento, a gente vai pensar também no território que é memorial, que é sentido, percebido, que ele é construído dentro de nós também. Então eu tenho memória da minha infância, tenho memória das pessoas que tão lá na aldeia e que cuidaram de mim, essas memórias representam a territorialidade da memória, um território memorial que tá dentro de mim, que me molda como pessoa, que me ensina. Eu tenho a memória da construção de uma peneira, da construção de uma cestaria, de ver buscarem a tala de arumã, da forma como era feito o moquém. Então toda essa representatividade memorial constrói um território. Por isso que é um corpo-território, porque tá no nosso corpo. Mas só vai se tornar corpo-território quando isso for sentido. Não é só tá na minha memória e também não é só colocar um cocar na cabeça e me encher de colar. Mas para construir esse corpo-território, eu tenho que ter o sentimento, tenho que ter a memória, o entendimento da importância dessa aldeia que eu carrego comigo. Não carrego só a aldeia física, mas todos os anciões, os ancestrais, as narrativas e os saberes (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Para Márcia, o rio não ficou para trás quando precisou sair da aldeia e estudar, ele a acompanha como lugar de identidade, de resistência, na memória que não deixar apagar sua história. No poema *Crescer com Rio*, a autora expressa a sua confiança que tem nele como um ente de seu povo:

*E ainda hoje o rio me acompanha
Caminhos de água em que deslizo confiante
Sem medo e pressa de chegar
Porque somos povos das águas
Nossos rituais nos fazem lembrar
Que temos um compromisso, uma missão.
De buscar estratégias de defesa de nossa biodiversidade
Porque não somos os defensores da natureza
Mas damos corpo a essa floresta viva
Que sobrevive para nos fazer viver.
(Kambeba, 2021, p. 124).*

Como corpo-rio-memória-território, Márcia Kambeba segue ocupando outros territórios de saber e potencializa a luta em meio aos desafios que é ser uma mulher, indígena, escritora e educadora na Amazônia e em toda essa terra de pindorama³² Suas obras extrapolaram as livrarias e são estudadas em universidades nacionais e

³² Em tupi significa terra das palmeiras; o nome dado pelos indígenas desse tronco linguístico ao Brasil.

internacionais,³³ inclusive como leitura obrigatória na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Recentemente, foi contactada pela Universidade Estadual do Amazonas, em Tefé, onde será lançado um Projeto de Extensão com seu nome, por conta das obras lá estudadas. Um reconhecimento necessário depois de todo o enfrentamento ao sistema para conseguir publicar e divulgar seu primeiro livro em 2013.

Além disso, recebeu comendas da prefeitura de Belém-PA pela atuação e trabalhos que vem desenvolvendo. Foi a primeira indígena no Brasil a ocupar um cargo de Ouvidora Geral atuando no Município de Belém. Em 2020 entrou para a Academia Internacional de Literatura Brasileira (AILB) nos Estados Unidos e integra a Academia Formiguense de Letras (AFL) em Formiga-MG.

Como pontuar os lugares que Márcia Kambeba ocupa hoje com sua representatividade na literatura, na educação e nas artes? Além de graduada e mestra em geografia, com especialização em educação ambiental, ela é professora colaboradora da Universidade do Estado do Pará no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Atualmente, cursa o doutorado em letras pela Universidade Federal do Pará. Acumula experiência como comunicadora (locutora de rádio) e contadora de histórias, e atuou na educação de Jovens e adultos. Márcia é poeta, compositora de música indígena em tupi e em português; é cantora e atriz; faz fotografias etnográficas e, como ativista indígena, realiza palestras no Brasil e no Exterior. Márcia é casada e mãe atípica de um adolescente, Carlinhos, de 16 anos, com autismo, que a ajuda na construção das ilustrações de seus livros infanto-juvenis, sendo ele o primeiro ouvinte de suas histórias e o primeiro a opinar em suas obras.

Como escritora de literatura indígena, Márcia publicou 11 livros. Desses, 5 são de poesia: *Ay kakyri Tama - Eu moro na cidade* (Editora Pólen, 2018, 2ª ed.); *O lugar do Saber Ancestral* (Editora UK'A, 2021, 2ª ed.); *Saberes da Floresta* (Editora Jandaíra, 2020); *Kumiça Jenó: narrativas poéticas dos seres da floresta* (Editora Underline Publishing LLC, 2021); e *De almas e águas Kunhãs* (Editora Jandaíra, 2023). Outros 6 livros são classificados por Márcia como infanto-juvenis: *O povo Kambeba e a gota d'água* (Editora Edebê Brasil, 2022); *Infância na aldeia*

³³ Márcia relata que tomou conhecimento da circulação das suas obras por professores e professoras em universidades em Londres, Estados Unidos, Itália e no Japão.

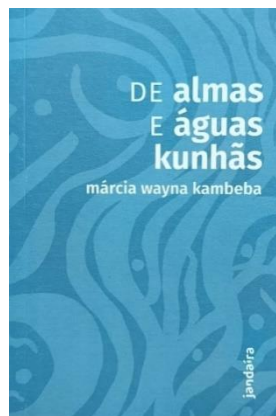
(Editora Ciranda na Escola, 2023); *O curumim Wirá e os encantados* (Editora Casa Cultural, 2023); *Cocar* (Krauss Editora, 2024); *O curumim e o rio* (Espia Editora, 2024); e *Matinta Pajé* (Espia Editora, 2024). Abaixo, deixo registradas as imagens das capas dos livros citados que não fazem parte desta pesquisa, para conhecimento do/a leitor/a.

Figura 1- Kumiça Jenó



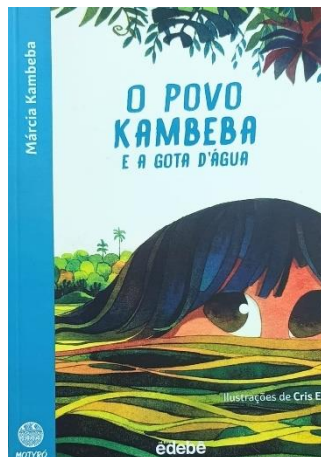
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Figura 2 - Almas e águas



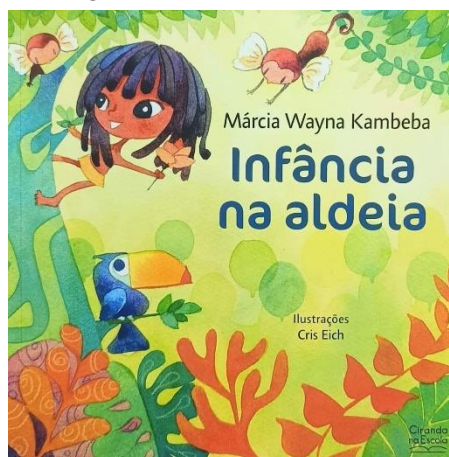
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Figura 3 - O povo Kambeba



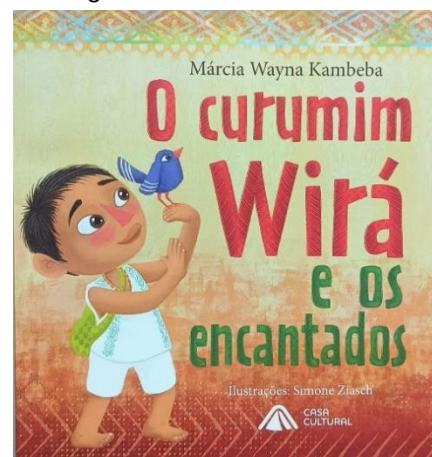
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Figura 4 - Infância na Aldeia



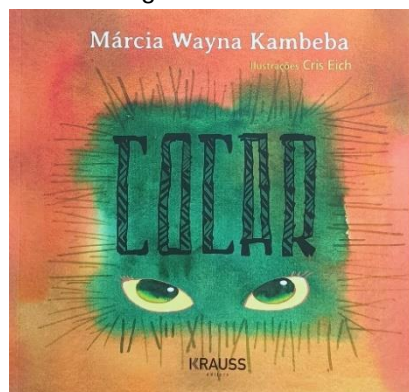
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Figura 5 – O curumim Wirá



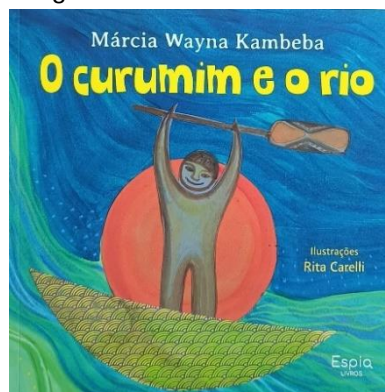
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Figura 6 - Cocar



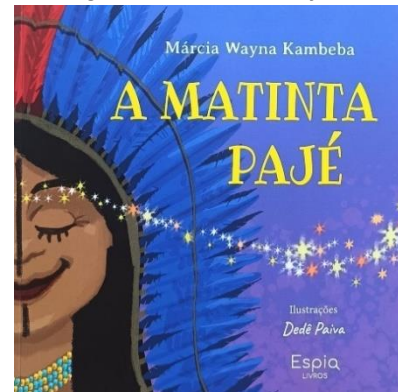
Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Figura 7 - O curumim e o rio



Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Figura 8 - Matinta Pajé



Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba.

Recentemente, Márcia participou da obra *Apytama: florestas de histórias*, organizado por Kaká Werá, lançado pela Editora Santillana Educação. O livro ganhou o prêmio Jabuti 2024 como literatura juvenil. Considerado o prêmio literário mais tradicional do Brasil, concedido pela câmara brasileira do livro.

Tem uma extensa participação em entrevistas de jornais, revistas e livros diversos, inclusive fora do país. E informa que existe um grupo de pesquisa chamado *Márcia Kambeba*, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Tefé-AM que estuda suas obras. Sua literatura alcança não só o meio acadêmico, mas chega à educação básica com a proposta de educar o olhar e o sentir pela poesia indígena. Sobre isso, Márcia destaca:

A missão da minha literatura é mostrar que a poesia educa, a poesia é ferramenta metodológica, a poesia não é simplesmente uma forma de falar de alguma coisa em formato de rima ou de estrofes. A poesia nasce com o intuito de ser uma ferramenta de comunicação, de educação e de reeducação para todas as pessoas, independentemente da idade. Então quando eu recito o poema Índio eu não sou, por exemplo, que o poema que mais as pessoas querem ouvir, eu tô dizendo como é a forma melhor de se reportar aos povos originários, porque que assim não tá certo, porque que assim tá certo, e como é que a pessoa pode se reeducar (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Quando pergunto se a aldeia tem contato com sua literatura, Márcia se emociona e revela fazer questão de enviar os livros para seu povo, de várias aldeias, até as mais longínquas. Informa ainda que suas obras chegam às escolas indígenas por meio de professores e professoras ou através dela mesma, quando vai dar aula nas aldeias. Assim ela narra:

As crianças da aldeia leem muito a minha literatura. Eu mando para as aldeias. Deixei recentemente na aldeia no Ato Rio negro do Kambeba. É um público muito especial pra mim, e não estou falando só dos Omágua/Kambeba, tô falando de todo o território que eu ano. Mesmo quando não estou no território, estou em uma universidade, por exemplo, eu pergunto quais povos estão ali e vou dando as obras a cada um, por povo, para levar para o seu território. A maioria é professor. Isso me deixa muito feliz. Aqui no Pará, em todas as aldeias que eu vou dar aula, levo a minha literatura. Então eu escrevo para o público indígena e não indígena. Eu não posso deixar meu público indígena sem a minha literatura e para eles eu não vendo, eu dou, é dado. Porque nada é meu, tudo é nosso (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

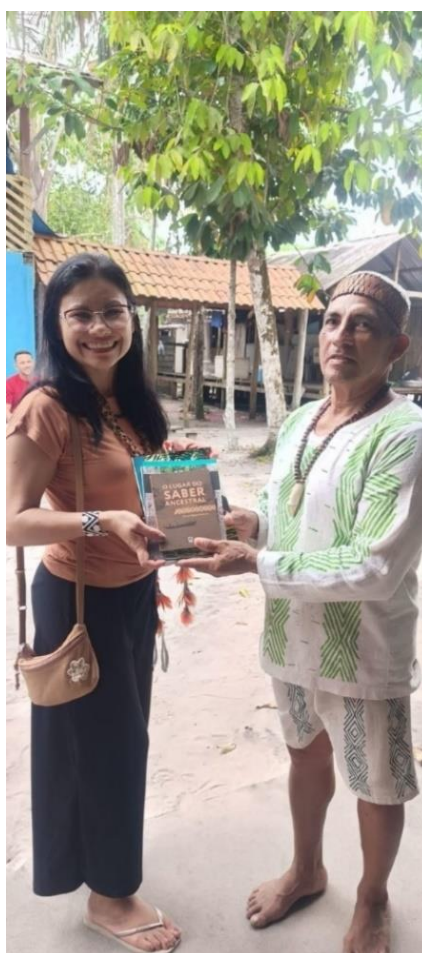
Márcia compartilha alguns registros dos momentos em que entregou seus livros em aldeias do Amazonas. Nas imagens abaixo, pode-se observar olhares de entusiasmo com a chegada das obras e alegria da autora em poder retornar com a literatura para os povos.

Foto 6 - Escola Indígena do Povo Baré



Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba, Alto Rio Negro-AM, 2024.

Foto 7 - Tuxaua Omágua/Kambeba



Fonte: Arquivo de Márcia Kambeba, Aldeia Três Unidos, Rio Negro-AM, 2024.

Mesmo fazendo esse movimento para que seus livros cheguem aos territórios e, de certa forma, à região amazônica, Márcia percebe que o alcance maior de sua

literatura está na região sudeste do país e lamenta que a Amazônia leia pouco as literaturas indígenas. Ela relata que seus livros

[...] todos eles, circulam dentro das escolas, as poesias. Tem livros meus que já saíram em PNLD. Quando a 'Matinta Pajé' e 'O curumim e o rio' saíram, não foi primeiro para o público geral. Saíram para a prefeitura de Atibaia – SP, que comprou 5 mil livros. E comprou também 'Infância na Aldeia' e 'Cocar'. Então quando eu fui lá, as crianças já tinham lido os livros. Em Ribeirão Preto, serei pelo terceiro ano a escritora homenageada, minha literatura circula em todos os municípios circunvizinhos de lá. Hoje São Paulo é a capital que mais lê a minha literatura, falo a partir de minhas idas e vindas em escolas públicas e privadas. Fora disso, tem Mato Grosso, Amazonas, Pará. Mas posso dizer que a Amazônia lê pouco as nossas literaturas dela (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Sobre o ensino nas aldeias, Márcia explica que cada aldeia tem a sua própria escola e, geralmente, é uma escola por povo. Justifica essa necessidade por causa da língua, ao destacar sua importância como componente na formação da territorialidade e pertencimento de ser do povo que a estuda. Assim ela informa:

Todas as aldeias indígenas aqui na Amazônia que eu conheço, e também em São Paulo, no Brasil, elas têm a escola dentro do seu território. O povo Kambeba, por exemplo, tem uma aula bilingue com o professor que vem da cidade e com o professor da aldeia. A gente não tá mais aceitando que a criança aprenda só em português. Ela não pode esquecer a língua ancestral, que é componente importante na formação dessa territorialidade, identidade e pertencimento de ser Kambeba dela. Cada aldeia tem sua escola própria. Não é uma escola que os outros povos frequentam. É por aldeia, por exemplo: a aldeia Turucari-Uka tem a escola dela; a aldeia Três Unidos tem a escola dela; a aldeia Barreira da Missão tem a escola dela. São todas aldeias Kambeba, mas distantes uma da outra. Assim como qualquer outro povo. Tem território, tem escola. A criança não pode ficar fora do ensino regular, que a gente chama. Porque o ensino da aldeia ela tem diariamente dela (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Como em seu poema *Coração Forte*, Márcia Kambeba (2021, p. 22) faz história com a *literatura da palavra da boca*.³⁴ Conforme se lê na estrofe:

*Minha flecha é a palavra
Trago no meu forte coração
Um anawê à libertação!*

Assim, vê nas artes a possibilidade de engendrar batalhas e vencê-las, mesmo diante de um sistema que oprime e tenta invisibilizar. Seus escritos vão além, na resistência e na reexistência de um povo.

³⁴ Termo usado na literatura indígena para se referir a uma literatura que nasce na oralidade.

2.3 Textos-manifestos: literatura de resistência e ancestralidade

As obras trabalhadas nesta tese se configuram por uma linguagem poética atravessada pelas vivências da autora e da luta indígena que a acompanha. Seus escritos compartilham memórias, reescrevem a história e pulsam a resistência de seu povo. Em *O olhar da palavra*, ela destaca:

*Palavra é memória
Senhora da história
Desenha sentimentos
Resistência, lutas, vitórias
(Kambeba, 2020a, p. 126).*

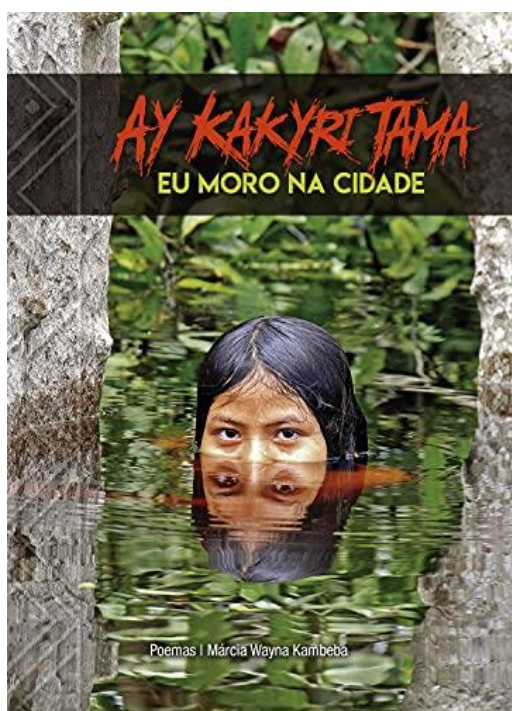
2.3.1 Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade

Márcia Kambeba publicou sua primeira obra em 2013, em Manaus, pela Grafisa Gráfica e Editora. Era a primeira edição do livro *Ay Kakiri tama: eu moro na cidade - Poemas*, com 76 páginas. Nesta tese, faço referência à segunda edição dessa obra, publicada em 2018 pela Pólen, em São Paulo, com 72 páginas.

De uma edição à outra, a autora reviu, entre outras coisas, a capa e as imagens, mas permaneceu com os escritos em forma de poemas, que perpassam memórias da infância na aldeia e, posteriormente, sua vida na cidade. O livro traz poesias relacionadas à pesquisa de mestrado da autora e, segundo ela, ressalta a importância de compreender e ajudar os povos indígenas, para que estes não sejam completamente dizimados. Em seus 32 poemas, destaca temas como *território sagrado*, *cultura* e *ciência*, e rompe com a dicotomia humano-natureza ao se afirmar como pertencente à mãe terra.

A imagem 3, a seguir, mostra a capa da segunda edição, em que aparece uma menina emergindo das águas com um fundo verde de mata atrás, a lembrar um igarapé. Foi a própria autora que fez o registro fotográfico na aldeia Omágua/Kambeba Tururucari-Uka-AM, em 2011. De acordo com Márcia, a capa sugere que é preciso fazer um mergulho fundo na cultura, memória, identidade e ancestralidade, o que os Omágua/Kambeba sabem, fazem e vão emergindo aos poucos das profundezas de um rio de saberes.

Figura 9 - Ay Kakyri Tama



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Ay Kakiri Tama é uma obra lítero-musical, composta de músicas em meio às poesias e Márcia, sempre que se apresenta ao público, entoa algumas dessas canções. O livro traz como prefaciador, na segunda edição, o professor Miguel Antônio d'Amorim Junior, que realizou sua pesquisa de mestrado na UFPE em 2019 com base em sua primeira edição. Ao fazer referência à história do povo Omágua/Kambeba, presenteia a autora com o seguinte poema ao final do prefácio:

*Márcia, és filha da água
Por isso sua poesia
Apresenta o povo Omágua-
Kambeba com alegria.
Faz refletir sobre a mágoa
Que feito um rio deságua
Numa história de dor
De um povo que resistiu
Ao silêncio e ressurgiu
Para falar de amor.*

Semelhante à poesia citada acima, *Ay Kakyri Tama* revela a história de uma indígena que sai da sua aldeia e enfrenta os desafios da cidade, mas não abandona suas origens para trás. Ao contrário, se alimenta delas e ressurge como potência a decolonizar práticas, ideias e escritos. No poema de mesmo nome do livro, *Ay Kakyri Tama*, Márcia evidencia o sentimento que carrega consigo ao ir morar na cidade e de como a luta indígena a acompanha junto a outros povos:

*Eu moro na cidade
Esta cidade também é nossa aldeia
Não apagamos nossa cultura ancestral
Vem, homem branco, vamos dançar nosso ritual*

*Nasci na Uka sagrada
Na mata por tempos vivi
Na terra dos povos indígenas
Sou Wayna, filha de Aracy*

*Minha casa era feita de palha
Simples, na aldeia cresci
Na lembrança que trago agora
De um lugar que nunca esqueci*

*Meu canto era bem diferente
Cantava na língua Tupi
Hoje, meu canto guerreiro
Se une aos Kambeba,
Aos Tembê, aos Guarani
(Kambeba, 2018a, p. 24).*

Na luta por afirmação e enfrentamento de uma sociedade embranquecida e preconceituosa, que discrimina, estereotipa e finge que sabe mais, a literatura de Márcia Wayna Kambeba resiste, reinventa e mostra que a poesia ajuda a superar preconceitos e, mais que isso, ensina, educa, ressignifica.

A poesia também me mostrou o quão intensos são os escritos indígenas e quão longe podem nos alcançar e nos levar. Tocada por eles, reencontro-me com a espiritualidade e me descubro, mais uma vez, imersa no conhecimento da pajelança, tema de minha pesquisa no mestrado. A poesia nos escritos de Márcia me fez mergulhar junto nesse rio profundo, arrepiando o corpo em cada verso carregado de ancestralidade.

*Mergulhei no rio profundo
Rio de espiritualidade
Rio que me traz esperança
Rio de ancestralidade.*

*Nas profundezas ouvi
O canto dos pajés
A beleza da mãe d'água
Dos igarapés.*

*Mergulho no rio e vou fundo
Em busca do meu sagrado
E vejo rio espelhado
A imagem do meu eu
(Kambeba, 2018a, p. 28).*

Nesse mergulho, sigo a conexão da autora que denuncia a tentativa de silenciamento, mas, também, de reexistência do povo Kambeba. Nos poemas a

seguir, é possível perceber o movimento literário de manifesto, luta e ancestralidade. O primeiro poema com o título *Ritual Indígena* celebra a presença e memória da espiritualidade e se encontra com o próximo *Aldeia Tururucari-Uka* para destacar o quão potente é o saber ancestral, que não se deixa apagar nem pela interferência do homem branco, nem pelo tempo ou vivência na cidade, afinal, o rio é feito de memórias.

*Em noite de yaci-tua
O pajé convoca a nação
Tambores ecoam na aldeia
Começa a celebração.*

*Dentro da Uka sagrada
O pajé inala o tawari
E no transe evoca os seres da mata
Vem o mapyritua, a curupira e o mapinguari.*

*A metamorfose anuncia
A presença do sobrenatural
Na sua forma se vê a magia
Hora awa, hora animal.*

*O que era um culto sagrado
Guardado como ouro ancestral
O branco achou que era pecado
Invadiu meu ser espiritual.*

*Deixei de ser filha de euaracy
A cruz se tornou meu sinal
Proibiram minha dança dizendo:
Não existe mais teu ritual
(Kambeba, 2018a, p. 33).*

O pajé mostra força e encontra sabedoria ancestral em cada ritual que o *branco* colonizador tentou impedir e apagar. Ora, o que deixamos de aprender com a lógica da modernidade? Por que negaram e limitaram os povos originários e seus saberes? O projeto já se conhece, pois se enfrenta todos os dias o mundo capital embranquecido norte-euro-moderno. Mas eu convido o/a leitor/a a mergulhar em outros rios, aqueles que Márcia nos leva a conhecer pela resistência de seu povo que não deixou de entoar seu maracá:

*O som do maraká anuncia
A dança vai começar
No sopro do meu cariçu
O som começo a tirar
Do canto que vem trazer
O curupira para dançar.*

*Cantam os mais velhos com sabedoria
Que o Kambeba tem um exemplo a seguir*

*De um líder que lutou pelo povo
Para não os ver sucumbir
Pelas armas dos may-tini
Tururucari não deixou a etnia extinguir
(Kambeba, 2018a, p. 35).*

A obra *Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade*, fala de território e pertencimento, da memória de quem deixou a aldeia, mas a levou consigo em sua identidade e educação. Márcia segue a luta de tantos outros povos indígenas contra a maldade disfarçada do projeto civilizatório. No poema *Território Ancestral*, ela exprime esse sentimento de pertença à ancestralidade e enfrentamento às negações do homem branco:

*Maá munhã ira apigá upérikué
Waá perewa, waá yuká
Waá munhã maá putari.*

*[Tradução]
O que fazer com o homem na vida
Que fere, que mata
Que faz o que quer?*

*Do encontro entre o 'índio' e o 'branco'
Uma coisa não se pode esquecer
Das lutas e grandes batalhas
Para o direito à terra defender.*

*A arma de fogo superou minha flexa
Minha nudez se tornou escândalo
Minha língua foi mantida no anonimato
Mudaram minha vida, destruíram meu chão.*

*Antes todos viviam unidos
Hoje, se vive separado.
Antes se fazia o Ajuri
Hoje, é cada um para o seu lado.*

*Antes a terra era nossa casa
Hoje, se vive oprimido.
Antes era só chegar e morar
Hoje, o território está dividido.*

*Antes para celebrar uma graça
Fazia-se um grande ritual.
Hoje, expulso da minha aldeia
Não consigo entender tanto mal.*

*Como estratégia de sobrevivência
Em silêncio decidimos ficar.
Hoje nos vem a força
De nosso direito reclamar.
Assegurando aos tanu tyura
A herança do conhecimento milenar.*

*Mesmo vivendo na cidade
Nos unimos por um mesmo ideal*

*Na busca pelo direito
De ter nosso território ancestral
(Kambeba, 2018a, p. 40).*

Os poemas de Márcia Kambeba também denotam a denúncia de uma história marcada pelo genocídio indígena em nome do domínio de terras e exploração da natureza vivenciada por séculos e que perdura até os dias atuais. Em nome da modernidade, o homem foi cruel. A ganância pelo poder e pelo lucro justificou o levante contra as populações pertencentes à terra. E essa pertença continua, resiste e reexiste em cada memória passada de geração a geração. No poema *Minha memória, meu legado*, pode-se compreender a força dos ancestrais e a relação intrínseca com a natureza e seus entes:

*Sou Tuxaua Kambeba e quero falar
Antes que a idade não me permita lembrar
Da vivência de minha infância
Das lembranças do meu povo
Servindo de alguma forma
Para o recomeçar de um tempo novo.*

*Da vida que tive, lembro como agora
Das lutas pela terra, pela vida que foi embora
Para muitos de meus parentes
Que morreram na batalha
Por um lugar para viver
E pela continuidade de um legado de uma história.*

*As terras que foram de meus ancestrais
Hoje, não as tenho mais
Na luta para recuperá-las
Esperamos dos governantes
A iniciativa para demarcá-las
E continuarmos a vida
Em convívio com a Natureza e os animais.*

*Filhos da água, somos os Omágua
Temos sabedoria milenar
Valentes guerreiros
Estamos firmes na marcha
Aprendemos com os pajés
Os saberes da Natureza
Extraíndo da seringueira
O leite que virou borracha
(Kambeba, 2018a, p. 42).*

Verifica-se o legado de salvaguardar os saberes da natureza, mas a lógica de preservação está muito distante daquela proposta pelo homem branco, visto que a natureza para os Kambeba é um ente sagrado e reclama do que vem sofrendo. No poema *Natureza em chama*, a terra clama diante do sofrimento:

*Na terra sagrada
Que Tupã criou
Do seio materno
Se ouve o clamor
Da mãe Natureza
Sofrendo de dor
(Kambeba, 2018a, p. 57).*

Diante dessa concepção da terra e da natureza como mãe, Márcia declama o *Caboclo Ribeirinho*³⁵ em seu cotidiano de luta e muitos desafios, mas sem perder a emoção de viver junto ao vai e vem do rio. Aponto, nesse poema, o conhecimento adquirido junto à natureza acerca da fauna e da flora:

*É o caboclo ribeirinho
Que luta pelo seu sustento
Pelo seu pão.*

*Ele rema, joga malhadeira
Esperando pegar
Um pirarucu do bom
Ou um grande pirabutão.*

*Ao som da melodia dos pássaros
Que voam em sua direção
Ele segue seu caminho
Observando o horizonte
Muito além
Do alcance de sua mão.*

*Ao som do banzeiro do rio
As canoas vêm, as canoas vão.*

*É o caboclo ribeirinho
Que vive a vida com emoção.*

*Em meio ao verde e à margem do rio
Cultiva a vida, sem muita preocupação.*

*Seu convívio em meio à Natureza
Fez dele um grande conhecedor
Sabe os segredos da fauna e da flora
(Kambeba, 2018a, p. 58).*

Ao pertencer e ser aprendente da natureza, sobressai a relação com os rios, os seres e suas moradas e toda a encantaria presente na obra de Márcia Kambeba. Em relações que extrapolam a lógica ocidental, seus poemas seguem transmutando

³⁵ O termo *caboclo* é assimilado tanto para identificar o sujeito habitante rural, do interior ou ribeirinho (Galvão, 1955), ou seja, sua geografia; como também é utilizado de forma pejorativa desde a Amazônia colonial como marcador de uma hierarquia ou classificação social, em que o caboclo estava subjugado (Lima, 1999); Sampaio (1987, p. 152) afirma que o termo vem do tupi: *caá-boc*, que significa “procedente do mato”; para Costa Pereira (1948, p. 129), “não existe um tipo único de caboclo amazônico”, e o define como um sujeito mestiço, advindo da relação do branco com indígena, ou, em alguns casos, sendo ele o próprio indígena (Cf. referências).

homem-animal-floresta-río-vento, em um emaranhado de trocas e saberes. Afinal, quem é o doutor que ensina? Onde pulsa o sentido de ecologia e pertença, observa-se o cuidado com a mata, lugar de morada e reexistência de todos os entes que lá habitam, sejam humanos ou não humanos. Assim, Matinta veio falar:

*Eu vou para o mato, vou
Tirar cipó para tecer amor
Um jamaxim de cultura eu sou
Quero ensinar, sou doutor*

*Sou curupira da noite
E vim com a luz do luar
Não abuse da mata, senão
A tua volta vou complicar.*

*Piso suave
De noite e de dia
Fumo tabaco
O vento é meu guia.*

*Sou a matinta, e vim
Na tua janela assobiar
Para te chamar, para te pedir
Quero o mostrar o meu lar
(Kambeba, 2018a, p. 64).*

A ancestralidade amazônica pulsa em cada poema. Os versos de *Primeira Amazônia* contam sobre a relação com a encantaria na floresta e de como esse tempo permanece vivo na autora, pois o território a acompanha em toda a sua trajetória. Márcia saiu da aldeia, mas a aldeia, seus ensinamentos, sua memória, suas lutas e história seguem com ela. É o corpo-memória-território:

*Vivi no tempo dos ancestrais
Quando tudo era alegria
E da árvore floria
Esperança e paz.*

*Ouvi de uma velha sucuba
Que seu leite é sagrado
E que do seu tronco lavrado
Brotava seiva, cura a dor.*

*Vi a Matinta na Amazônia
Tirar leite de seringueira
Queria essa velha faceira
Amorenar sua pele no defumador?*

*Vivi no tempo dos ancestrais
Onde curupira não se escondia
Andava sem pressa
Conversava com os mortais.*

Dançava na aldeia

*Caipora não dá
Tua cara pintada
Me faz alegrar.*

*Bate o pé
Com a cuia na mão
Bebida sagrada
Caiçuma de união.*

*Vivi no tempo dos ancestrais
A Amazônia que tinha lá reconto para ti
Não é mentira, acredite
A Amazônia existe em mim
(Kambeba, 2018a, p. 69).*

Ao escrever Ay Kakyri Tama, Márcia compartilha a experiência de ser indígena e ter ido morar na cidade, com todos os desafios e preconceitos a enfrentar. Traz poemas banhados em suas memórias e inspirados na relação com a encantaria da Amazônia. Seus escritos fizeram me conectar, novamente, com as lembranças de minha infância em uma vila ribeirinha, no Marajó. Posso ouvir as águas à noite batendo embaixo da casa, deitada na rede, à luz da lamparina, depois de ouvir as histórias sobre botos e visagens de todo tipo. Hoje, posso compreender a ancestralidade presente no som do rio e nas narrativas que embalaram a minha infância, tal qual Márcia vivenciou na aldeia.

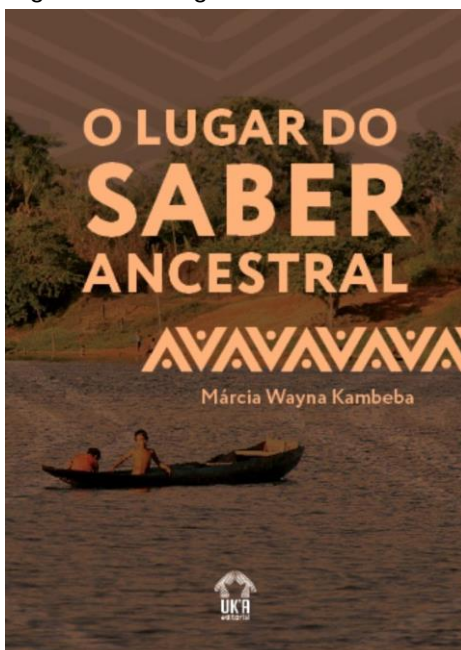
2.3.2 O Lugar do Saber Ancestral

*Caminho de rio, caminho de rio.
Desliza macio, caminho de rio.
A floresta canta sem parar,
Louvando o rio a passar.
As folhas caem para olhar
O velho sonhador que se arrasta para o mar.
Caminho de rio.*

Márcia Kambeba, *O lugar do saber ancestral*, 2021.

Ao seguir o rio das memórias, Márcia Kambeba mergulha em sua infância e em tantos aprendizados que teve relacionados às matas e suas vozes, às encantarias que permeavam a vivência de seu povo e ao grande Solimões que banhava as aldeias por onde passou. Na obra *O lugar do saber ancestral* é possível se deixar inebriar pelos poemas que apresentam o cotidiano, lutas e sabedorias de comunidades indígenas, ao potencializar ensinamentos e vislumbrar outros universos possíveis de aprender e viver.

Figura 10 - O lugar do Saber Ancestral



Fonte: Acervo da Pesquisa.

A primeira edição com o título *O lugar do saber* foi lançada em 2020 pela editora Casa Leiria, de São Leopoldo-RS, com 65 laudas. No ano seguinte, Márcia atualizou a obra e lançou a segunda edição pela editora UK'A, de São Paulo, com 142 páginas. A capa continua mostrando um rio com um barranco ao fundo, mas a imagem mudou. É possível observar, na imagem 4, duas crianças em uma canoa beirando o barranco com a floresta ao fundo. Dá para sentir o encontro com as águas nos poemas de Márcia Kambeba e toda a sua história ao iniciar a leitura da obra. O rio está presente trazendo e levando ensinamentos e memórias. Para esta tese, reporto-me à essa segunda edição, de 2021.

Nessa obra, além dos textos em prosa, Márcia divide as poesias em quatro tópicos: *Identidade indígena* com 28 poemas; *Saberes Ancestrais*, com 10 poemas; *Poemas manifesto*, com 11 poemas que incorporam cultura, luta, resistência; e *Mãe-natureza*, com 20 poemas. Ao todo, são 69 poemas que retratam as memórias da autora, sua infância nas aldeias, a relação com o rio e as matas, seus aprendizados e as lutas que a acompanharam para fora da aldeia.

Márcia narra sua trajetória desde a aldeia dos Tikuna, onde morou com sua avó, e reporta suas experiências quando criança e, mais tarde, na vida adulta, ao enfrentar o preconceito por ser uma indígena na *cidade*. Seus poemas falam da força para resistir às discriminações e reexistir na luta por afirmação e direitos. É possível sentir nos versos de *Identidade* o sofrimento de quem enfrenta a colonialidade do ser:

*Identidade que represento
Com clareza na afirmação,
Com orgulho na minha alma,
Resisto à negação.*

*Negação de ser indígena
E assumir a vida na cidade.
No direito de poder vencer,
Convivendo com dignidade.*

*Mas o preconceito é vilão
E vem feroz como o jaguar.
Como flecha acertou o meu ser,
E meu cabelo o “branco” me fez cortar.*

*Expressa no meu canto,
Na minha flauta a tocar,
Canto a solidão,
Para a aldeia quero voltar
(Kambeba, 2021, p. 28-29).*

A despeito do que vivenciou, Márcia não deixou de usar o Cocar durante sua trajetória na mídia ou em espaços de trabalho, carregando consigo toda a representatividade traduzida na indumentária de seu povo. No poema *Cocar: identidade ou fantasia?* pôde expressar a sabedoria envolta aos elementos que o compõem. O cocar está para além de uma simples vestimenta, posto que encerra uma multiplicidade de sentidos, conforme se observa nas seguintes estrofes:

*Cocar não é fantasia,
É elemento cultural.
A pena representa a liberdade
Do ser, da identidade.*

*Sejam elas pequenas ou grandes,
Tem em si um significado de valor,
Com suas penas e grafismos,
O indígena mostra que é mestre e doutor
(Kambeba, 2021, p. 31-32).*

No campo das artes, Márcia dá destaque à dança como um território de saber. Em seu poema *Território da Dança*, expressa a corporeidade presente na cultura de seu povo. Um corpo que sabe, que evoca seres espirituais e carrega consigo a sabedoria ancestral:

*A arte expressa a beleza
Faz o corpo sagrado falar,
Movimentos que trazem mensagens
Expressão de uma arte milenar.*

*A dança carrega cultura
No corpo informação faz brotar,
A dança merece cuidado,*

Permissão para o território adentrar.

*O território do saber está em nós,
O negro e o indígena sabem bem,
Suas danças evocam os seres espirituais,
Aprendamos com eles nós também
(Kambeba, 2021, p. 37).*

Os versos de Márcia Kambeba educam. Uma educação poética carregada de saberes por ela partilhados, experienciados junto a seu povo. A autora nos eleva a uma dimensão decolonial, e, nas brechas da opressão, revela a reexistência de uma sabedoria ancestral, pulsante em cada relação, seja com a floresta, rios ou encantados.

Na história dos povos indígenas, uma das marcas do colonizador foi tentar suprimir seu modo de ser, viver e se relacionar com a ancestralidade. Ainda hoje, mais de cinco séculos de luta, a lógica do capital tenta invisibilizar ou invalidar outras formas de existir ou outros mundos possíveis de conhecer. É o que Walsh (2009) chama colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, a qual se relaciona

[...] à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana (Walsh, 2009, p. 15).

Em meio a tanta negação, os povos originários seguem resistindo e reexistindo. Quando reinventam novas formas de sobreviver a ataques racistas, rompem com ciclos de discriminação e ressurgem com a sabedoria ancestral dos entes encantados em outra lógica de aprender e ensinar, uma pedagogia que acontece na relação entre humanos e não humanos, de base decolonial. Assim,

[...] a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica [...]; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, ‘pedagogia(s) de-colonial(ais)’ (Walsh, 2009, p. 27).

É possível perceber a força da espiritualidade na educação em Márcia Kambeba e, mais uma vez, encontro-me com a pajelança e a encantaria em diversos de seus poemas que narram a história de seu povo. Trago os versos de *Nossas Pajés*

para que se possa compreender que as relações estabelecidas na aldeia estão para além de configurações meramente humanas:

*E em noite de lua cheia
Da mata, bem perto da clareira,
Começa o ritual.
A mulher e sua pajelança
Espanta espírito mal.*

*Acende seu tawarí,
Pede forças a waimí,
Conversa com os imortais,
Os seres sobrenaturais.
Canta os mantras sagrados,
Chamando os encantados.*

*Dança ao redor da fogueira,
Protegida com seu maracá,
Com o som chama o Mawá
Karuanas pedem licença
Para entrar e dançar
(Kambeba, 2021, p. 45).*

A relação com os espíritos e encantados faz parte desse cotidiano, em um movimento de trocas entre curas, danças e aprendizados diversos. O/a pajé assume o papel de mediador/a no ritual e, por meio do canto, da dança, do tauari e da bebida ayahuasca³⁶ contacta e conversa com entes não humanos viventes de outros mundos. Albuquerque (2014) reflete sobre essa cosmologia e aponta para a ruptura de dicotomias a fim de explicar tais relações. Para a autora,

[...] é preciso lembrar que a cosmologia de muitos povos indígenas da Amazônia admite a existência de essências espirituais inerentes à natureza que são determinantes da forma como esses grupos se relacionam com os objetos, animais, plantas e seres humanos, vivos ou não [...]. Tal fato instiga-nos a pensar na existência de uma continuidade (e não uma dicotomia) entre humanos e não humanos ou entre natureza e cultura, baseada no pressuposto de que todos os seres naturais são sociais uma vez que possuem atributos humanos e características sociais (Albuquerque, 2014, p. 181-2).

Em *Vida de Cacique*, a autora demonstra em uma estrofe como a figura mais importante da aldeia recorre ao pajé para cuidados essenciais e afirma que este é mestre e doutor das divindades:

³⁶ A ayahuasca é uma bebida de origem indígena com uma diversidade de nomes: *natema*, *yagé*, *nepe*, *kahi*, *caapi*, *nixi*, *pae*, *shori*, *kamarampi*, *cipó*, *daime*, *vegetal* e outros. O termo vem do dialeto quéchua e quer dizer aya (almas ou espíritos) e huasca (cipó), ou seja, cipó dos espíritos (Albuquerque, 2011).

*No cuidado com o sagrado da aldeia
O pajé é fundamental
Tem conexão com Anhangá
Afugenta a mandinga e a penema
Abençoa a pescaria na piracema
É doutor e senhor das divindades
(Kambeba, 2021, p. 53).*

Os pajés assumem papel importante na resistência e educação indígena. Em minha pesquisa de mestrado, ao estudar a educação na pajelança cabocla, que teve sua origem na pajelança indígena, destaco a sabedoria ancestral como prática educativa de resistência frente às formas coloniais de opressão e silenciamento, em uma relação de ensino-aprendizagem entre humanos e não humanos (Nogueira, 2019). Por toda a sua obra, Márcia Kambeba apresenta a pajelança em rituais de sabedoria e ancestralidade. É possível perceber que a cura está ligada aos karuanas, seus cantos e sua relação com o humano. No poema *Sabedoria do Pajé*, enfatiza isso e revela que a ayahuasca é fundamental nesse ritual:

*A cura sagrada na aldeia recebi,
Pajé com cachimbo reza e dança a Aracy,
Cantam na aldeia para o grande ritual
Karuana, karuana, sintonia ancestral.*

*Começa a cura com a força javaé,
Na busca do bem é preciso fé,
A limpeza da alma vem da força animal,
Sintonia do homem com o sobrenatural.*

*A festa começa nas águas do igarapé,
Proteção que recebe da laraapé,
Na ayahuasca o elo com o povo imortal,
Boiaçu, boiaçu, metamorfose final
(Kambeba, 2021, p. 62).*

A ayahuasca se revela um elo com o povo imortal e a compreensão dessas redes de sociabilidade entre humanos e encantados pressupõe lógicas outras de entendimento que não estão fincadas no dualismo homem/natureza. A experiência da ayahuasca é, assim, “[...] uma forma radical de possibilidade de um ensinamento que estilhaça a lógica cartesiana ao estilhaçar, junto com ela, o dualismo homem/animal que preside a ciência moderna” (Albuquerque, 2014, p. 183). É preciso, portanto, considerar uma sabedoria das florestas ou dos rios, das moradas de encanto, da ancestralidade, um saber que parta dos povos originários. Logo, tais relações implodem com epistemologias convencionais, pois extrapolam barreiras de pensamentos e redes de sociabilidades. Albuquerque (2014, p. 189) aponta para a discussão de formas outras de aprendizagem e compreensão do real. Para a autora:

A introdução de entidades que não são humanas como agentes de aprendizagem implica pensar no fato de que tais processos de aprendizagem diferem daqueles associados ao aprender nas epistemologias convencionais [...]. A experiência da ayahuasca pode ser um exemplo, entre tantos, de como cada prática, cada forma de relacionamento que se tem com o mundo gera também o seu regime de verdade, sua própria epistemologia alcançada apenas sob um ângulo epistemológico que respeita a diversidade de conhecimentos existentes no mundo.

Em vários poemas de Márcia, é possível conhecer esse elemento que se destaca na educação Kambeba, a ayahuasca, visto que a bebida potencializa o elo com os seres não humanos, abrindo, assim, portais para conhecimentos ancestrais. É o que Albuquerque (2018), ao pesquisar sobre plantas professoras e relacioná-las a uma pedagogia outra, decolonial, aponta para o uso da ayahuasca no processo de aprendizagem e afirma que há “[...] um rendimento filosófico-educativo nas plantas professoras, pois que ensejam uma reflexão sobre o homem em sua relação com a natureza e a sociedade” (Albuquerque, 2018, p. 11). Para ela,

[...] a educação mediada pelas plantas difere radicalmente dos processos de aprendizagem instituídos pela escolarização formal da modernidade. Uma diferença fundamental reside no fato de que o conhecimento não é possível de ser obtido a partir dos livros ou da razão instrumental, mas sob o estado de êxtase, estado de expansão da consciência ocasionado pela ingestão da ayahuasca. Como dimensão do conhecimento, o êxtase tem uma sabedoria própria, arraigada na lógica da tradição xamânica e corporificada em um conjunto de saberes e práticas que ocorrem numa zona que transcende os domínios do pensamento lógico e linear (Albuquerque, 2018, p. 15).

As práticas xamânicas na pajelança ou em rituais que envolvam o uso da ayahuasca produzem experiências de aprendizagem mediadas por essa bebida, porém ainda “[...] produzidas como inexistentes ou subalternizadas pela divisão das linhas globais instituídas pela modernidade, que separa o verdadeiro do falso, o científico do não científico, o filosófico do não filosófico, o humano do não humano” (Albuquerque, 2018, p. 16). Nesse sentido, falo de uma educação que subverte a ordem euro-norte-moderna-colonial, pois compreende lugares e sujeitos outros de conhecimento, numa relação pungente entre humanos e os mundos da encantaria. Albuquerque (2018, p. 21) evidencia isso ao afirmar que se trata

[...] de uma forma de educação não assentada nos critérios lógicos da pedagogia ocidental moderna que tem nos livros, na palavra, na escrita e no professor (humano) elementos centrais do processo formativo. Na experiência educativa da ayahuasca, entra em cena uma *episteme* outra, cujas características pautam-se no silêncio, na sensibilidade, na corporeidade, na intuição subjetiva, no êxtase e em toda uma dimensão estética materializada no canto e na música [...]. Os saberes da ayahuasca, fincados originalmente na cultura indígena, configuram-se como um exemplo de sobrevivência ao epistemicídio que, historicamente, tem acometido os

povos indígenas e demais grupos que compartilham esta experiência na contemporaneidade.

Em *Maracá do Pajé*, Márcia narra mais um ritual em que, junto à ayahuasca, observa-se o uso do maracá, chocalho de pé, tambores e o rapé.³⁷ Uma cultura material³⁸ carregada de ancestralidade. Na história do povo Kambeba, a materialidade transborda para uma dimensão além do humano, a exemplo dos rituais e a relação com a encantaria:

*Soberano pajé, espanta arabé
Tambores anunciam sua força ancestral.
No fumo sagrado usa o rapé,
Espanta o mal, maracá na mão, chocalho no pé.
Na dança do fogo quebra o feitiço de waimí
E bebe ayahuasca, no sagrado kamarampi
(Kambeba, 2021, p. 63).*

Em *O Coração de Nhanderu*, Márcia fala sobre a criação do universo e conta que guerreiros estão nos rios e matas para defender e cuidar:

*Alguns guerreiros viraram peixe,
Outros voaram na imensidão,
Existem aqueles que estão na mata,
Fazem morada, defendem o irmão
(Kambeba, 2021, p. 64).*

Ao narrar sobre a ave *Murucututu*, Márcia evidencia a sabedoria de seu canto como fonte de proteção, magia e encantamento, em que se destaca presente no cotidiano Kambeba:

*Além da vida, onde vivem os imortais,
Cantam do alto das árvores,
Espantando os animais.
Ou será um pássaro feiticeiro
Visitando os quintais?*

*Canta murucututu, teu canto só faz bem,
Mensajeiro do sonho no sono do curumim,
Como velho sábio a mensagem de ti vem.
É símbolo de sabedoria, fonte de magia.
Canta murucututu,
E encanta de amor aquele que não tem
(Kambeba, 2021, p. 90).*

³⁷ O rapé é uma medicina sagrada da floresta que é inalada, composta basicamente por pó de tabaco e outras ervas (Cf. <http://povodafloresta.com.br/rape-sua-utilizacao-e-indicacoes/>).

³⁸ Para Pesez (1993, p. 181), cultura material é a “[...] relação entre o homem e os objetos (sendo aliás o próprio homem, em seu corpo físico, um objeto material), pois o homem não pode estar ausente quando se trata de cultura”.

No poema *Amor de Boto*, pode-se conhecer mais um ente encantado do povo Kambeba. Esse, já visitado pelas lendas amazônicas, traduz um novo sentido de pertencimento, vindo de uma morada no fundo do rio, a qual pretendo enfatizar como um lugar de aprendizagem. Não se trata, contudo, de uma escrita ficcional ou romanesca. Os poemas sobre encantaria retratam o cotidiano vivido pela autora e seu povo. Assim como as aves, as plantas, os peixes e o rio, outros seres de encantaria preenchem esse cotidiano e se revelam ao longo de sua obra:

*Surge da água, da cidade encantada,
Vem todo prosa encontrar sua amada,
Sabe o que quer e seduz com o olhar
(Kambeba, 2021, p. 108).*

A energia Kambeba vem do rio. Sua força, seus seres, as águas movem a aldeia, o cotidiano e a educação. Tamanho é o encanto do rio que os outros entes cantam quando ele passa e faz seu *Caminho de Rio*. Assim diz uma estrofe do poema:

*A floresta canta sem parar,
Louvando o rio a passar.
As folhas caem para olhar
O velho sonhador que se arrasta para o mar.
Caminho de rio
(Kambeba, 2021, p. 115).*

Krenak (2022) discorre sobre a importância do rio para a vida das pessoas que habitam suas margens. Porém, quem é de fora dessa vivência não percebe o movimento que ele faz junto aos povos águas. O rio é um ente e pulsa com o coração da aldeia:

É uma gente que precisa da água viva, dos espíritos da água presentes, da poesia que ela proporciona à vida e, por isso, são chamados de povos das águas. A maioria das pessoas pensa que só se vive em terra firme e não imagina que tem uma parte da humanidade que encontra nas águas a completude de sua existência, de sua cultura, de sua economia e experiência de pertencer (Krenak, 2022, p. 17-8).

Assim é a *Floresta Viva*. Mais um poema em que Márcia conta sobre o universo de entes que compõe o cotidiano Kambeba e ressalta que os seres que ali vivem representam o sagrado da floresta, que mantém a vida de pé e protegem o homem do próprio homem. Nesses versos, quero enfatizar a relação com os seres não humanos enquanto vida e harmonia desse povo:

*É o sagrado da floresta
Que faz a vida se manter em pé
Protege o homem do próprio homem*

E não deixa extinguir yawareté.

*Salve a floresta viva
Salve o canto da acauã
Das visagens e visagentos
Das mulheres matintins.
Dos curacas e Karuanas
Mistérios! Quero em mim
(Kambeba, 2021, p. 121-122).*

Os entes não humanos presentes nos poemas de Márcia Kambeba não vivem apenas no imaginário da autora ou dos povos da Amazônia, visto que fazem parte do cotidiano da floresta, rios e matas, das relações tecidas em cada aprendizado. A sabedoria dos anciões ensina que o humano não está sozinho nesse universo, é preciso sentir e respeitar a ancestralidade. Há, portanto, uma forma de pensar e conhecer pertencente aquele povo, uma epistemologia outra, uma sabedoria insurgente e ancestral que não se ancora em um banco de escola ainda pautada na lógica ocidental de ciência. Assim,

[...] a construção de outras epistemologias pressupõe, portanto, levar a sério o princípio de que pode haver entidades que são tão reais para as outras epistemologias como são aquelas que nós entendemos como sendo reais na epistemologia ocidental. E a crença nessas entidades tem consequências ou efeitos efetivos na vida daqueles que nelas acreditam (Albuquerque, 2014, p. 191).

Portanto, há uma cosmo-percepção própria dos povos originários, com produções de conhecimento que implodem a lógica moderna ocidental que silenciou a diversidade de mundos que habitam rios e florestas. Márcia Kambeba traz a pauta da superação das colonialidades do ser, saber e da mãe natureza em poemas que reverberam resistência e ancestralidade, na contramão da *modus operandi* opressor colonial.

Na obra *O Lugar do Saber Ancestral*, Márcia traz poemas que chama de *manifestos* e conta a história a partir de seu povo, uma história de invasão, mortes e epistemicídio. Ao narrar o contato colonial, evidencia como os saberes foram tomados e sua espiritualidade negada. O poema *Ainda dá tempo de correr* fala de um período de aflição em que o sagrado da aldeia foi silenciado:

*Foram tempos de aflição
Escravizados os filhos da nação
Ammarrados como poção
Pingos de sangue avermelharam todo o chão
Que pisavam e lutavam na bala de canhão.*

*E os povos ensinavam
Saberes que aprenderam dos seus
Das conversas com a natureza
Das deusas das realezas
Que se calaram para não morrer.
Mas que sina mais cruel
Mesmo caladas o 'branco' derrubou
E com sua madeira até hoje faz papel.*

*O banho de rio aprendera então
Lavar o corpo com espuma de sabão
Medicina da mata os salvou
Doenças em troca deixou
E o povo dizimado se calou.*

*Aprenderam a remar, a pescar
Na mata sobreviver
A sentir a natureza
E no ritual conhecer
Que a aldeia tinha seu sagrado
Não precisava se converter.*

*Mas que contato cruel
Prometia mostrar o céu
Mas mostrou foi a bala de carabina.
Triste sorte! Será nossa sina?
Ser do governo um escravizado
E ele ser nosso algoz?*

*E ainda somos entrave
Para o progresso crescer
O pajé sumiu na nave
Da igreja sem saber
Que a aldeia sem ele
Só teria a perecer
(Kambeba, 2021, p. 96-98).*

Márcia usa da arte e poesia para falar de história e transgressão. Ela olha para o passado e ouve um canto de resistência, pois não está só, a sua ancestralidade ecoa junto aos espíritos de seu povo. E como *Resistência Indígena*, compõe:

*Na minha alma feminina
Trago a letra da canção.
São vozes que gritam alto,
Com suavidade e beleza.
Sou mulher, sou povo,
Sou rio, sou natureza.*

*Cada canto em sua língua,
Identidade que em mim ressoa.
Sou cultura, ancestralidade,
Sou sabedoria, eu sou pessoa
(Kambeba, 2021, p. 87).*

Em meio aos territórios de força e luta, a cultura Kambeba reexiste nos escritos de Márcia e nas vozes ancestrais que habitam os rios em que vivem. Dentre tantos entes e espaços, desponta a floresta e suas sabedorias insurgentes.

2.3.3 Saberes da Floresta

A obra *Saberes da Floresta*, a terceira a fazer parte deste estudo, talvez seja a que mais evidencia o caráter pedagógico dos escritos de Márcia Kambeba. A própria autora traz como título de seus poemas a expressão *Pedagogia das Águas*, enfatizando mais uma vez a relação da educação Kambeba com os rios e seus trânsitos.

O livro foi publicado em 2020 pela editora Jandaíra, em São Paulo. Conta com 168 páginas, dividido em seis tópicos, em que a autora aborda questões como território, espiritualidade, música, cultura, identidade e educação indígena. A partir dessa obra, é possível conhecer mais a fundo sua história desde a samaumeira que dá vida ao povo Kambeba.

Figura 11 - Saberes da Floresta



Fonte: Acervo da Pesquisa.

A capa da obra, na imagem acima, traz uma senhora com um cesto nas costas carregando gravetos de árvores, com alguns grafismos em volta da imagem. Ao fundo, um barranco com o rio de onde saem mais grafismos. A cor verde no entorno da capa remete o/a leitor/a às árvores verdejantes da floresta amazônica viva.

Com uma escrita que intercala prosa e poesia, a obra traz uma estética sensorial a cada tópico. Embora receba o título *Saberes da Floresta*, o livro revela uma relação fundamental com o rio, perpassando, assim, todo o processo educativo pelas águas que também banham a floresta, a qual, como diz Márcia, assiste o rio passar.

Quando escreve o poema *Depois de amanhã*, Márcia enfatiza a importância de se produzir literatura indígena para a posteridade, como sinônimo de resistência, em uma demarcação cultural de saberes e ancestralidade de um povo que tem nas águas a sua vida:

*Quando nossa geração se for
Restarão a canção e a poesia
Restará o retrato falado
De quem em vida na resistência lutou.*

*Restarão o livro que o indígena escreveu
A filmagem de quem entendeu
Que na vida não se vive por viver
A vida não é só aqui
O que fazemos de bom
O mundo precisa sentir
(Kambeba, 2020a, p. 128-129).*

No poema *Costurando saberes*, Márcia aponta para a simplicidade do *beiradeiro* e de como a vida acontece à beira do rio. Trata-se de um ente que acolhe e educa. Quem dera ver o menino que tem a alma de rio:

*Simplicidade de beiradeiro
Sabedoria de curandeiro
Retrato de resistência
Na face de menino.*

*Alegria de quem ama
Força de quem tem fé
Identidade de Amazônia
Caboclo remeiro
Indígena que é.*

*Papelão, agulha e linha
Costurando saberes, sonhos, poesia
Educação, humildade, humanidade.*

*Vivências de identidades
Escritas em folhas
Com tintas de amorosidade.*

*Eu vi um menino
Que tem alma de rio
A sutileza da onça
O passo da paca.*

*Tem partilha, missão
E costura sonhos
De adultos e outros curumins
Com o poder da educação.
Eu vi!
(Kambeba, 2020a, p. 127).*

A floresta traz saberes que se encontram com o rio. O rio agência, que sente e organiza a vida dos povos das águas. Márcia enfatiza o que ele representa no poema *Rio*:

*O rio que leva sedimentos
Leva pessoas, sonhos
É abrigo, encanto
Leva cultura, educação
Fazendo banzeiro
Ensinando canção.
Lavando corpos, alma
Regando plantas
Sedentas de proteção.*

*O rio que leva sedimentos
Une pensamentos
Constrói sentimentos
Fortalece pertencimentos
Canta ninando
O berço da civilização.*

*É pai, irmão, amante,
Beija a menina
Com amor e paixão
Eita, rio, meu irmão!
Vou deslizando na palma de tua mão
(Kambeba, 2020a, p. 159).*

Em outro poema, Márcia Kambeba (2020a, p. 156) destaca em uma estrofe a relação do rio com a educação:

*Educação vem da aldeia
Educação vem do lar
Educação vem do rio
De bubuia vem falar.*

O rio ensina, guia, faz parte da vida do povo. Como ente não humano, ele existe e se revela, segundo Krenak (2022), como um “outro nós possível”, porém que afronta as lógicas da ciência e do conhecimento moderno que insiste em negar a existência de outros mundos, outras cosmovisões e formas de existir sem a guerra do capital e seu poder destruidor. É preciso conhecer essas outras experiências de viver como natureza, na contra lógica do antropoceno:

Esse outro nós possível desconcerta a centralidade do humano, afinal todas as experiências não podem ser a partir do enunciado do antropocentrismo que tudo marca, denomina, categoriza e dispõe – inclusive os outros, parecidos, que são considerados quase humanos também. Esse desejo de mundo sempre esteve presente na humanidade, caracterizou, inclusive, toda a colonização dos continentes. Acontece que, quando ele vem associado a uma lógica ocidental carrega a ideia de cultura em oposição à de natureza (Krenak, 2022, p. 83-4).

Nesse sentido, a proposição desta tese é tornar visível outras formas de ensinar e aprender, a fim de ampliar os sentidos da educação na Amazônia que caminha cambaleante e esvaziada de significados acerca do bem viver em um mundo acelerado e adoecido pelo projeto do capital que aqui se instalou. Por isso, indago: o que se pode aprender com os povos originários? O que as obras de Márcia Kambeba provocam acerca de um pensamento educacional transgressor, potencializador de transformações em mentes e corpos, em territórios do saber?

Sigo nas trilhas de seus escritos e percebo a necessidade de reinventar espaços pedagógicos e de reexistir enquanto pessoa e educadora. Na próxima seção, convido o/a leitor a mergulhar nesse rio de educação que resiste e ecoa uma polifonia de vozes ancestrais.

3 Escritos de encantaria, rio de saberes: a educação na literatura indígena de Márcia Kambeba

Nesta seção, busco dialogar com os escritos de Márcia Kambeba a fim de destacar o caráter pedagógico e potencialmente decolonial presente em suas poesias, que contam sobre saberes e práticas educativas ancestrais reexistentes no povo Kambeba. A história de seu povo atravessa a própria história de Márcia e possibilita a/o leitor/a um olhar por dentro, vivificado na memória que corre os rios por onde a autora cresceu.

Em *Saberes da Floresta*, Márcia inicia com o poema *Educação Indígena* e aponta para características dessa educação que começa na infância e não se define pela lógica ocidental moderna. Nela, aprende-se com os mais velhos, mas, também, com os animais, com os espíritos, com as águas e ervas, envoltos em um sentido de solidariedade, em que tudo ocorre por meio de trocas, na escuta e calma. Assim:

*A educação na aldeia indígena
Começa desde a primeira idade
Não segue os padrões de sala de aula
É um aprender sem pressa na solidariedade.*

*Aprende que a agitação da formiga
E o canto do sapo
Indicam que a chuva vem aí
Aprende a apreciar desde pequeno
Um bom peixe assado com vinho de açai.*

*Aprende que na arte de pescar
Só se pesca o que vai precisar
E a calma é importante
Para a flecha no peixe acertar.*

*Aprende com os mais velhos
Nossa memória viva
Com os espíritos conversar
E deles a permissão receber
Para na mata entrar.*

*Aprende a dar valor ao que dela vem
E a brincar nas águas do igarapé
Aprende a curar com ervas da mata
Como a gripe, que se cura com rapé.*

*Aprende que na culinária do povo Kambeba
O Fani não se faz de qualquer maneira
Essa comida leva peixe e macaxeira
E é enrolado na folha da bananeira
(Kambeba, 2020a, p. 24).*

Há nessa educação *O aprender do dia a dia*, que Márcia transformou em poema e enfatiza as sociabilidades que ocorrem no cotidiano da aldeia. Nele, práticas como plantar, tirar lenha e até comer peixe se revelam educativas. Ao final, a autora destaca que ir estudar na escola do “branco” para conhecer sua realidade é uma forma de resistência, em que usa a escrita como resistência; e a educação Kambeba não depende dessa escola, pois já ocorre no cotidiano da aldeia:

*Ainda pequeno na aldeia
Na vivência com os irmãos
Plantar macaxeira, tirar lenha
Comer peixe com pirão
É ensino, é educação.*

*Ir pra a beira tomar banho
Pegar cará e mandi
Ver o sol se esconder
E esperar a lua se vestir.*

*Se vem cheia é alegria
Coisa boa vem por aí
E com sua luz toda aldeia
Vai cantar, dançar, se divertir.*

*Aprender a colher tento na mata
Fazer cocar de miriti
Ajuntar as penas das aves
Seguindo as orientações de Waimi.*

*É da floresta que vem
A palha que a uka vai cobrir
Tecer nelas nossas memórias
Na folha de urucari.*

*Na aldeia é assim a educação
Que desde séculos aprendi
Conviver com a natureza
Sem agredir, nem exaurir.*

*Fui estudar na escola do “branco”
Para entender sua realidade.
Transformei a escrita em resistência
Desenhei ternura, amor e bondade
(Kambeba, 2020a, p. 30-31).*

Os mais velhos ou anciões assumem o papel mais importante: ensinar os saberes. Isso ocorre por meio da experiência, mas, principalmente, pelas narrativas, histórias contadas em roda, em volta da fogueira. São ensinamentos sobre os ciclos da lua e das águas, os seres encantados como a Matinta, a espiritualidade e a necessidade de não deixar sua cultura acabar. Daniel Munduruku (2009, p. 13) recorda da infância, das noites escuras em que se sentava em frente das casas iluminadas pelas fogueiras acesas: “[...] a gente se sentava diante das casas dos

parentes e ficava horas a ouvir histórias contadas pelos velhos e velhas da aldeia". Em *Saberes dos anciões*, o/a leitor/a aprende muito sobre resistência e ancestralidade:

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

*Compreender o ciclo da lua
Suas fases respeitar
E em noite de lua cheia
Temos a Matinta para assobiar.*

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

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

*O banho no rio é sagrado
Ainda no colo a criança aprende a nadar
Percebe que a água é vida
E dela precisa cuidar.*

*A sabedoria indígena
Já fez muito e ainda faz
A ciência recorre ao nosso conhecimento
E nós aos nossos ancestrais.
Hoje gritamos através das letras
Pela informação que a aldeia tem para dar
O ensinamento do 'branco' é importante
Mas não podemos deixar a cultura acabar.*

*Salve a educação indígena!
Um ciclo que como água não para de jorrar
Saber, fé, esperança, espiritualidade
Tem que estar na mente e no viver
De quem mora na aldeia e na cidade
(Kambeba, 2020a, p. 32-33).*

O pedagogo e filósofo Jorge Larrosa Bondía traz algumas reflexões pertinentes para a compreensão do que é a experiência, como algo que nos acontece, que nos toca, tal qual o sentido da educação para o povo Kambeba, que transcende a ideia de tempo e espaço quando propõe outras relações possíveis com a ancestralidade. O autor aborda sobre aquilo que, na sua concepção, tem se tornado uma raridade em nossos dias: a *experiência* e o *saber da experiência*. Para ele:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade (Bondía, 2002, p. 27).

O sujeito da experiência pode ser território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer. Ao explorar os significados da experiência, o autor revela o quanto ela tem sofrido tentativas de anulação, empobrecimento da vida e do conhecimento diante de um mundo moderno em velocidade desenfreada. Compreender a experiência e todo o saber que a singulariza é tarefa que pressupõe uma disponibilidade, um outro modo de ser no mundo.

Para Bondía (2002), vivências instantâneas, pontuais e fragmentadas caracterizam o modo como os acontecimentos se dão nos dias de hoje, na velocidade de um *click*, acréscimo. Fala-se em uma falta de tempo que é a própria falta da experiência. O que nos excita não produz marcas significativas na memória, visto que a sequência com a qual os acontecimentos nos alcançam é frenética. O sujeito está, assim, devidamente informado, mas com a memória precarizada. Carrega uma opinião, mas não sustenta o silêncio e nem o conhecimento, já que a “[...] a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e memória, são também inimigas mortais da experiência” (Bondía, 2002, p. 23). O autor segue, então narrando sobre o desperdício da experiência para a educação e destaca:

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, [...] por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo (Bondía, 2002, p.23).

Após levantar aspectos relevantes acerca dessa anulação da experiência, Bondía (2002) discorre sobre alternativas para retomada dela, as quais implicam em:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar; parar para sentir, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 24).

A estrofe do poema *Saberes dos anciões* “A ciência recorre ao nosso conhecimento/ E nós aos nossos ancestrais [...]” revela que os saberes Kambeba se

dão na experiência, na relação com a ancestralidade. Um movimento que dá sentido à vida na aldeia e acontece como experiência do cotidiano, ao respeitar a cosmologia do povo e pulsar nas trocas estabelecidas entre si, incluindo os entes não humanos. Um movimento de escuta, de silêncio, de encontro. A escritora indígena Eliane Potiguara (2024, p. 69-70) afirma que “[...] a ancestralidade é um veículo da história” e a relaciona com a experiência: “[...] povos indígenas guardam uma infinidade de experiências em seu cotidiano, como a preservação da cultura, das línguas originárias, da identidade indígena, da natureza, das águas e de uma maneira de viver sustentável”.

Bondía (2002) adverte que o sujeito passional é capaz de conhecimento, compromisso ou ação, de modo que a experiência especifica uma ordem epistemológica e ética. Para ele, essa experiência é captada a partir da lógica da paixão, cujo sujeito paciente assume o movimento de viver, experimentar, suportar ou aceitar, sempre fazendo algo para assumir sua paixão. Assim, o autor esclarece que o sujeito passional apresenta saber e práxis: saber que não é científico, tampouco saber da informação; e práxis que não é técnica e não é trabalho, como destaca:

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (Bondía, 2002, p. 27).

A educação indígena tem sentido na experiência cotidiana de seu povo e compreende uma ciência que recorre aos ancestrais, ou seja, perpassa por relações com outros entes e lugares de saber. Uma educação ancestral, cujos ensinamentos passam por uma rede de sociabilidade e que esta “[...] tem que ser repensada para além dos seres humanos, tem que incluir abelhas, tatus, baleias, golfinhos. Meus grandes mestres da vida são uma constelação de seres – humanos e não humanos” (Krenak, 2022, p. 101).

Albuquerque (2021), em sua obra *Sabenças do Padrinho*, analisa a trajetória de vida e a formação de um filósofo da floresta e líder religioso do Santo Daime,

Sebastião Mota de Melo, e convida a conhecer a multiplicidade de lugares e mestres de sua educação, que tem a floresta como primeira professora.³⁹ Para a autora,

a floresta se configura como lócus fundamental de suas aprendizagens e, por que não dizer, sua primeira professora [...]. Aqui, entra em ação uma noção ampliada não apenas de educação, mas também dos múltiplos agentes mediadores da formação, que tanto podem ser humanos, tradicionalmente chamados de *professores*, mas também não humanos, a exemplo da própria floresta ou das entidades que nela habitam, com quem também é possível aprender coisas (Albuquerque, 2021, p. 67).

Para que esse aprendizado aconteça, é necessária uma imersão no cotidiano da floresta, em que haja sintonia entre corpo e mente a fim de saber ouvir as matas, sentir e pulsar seus ensinamentos. Albuquerque (2021) destaca que:

[...] conhecer os segredos da floresta requer mente alerta, astúcia, observação atenta, ouvidos e olhos bem abertos aos indícios, procedimentos de uma típica pedagogia do cotidiano com suas múltiplas táticas de enfrentamento das situações que podem aparecer... Trata-se, assim, de uma modalidade de ensino que se dá na sintonia mente e corpo [...]. Engana-se, contudo, quem pensa que os saberes do cotidiano, por não terem sido gestados nos bancos da escola ou nos livros, são desprovidos de lógica e cientificidade, eximindo-se das exigências de organização e sistematização, muitas vezes imputadas, exclusivamente, à ciência moderna [...]. Extremamente atento à linguagem da natureza, Sebastião Mota buscou seu conhecimento em meio às matas e rios (Albuquerque, 2021, p. 102-3).

Esse aprendizado junto às matas e rios requer atenção e sensibilidade para perceber como os entes não humanos também se organizam e ensinam. Tal ação demanda a compreensão do tempo da floresta e dos rios; um tempo que acolhe, respira, acalma, diferente daquele contado pelo relógio, que acelera e adoece. Por compreender esse movimento temporal, não significa que os indígenas partilhem de um tempo distante dos não indígenas, como algo do passado. As temporalidades coexistem e se faz necessário reinventar nosso sentir-tempo, viver-tempo, aprender-tempo.

O antropólogo alemão Johannes Fabian cunhou o conceito de *alocronismo* como uma crítica à disciplina antropológica e sua relação temporal com os “objetos” estudados. Fabian (2013) compartilha a ideia de que há um distanciamento entre o/a pesquisador/a e os sujeitos pesquisados alegando uma crença alocrônica, ou seja, quando se acredita que o pensamento ou ações de sujeitos considerados “atrasados”

³⁹ Santo Daime é a doutrina religiosa surgida no interior da floresta amazônica no início do século XX, cuja principal característica é a ingestão da bebida indígena ayahuasca, ressignificada como daime (Albuquerque, 2007).

situam-se em um tempo passado. Assim, se estabelece uma barreira temporal entre nós e o outro, de modo a colocar esse outro em um passado distante de nosso presente. Nega-se a possibilidade de temporalidades coexistirem, de compartilhar o mesmo tempo do outro, ao rejeitá-lo do tempo presente mesmo estando a sua frente. O alocronismo deslegitima a presença do outro no tempo compartilhado, na medida em que nega a sua presença e subjetividade.

Enfatizo a importância de entender que povos indígenas compartilham o mesmo tempo que os não indígenas, com acesso às tecnologias e desventuras de um sistema mundo capital. Porém, carregam consigo outras formas de significar as temporalidades em seu território ou fora dele, com concepções de mundo diferentes e não inferiores aos demais. Ao contrário, com possibilidades de alargar visões acerca do que se compreende por natureza e cultura, por exemplo, nos modos de se relacionar com os entes florestas, rios, terra etc.

Nessa direção, perceber o movimento do tempo é fundamental. Pois, para tudo há um tempo. Mas, de qual tempo se fala aqui? O tempo do relógio do “branco” ou dos ciclos da vida? Márcia Kambeba reflete no poema *O tempo do meu saber* sobre a relação com este, seja o tempo de aprender ou de colher. Para ela, o tempo de cada povo é diferente e não pode ser compreendido como o do ocidente capitalizado que tem pressa em lucrar. É preciso tempo para calar, ouvir, entender, ser paciente e sentir o saber que vem da floresta, do rio, da encantaria:

*O menino ainda pequeno
Com os mais velhos vai conversar
A ele são repassados ensinamentos
Que vêm da terra, água e ar.*

*Saber que o silêncio é sagrado
E só através dele a mata vem falar
Aprender a ouvir com paciência
Uma, duas, três vezes, sem reclamar.*

*Cada povo tem seus segredos
Guardam na alma o seu saber
Somos gente de alta cultura
Mas o “outro” precisa entender.*

*O tempo de cada povo
Para plantar e para colher
O tempo de cada povo
Para escutar e aprender
O tempo que faz o tempo
Nas eras do meu ser
(Kambeba, 2020a, p. 35).*

Kambeba (2020a) afirma que o tempo de aprender indígena requer outras lentes de compreensão, não pode ser pensado pelo tempo do relógio, sendo os mais velhos os guias primeiros dessa educação. Em suas palavras:

O tempo de aprender indígena ensinado pelos mais velhos não é o do relógio, que marca a educação vinda da cidade, com hora para começar e terminar, conteúdo específico para cada série. O tempo da aldeia obedece às rodas de cantoria, de narrativas, da lua cheia, do maracá; falo do tempo circular que fortalece a união porque cria campos energéticos de luz. Esse saber se traduz na psicologia e na pedagogia da aldeia (Kambeba, 2020a, p. 26).

Que modos outros de aprender e ensinar são revelados pelo olhar de Márcia Kambeba? Há uma pedagogia latente que toma espaço em cada verso, em cada poema que reverbera um ensino-aprendizagem no qual o silêncio desponta como importante educador. Mas que pedagogia é essa em que calar faz todo sentido? Albuquerque (2021, p. 361) aponta para uma *pedagogia do silêncio* ao afirmar que:

Para além dos livros, nesse tipo de educação, os saberes são produzidos na experiência cotidiana, em uma *pedagogia do silêncio* pautada na observação atenta, nos gestos do corpo e do olhar. A transmissão dos saberes, por sua vez, não implica, necessariamente, a presença de um professor humano ou um gesto intencional de ensino, pois, muitas vezes, trata-se de um aprender solitário ou um aprender com ninguém.

Na educação Kambeba, o aprender acontece, portanto, no silêncio. O silêncio da beira do rio, de dentro das matas, da brisa no rosto e nas folhas. Como é possível perceber no poema *silêncio da aldeia Mapuera*:

*O silêncio que em mim habita
Que é sentido até por quem nos visita
Vem das pedras e da imensidão.*

*De manhã é silêncio da aurora
À tarde é silêncio do vento
Que murmura para a folha que se agita.*

*À noite é silêncio quem vem
Com a força da escuridão
Que me diga a bela canção.*

*Mas existe um complexo de cultura
Que se une e resiste à vida dura
Na certeza de que no silêncio está a educação
(Kambeba, 2020a, p. 160).*

Nesse aprendizado, o ensino se dá por outros professores além dos humanos. Para o povo Kambeba, as águas apresentam seus seres, amadurecem aqueles que nelas aprendem. Os encantados ensinam. O rio é uma escola da floresta, cujas águas

também ensinam, e Márcia presenteia o/a leitor/a com o poema *O ensino das águas*, inspirado por espíritos ancestrais:

*Sentado na proa da canoa
Com o caniço a pensar
Que o rio é uma escola
Nele se aprende a nadar.*

*A conhecer os encantados
Com esses seres conversar
Por eles vêm os ensinamentos
E para ouvir é preciso silenciar.*

*Até a remada precisa de jeito
Para a canoa não afundar
Para nadar precisa ter peito
O desespero só faz afogar.*

*Tudo está na mata
Dela vem o sustento do lar
Madeira, palha e paxiúba
Alimento que a terra nos dá.*

*É nela que o menino aprende
Que já é homem e precisa aceitar
As transformações de seu corpo
Seguindo as pegadas de uma educação milenar
(Kambeba, 2020a, p. 36).*

Esse tipo de educação apontado por Márcia Kambeba, historicamente, tem sido silenciado pela ciência pedagógica pautada em um modelo único de educação, cujo lócus se restringe às instituições “formais” de ensino e a um currículo voltado a atender a sociedade do mercado, da produção e consumo. Uma tendência liberal que centra no humano a figura que ensina, aquele capaz de “transmitir” conhecimento.

Falar de currículo envolve a complexidade das dimensões de seu poder regulador. Não se trata apenas de uma seleção de conteúdos, mas da implicação social e cultural na didática de ensino em uma comunidade, seja ela indígena ou não. O que resulta, na maioria das vezes, em um processo esvaziado de sentido e reproduzidor das lógicas do capital. Como afirma Sacristán (2013), “[...] não haverá mudança significativa na escola se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática”. Importa, com tal reflexão, questionar acerca do que a escola vem reproduzindo e a *violência simbólica* (Bourdieu, 2001) assimilada em diversos contextos escolares.

Na contramão disso, ao refletirem sobre a educação que ocorre em um terreiro de pajelança no nordeste paraense, Nogueira e Albuquerque (2021, p. 181) discorrem

sobre uma pedagogia decolonial na Amazônia, envolta em uma rede de sociabilidades entre humanos e não humanos. Uma prática educativa que não pode ser compreendida pelo modo hegemônico euro-norte-centrado. Trata-se de “[...] uma educação pautada no cotidiano, do aprender consigo, com o outro e a magia dos seres encantados. É preciso pensá-la, portanto, a partir de uma lógica própria”. Assim, as autoras concluem:

A lógica que atravessa esse tipo de educação é heterogênea, subversiva aos moldes ocidentais de explicar a vida e encaixar tudo em uma ciência de base eurocentrada. Importa compreender que as práticas educativas no terreiro de pajelança transcendem o que é dito como racional, pois ecoam em uma pedagogia fincada na ancestralidade dos povos originários. Uma pedagogia que não se adequa ao padrão mundial do sistema-mundo-capitalista, pois não pode ser dominada, exigindo se despir dos preconceitos imputados pela colonialidade para que possa ser compreendida (Nogueira; Albuquerque, 2021, p. 184).

Em toda a sua obra, Márcia aponta para as profundas conexões entre espiritualidade e educação em que a figura do pajé assume lugar destacado nos rituais do povo Kambeba, sejam eles de cura ou de educação, ou de ambos. Há um território sagrado que resiste há séculos e reexiste frente às opressões sofridas desde a colonização. A autora destaca como a aldeia pode sofrer sem essa prática milenar:

O território sagrado precisa existir. A educação vinda de nossos pajés precisa ter continuidade por ser uma prática milenar. Tirar do pajé o direito de manter sua cura pelo uso de ervas medicinais, pela força que vem das águas e das matas, pelos espíritos dos caruanas, may-sangara, caruaras, é permitir a violação desse sagrado, deixando a aldeia desestabilizada na sua crença para que, assim, outra cultura venha ditar o certo ou o errado (Kambeba, 2020a, p. 27).

No poema *Pajé Ancestral*, a autora revela uma era de pavor, entre invasões, silenciamentos, doenças e mortes diante e após os “descobridores”:

*E chegaram os invasores
Trazendo a cruz e a espada
Adentraram as aldeias
Desrespeitaram Jurupari,
Se assustaram ao ver o pajé
Assumir a face de Guaricaya,
E no ritual que cura o mal
Não podia ter criança e nem mulher.*

*Chegaram os “descobridores”
Anunciaram sua cultura
Pela força da fé e espada
O pajé se viu numa encruzilhada
Evocação para cura?
Metamorfose nunca mais
Disse o “branco” fazendo sinais.*

*Rituais esquecidos
Povos desunidos
Doença, fome, dor
O pajé virou pastor
Seu maracá foi quebrado
O espírito se afastou
E o que trouxe o contato?
Uma era de pavor
(Kambeba, 2020a, p. 72).*

O modo de ser, existir, relacionar, sentir, viver Kambeba perpassa por sua relação com o mundo espiritual e tudo o que ele significa, ensina e pulsa na sua cultura. Márcia afirma que para “falar de espiritualidade indígena e sua relação com o universo transcendente, é preciso falar do pajé e de sua importância na manutenção da cosmologia de cada povo” (Kambeba, 2020a, p. 72-3). Assim, a autora continua na compreensão de que a

[...] espiritualidade indígena consiste na união de dois universos – o físico e o espiritual –, na relação do humano com a divindade, o não humano. A espiritualidade indígena é marcada por rituais que instrumentalizam situações em que a pessoa trabalha em si um saber simbólico e imaterial que cada um carrega consigo e o territorializa onde for; por isso, o território do Sagrado indígena também é memorial (Kambeba, 2020a, p. 77).

Há uma pedagogia potencialmente decolonial nas obras de Márcia, ao destacar modos outros de aprender, bem como sujeitos e lugares outros de conhecimento que transcendem o humano, ao reverberar a ancestralidade presente no *Ensino das águas*, por exemplo. Nesse sentido, Walsh (2017, p. 14) salienta que práticas pedagógicas decoloniais são

[...] prácticas insurgentes que agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-com.

Compreender os escritos de Márcia Kambeba como decoloniais implica perceber o movimento de transgressão presente em seus versos. Contudo, mais que isso, neles pulsa a cosmologia de seu povo, sendo inspirados por entes não humanos, em um tempo circular da autora-corpo-memória-território-ancestralidade, ao refletir modos outros de ser, pensar, saber e sentir a vida. No poema *Povo Originário* observa-se que o aprendizado na aldeia ocorre no cotidiano, na relação com a terra e seus frutos, na lentidão do tempo sem pressa:

*Aprendo com o dia a dia
A ter respeito por meu sagrado chão*

*Minha sala de aula é alegria
Minha merenda é fruta-pão
Com chá de capim-santo
Vejo a hora pelo sol
Sem pressa de aprender
Porque o amanhã é continuação
(Kambeba, 2020a, p. 69).*

Os sentidos da educação são múltiplos, pois de tudo se retiram lições. Aprende-se com o silêncio, com o dia a dia, florestas, rios, encantados e até mesmo com a morte, que se configura como grande ensinadora. Sua chegada é vista como possibilidade de mais um ensinamento na aldeia, já que representa a passagem para o reino dos espíritos. Nos versos de *Kãwera*, a autora diz:

*Aprendo contigo
Oh morte sagrada
Que és a passagem
Portal a levar
Ao reino dos espíritos
May sangara me diz
Onde eu posso
Nesse dia te esperar
(Kambeba, 2020a, p. 79).*

Essa conexão espiritual se revela, principalmente, nos ensinamentos do pajé, que chegam pelo canto, pelas plantas e até mesmo pelo grafismo corporal. Estes representam portais para a encantaria e carregam saberes ancestrais, sejam das matas ou do rio. O pajé se apresenta como senhor das magias, entoa seu canto e, a partir das plantas, cura e educa. No poema *plantas medicinais*, a autora fala dessa sabedoria vinda da floresta:

*Em tempos imemoriais
Quando a medicina na aldeia não havia
O pajé com seu canto
A cura a todos trazia
Chocalhava, fervia ervas
Era o senhor das magias.*

*Na aldeia para a tosse sarar
Vassourinha com açúcar era só queimar
Preparava o xarope que a criança ia tomar.*

*A andiroba muito usada
Consumida para cicatrizar
Enfermidades, inflamações
Saberes que a floresta sabe ensinar
(Kambeba, 2020a, p. 80).*

No poema *grafismo corporal*, percebe-se como o corpo também educa por meio das pinturas que comunicam uma mensagem, representam a identidade do povo, sua

espiritualidade e sabedoria. Para Márcia Kambeba (2020a, p. 14), “[...] o corpo indígena é uma grande tela ou livro onde são escritos conhecimentos fundamentais”. Cada grafismo traz consigo um significado para cada etapa da vida: o nascimento, a passagem para a vida adulta, casamento, morte, entre outros:

*Desenho grafado
Veste memorial
Não é tatuagem essa arte ancestral
Carrega a energia de kanata ayetu
É força, magia, deixa a pele katu.
Para dançar o ritual, já chegou tayassu.*

*Do jenipapo o sumo final
Que pinta corpos
Representa união
Identidade, sabedoria.*

*Chama o espírito da onça
Carrega o clã da nação
Nos faz pertencentes à natureza
Nos dá mais beleza, fortalece a missão.*

*Registra o tempo
É nossa escrita-linguagem
Aguça a visão do pajé
Grafismo de evocação
Traz o espírito da cobra
Saber, metamorfose, alucinação.
Espanta arabé e enaltece kaaeté.*

*Não se pinta por pintar
O grafismo traz a força das águas
Cosmologia do lugar
Grafismo vem da morada sagrada
O corpo é a tela
Que o urucum e o jenipapo
Num mistério vão grafar
Informações importantes
Para a nação interpretar e guardar
(Kambeba, 2020a, p. 81).*

Assim, Márcia revela a importância do grafismo como mais uma forma de territorializar corpos e mentes. Para ela:

Se a pele é uma tela, desenhar um grafismo é territorializar esse corpo com informações fundamentais que trarão uma leitura do que aquela pessoa sente e quer dizer. Os grafismos carregam responsabilidades, canalizam energias, fortalecem o corpo e a alma de quem os utiliza, desde que saiba seu significado e tenha respeito. Existem grafismos em vários povos; outros são específicos de uma nação; mas todos são patrimônio (i)material dos indígenas (Kambeba, 2020a, p. 47).

Em meio aos modos diversos de organização e significação da vida na aldeia, a exemplo da utilização de plantas medicinais ou dos grafismos, o povo Kambeba

insurge uma outra lógica de bem viver e sentir a vida, um pensamento-ação que advém das matas, rios e encantaria, dos sentidos que afloram deles. Tal qual, Albuquerque (2021, p. 273) pontuou acerca do cotidiano na floresta:

Observa-se, assim, um modo de viver e se orientar nos diversos afazeres do cotidiano, segundo uma epistemologia da floresta, na medida em que os critérios de ação eram sempre buscados na natureza e nos seres que nela habitam. Está em jogo, nessa lógica de viver, o domínio de vários sentidos como a visão, o olfato e a audição.

Para os Kambeba, a harmonia acontece quando se compreende que o humano não está acima ou abaixo de outro ente e que é possível se relacionar com o mundo não humano. Nessa lógica, o pensamento dual natureza/cultura se dissolve em relações de alteridade distantes do mundo capital moderno euro-norte-centrado, o mesmo que invisibilizou outras formas de ser, conhecer e aprender. No poema *Espírito da onça*, Márcia fala a respeito:

*Num mundo espiritual
A onça deixa resplandecer
Sua forma sobrenatural
No mundo dos espíritos
Deixa a forma animal
Transmutação!
Aparece bela como guerreira imortal
(Kambeba, 2020a, p. 82).*

Para essa transmutação, muitos elementos estão conectados por uma tecnologia ancestral. O *Maracá* não é apenas um instrumento musical, tem força, poder, traz os espíritos e junto com eles saberes que a ancestralidade mantém:

*O maracá é sagrado, sua origem é ancestral
O pajé com seu canto afugenta todo mal
Maracás estrondam na aldeia para curar
É a força das cuias não se pode duvidar.*

*Chocalha pajé, espanta arabé
Maracás anunciam: o curaca vai dançar
Anawê! A aldeia vai cantar!*

*Ao som dos maracás, os espíritos vêm saudar
Vestido de penas, o pajé vai invocar
A força do gavião, misticismo a reinar.*

*Voa pajé, renasce payé,
Rodopia aguçando a visão
Dança com maracá da união
O saber que vem dos espíritos.*

*Da cuia o som vai brotar
Anunciando os guerreiros Tupinambá
Em seu canto invocavam o povo Maracá*

Dizimados um dia, como espíritos vão falar:

*Sany! Cumyssa aua Maracá,
Tana may sangara sany indá supy sapukatara?
Hey pajé! iawaxima aua supy curata caiçuma.⁴⁰
(Kambeba, 2020a, p. 98).*

O maracá é, assim, um portal para o mundo espiritual. Ao abrir essa conexão, entende-se que a comunicação com os espíritos se inicia e, com ela, a educação ancestral que envolve, no ritual da pajelança, toda a aldeia conectada pela cura e orientação vinda dos encantados. Por isso, Márcia chama atenção para o uso do maracá:

Desde tempos remotos, o maracá é respeitado e usado não só como instrumento percussivo, mas também como instrumento de sintonia espiritual, de cura, de conexão profunda com o transcendente, contribuindo com a evocação dos espíritos, que falam através do maracá. Na concepção dos Omágua/Kambeba, compartilhada com outros povos, ao sacudir o maracá três vezes, abre-se um portal energético para o mundo dos espíritos. Por isso, numa roda de cantoria, quem está com maracás nas mãos pode entrar num transe. Há, portanto, uma força mística em torno do objeto; sua energia é viva e simbólica, e ele possui espírito, não podendo, assim, ser manuseado de qualquer jeito, porque movimenta mundos além do físico (Kambeba, 2020a, p. 95).

Em *A força do canto*, a autora narra sobre a potência de cantar, do que representa e de como traz mistérios, cura e mensagens, que configuram uma educação estética e sensorial, ao dialogar com a sensibilidade de quem é envolvido/a pelos sons, vozes e emoções da cosmovisão de seu povo:

*O que parece ruído
Soa como vozes para a nação
Cantos que trazem a cura
Mistérios, mensagens, cosmovisão.*

*Curumim, senta aqui!
Não tira a tua atenção
A música que tu escutas
Tem cura, educação.*

*Sente a força do meu canto
Como rio é acalanto
Resistência! Vista esse manto.
Não sei calar. Ouvi um grito!
Chegou a Matinta! Soltei meu pranto.
(Kambeba, 2020a, p. 150).*

⁴⁰ Tradução: *Vem! Fala, povo Maracá/ Nossa alma sagrada vem cantar para alegrar/ Ei, Pajé! Chama o povo para beber caiçuma.*

Santos (2020, p. 6), ao escrever sobre a etnopoética nas obras de Márcia Kambeba, destaca que “[...] os cantos são também canais pedagógicos para comunidades”. A música indígena compreende a sintonia com o mundo espiritual, em que há trocas de saberes a embalar a ancestralidade. É assim que Kambeba (2020a, p. 86) descreve a relação da aldeia com o canto no poema *Música Indígena*:

*O canto é sintonia
Encontro espiritual
Música que vem dos sonhos
Prenúncio de vendaval.*

*Canto que cura a alma
Canto que faz dormir
Música que a dor acalma
Educação faz florir.*

*Canto da sábia anciã
Sentada na beira do rio
Sem música a aldeia não trabalha
O canto é cobertor para o frio.*

*Música é espaço de luta
De força e cosmovisão
A natureza é orquestra afinada
O tambor traz a voz do trovão.*

*O maracá acorda a floresta
Carrega mundos
Seres vai acordar
Sagrada é a música que promove
Um mundo de amor e paz.*

Albuquerque (2021) quando destaca a formação musical de Sebastião Mota, enquanto um filósofo das matas no interior da Amazônia, situa os saberes e a educação dos sentidos em uma lógica própria edificada na floresta e

[...] entrecortada por rios, igarapés e seringais submersos no imaginário amazônico. Desde cedo, foi a floresta sua maior professora que o ajudou a lapidar seu pensamento, ambientando os sentidos e determinando os primeiros tempos de sua formação musical (Albuquerque, 2021, p. 319).

Ambientada por rios e florestas, a educação na Amazônia perpassa por modos outros de organização de vida que transcendem o pensamento ocidental de ciência e pedagogia, por exemplo. Compreende-se uma relação de pertencimento aos seres todos que compõem esse universo de saberes e experiências de aprendizagem. Nele, os rios também são entes que ensinam e transbordam relações entre humanos e não humanos, tecidas em uma rede de sociabilidades que escapam pelas fissuras de um sistema mundo endurecido pela lógica perversa do capital. Sobre isso, os povos

originários têm muito a ensinar, pois aprendem, desde cedo, com sabedorias ancestrais, com o rio-educador.

O sociólogo, antropólogo e filósofo Bruno Latour, ao problematizar a razão ocidental e suas assimetrias, questiona: “[...] por que as ciências sociais são tão antropocêntricas”? (Milanês, 2021, p.1). Latour (2012) compreende que os não humanos devem ser considerados nas pesquisas científicas como parte do meio social. Ele acaba, assim, por estremecer as bases da antropologia moderna quando propõe a simetria entre sociedade e natureza, por exemplo (Milanês, 2021). A socióloga Renata Milanês (2021, p. 5) destaca sobre o autor:

Uma das questões mais importantes das contribuições teóricas de Latour é a ideia de que Natureza e Sociedade devem ser tratadas num mesmo plano e não de maneira assimétrica, tal como a Ciência tem feito ao longo dos anos. Para ele, a dicotomia entre essas duas esferas não faz sentido e essa separação é irrelevante para entender o mundo das interações.

Latour (2012), ao questionar uma ciência extremamente humanista, compreende que as relações sociais se dão em uma rede complexa que envolve humanos e não humanos, com trocas e interações que ocorrem o tempo todo. Para ele, “[...] existem mais maneiras de abordar a alteridade do que o mais tolerante dos espíritos possa conceber” (Latour, 2018, p. 430). Nessa perspectiva, as relações que se dão com rios e matas, entidades e espíritos, no universo Kambeba, podem e devem ser assimiladas em um estudo sobre sua educação, ao considerar os não humanos como agentes na construção desse conhecimento.

Assim, o rio que acalanta corre nas veias da autora, em que a água não é apenas um “recurso natural” ou um “elemento químico”. Ela é mais um ente do povo Kambeba, talvez um dos mais importantes para o cotidiano das relações na aldeia. Na estrofe do poema *Água*, a autora traduz quem é e o que faz esse ser:

*Vamos amar nossa bela mãe
Água que cura, alimenta, faz viver
H₂O é mulher, avó, moça bonita
Na barriga carrega a cobra grande
(Kambeba, 2020a, p. 146).*

O rio, assim, assume um papel significativo na tessitura dos saberes que embalam as memórias de Márcia, mostrando que o ser educador, que traz a mulher água, também é território, é acolhida, conforme aponta no título do poema *Meu lugar*:

Um boto me faz cortesia

*Querendo me encantar
O rio me diz poesia
Me ensina e faz flutuar*

*Esse é o meu lugar
De onde eu mostro pra ti
O rio que me pega no colo
A praia que enlaça o luar
(Kambeba, 2020a, p. 147).*

Como parte do cotidiano Kambeba, o rio integra sua cosmologia. Ele chama e o povo obedece. O rio alimenta, embala, ensina, acalma e disciplina, numa relação de pertencimento junto a aldeia e da aldeia junto a ele. Assim, em *Chamado* pode-se observar a relação de confiança estabelecida entre eles:

*Sem medo eu vou
Sem vergonha eu sou
Vou sem pressa na carreira
Se o rio me chamar
(Kambeba, 2020a, p. 152).*

A própria encantaria que habita os fundos dos rios pode se enfurecer se dele não cuidar. Mas é no ensinamento que o rio se destaca aqui, na medida em que conforma uma pedagogia das águas, como se lê no poema *O lugar do meu rio*, que traduz o “ABC das matas” e do encanto:

*Corre manso
Num mormaço
O rio do meu lugar
Minha canoa eu faço
Na remada conto causo
Desse rio a ensinar.*

*A,B,C das matas e encantos.
Tchibum! Ei chuá!
(Kambeba, 2020a, p. 153).*

Assim, a educação se faz presente em *Crianças da beira*, filhos do rio que aprendem, desde cedo, a enfrentar correntezas, nadar, remar e com a encantaria falar:

*Da doce infância
Vem à face faceira
Que banha de canoa
De cuia, lá na beira
O barco passando
Crianças pulando
Na canoa remando
Sonhando sem parar*

Ainda pequeno aprende a lutar

*Enfrentar correntezas
Desviando das incertezas
Seguindo a vida
Com o horizonte para chegar
A idade é de menino
Mas leva esperança no olhar.*

*Tem alma de passarinho
Nada que nem um peixinho
Sabe com o boto falar
Professor melhor não há
Ensina na beira do rio
Com as ondas faz chuê, faz chuá.*

*Assim caminham as crianças da beira
Filhos do rio
Afilhados das ribanceiras
Protetores da floresta
Ensinam com a vivência
São flores de uma roseira
(Kambeba, 2020a, p. 154-55).*

Em *Canoa da educação*, a autora destaca de onde vem e de que educação fala. Uma prática educativa que resiste fincada na memória, contando sua história de luta e enfrentamento às tempestades/colonialidades. Uma educação que carrega saberes e relações ancestrais que vêm da aldeia, do lar, rio e estrelas; é memória que emerge das “águas da história”:

*Desliza suave a canoa no rio,
Correnteza que leva
A sutileza do saber
Leva a esperança
De tempos felizes
O sonho que tenho
Ao pé de um ipê.*

*De ver a barrida
Da cultura crescendo
Nela a oralidade
Em escrita se transformar
Por ela o curumim aprende
Que a identidade
Continua em si
Não importa o lugar.*

*Educação vem da aldeia
Educação vem do lar
Educação vem do rio
De bubuia vem falar.*

*Educação vem das estrelas
Constelações vão dizer
Que a educação é memória
Emerge cunhã das águas da história.*

*Rema curumim,
Põe força em teu braço
Mostra que és aprendiz e professor
De um saber que resiste às tempestades
Estufa teu peito e diz:
Aqui bate afirmação, alegria e felicidade
(Kambeba, 2020a, p. 156).*

Em *Segredos do Rio*, na forma de poema, o rio vai se revelando um ser que guarda segredos, fica bravo com injustiças e forma pessoas com a sabedoria da natureza. Márcia declama que a sabedoria vem das águas, de um rio que a formou:

*Na sabedoria que a natureza revelou,
Batendo nas barrancas,
Na remada do pescador,
Segredando desce o rio,
Manso e calmo feito flor.*

*Mas se agita e fica bravo
Com o descaso e desamor.
Esse é o rio que me formou.
A energia que tudo move
Vem das águas, vem do amor.
(Kambeba, 2021, p. 114).*

Trata-se, então, de uma educação que ocorre no contato com esses entes, a exemplo do rio, que ensina, conversa, e, por meio de seu *banzeiro*, dá conselhos, traz memórias, fala através de pedras e convida a silenciar. Uma educação de rios e florestas, por muito negada e invisibilizada, mas que os povos originários, seguindo a sabedoria ancestral, ainda potencializam. Assim, Márcia Kambeba exprime a necessidade de olharmos para dentro e aprendermos que não estamos sozinhos no mundo. Há outros mundos possíveis de conhecer e aprender com eles a reinventar o que rotineiramente vem sendo destruído pela ganância humana. Deixo para o/a leitor/a seu poema *Meu Velho Rio*, a fim de tocá-lo/a com a sensibilidade da autora:

*Saudades do velho amigo,
Dos dias que passei lá,
Saudade de ouvir seu grito,
Chamando para conversar.*

*Nas pedras me manda sinais,
Eu os compreendo bem.
O banzeiro desvenda a memória
De quem tanta história tem.*

*Sentada às vezes só,
Sozinha a observar
O céu de imensidão,
E um rio velho a passar.*

*É que as pedras falam
Do futuro do velho irmão,
Conselhos desse sábio
Banzerando meu coração.*

*E o rio nos dá exemplos
De solidariedade e amor,
Do menor ao maior
Vê em todos grande valor.*

*Até para fugir do estouro do boto,
Os peixes precisam se unir,
Cardumes pulam ligeiros,
A vida vai prosseguir.*

*Prossegue a nossa história,
Nosso ser precisa entender
Que o rio nos ensina saberes
Que teimamos em desconhecer.
É no silêncio que o velho amigo
Faz-se em encanto conhecer
(Kambeba, 2021, p. 112-113).*

Nesse entrelace do humano com outros não humanos, Márcia traz o poema *Crescer com o rio*, em que aponta para a importância de se aprender com os mais velhos, seguindo o curso do rio, seu tempo e sabedoria. O rio se revela um professor que guia a aldeia:

*Aprendi com meu pai
No rio pescar, nadar, contemplar
Era um homem sábio, inteligente
Calmo, contava histórias, cantava
Cresci em meio à arte, ouvindo os anciões.*

*O rio que carregava sedimentos pesados
Carregava sonhos e pessoas
E lá da ponta da ribanceira a gente via ele majestoso
Barulhento por conta do vento forte que soprava fino pela manhã.
Na aldeia a via é calma, segue o rio, olha o rio
Ele sabe aonde te levar, te ensina e te cuida
Frases de meu pai
(Kambeba, 2021, p. 124).*

Atina-se, assim, para uma educação que se dá no espionar, observar, que ocorre na atenção, conforme descrito pela antropóloga Chantal Medeats (2011, p. 10), ao pesquisar o processo educativo junto a crianças ribeirinhas da Amazônia, no Baixo Tapajós. Em suas análises, a educação acontece por meio da observação, do olhar atento e dos “saberes não ditos, mas sim vividos”, em um tempo que não se conta pelo relógio, mas pelo tempo do aprendizado, um tempo ancião, como ensina Márcia Kambeba. Em *Banco da sabedoria*, ela descreve mais um olhar dado ao aprendizado na aldeia:

*Descanso sagrado
Da anciã à tardinha
Lugar de conversa
Do casal de andorinhas.*

*O banco aqui tem valor de escola
Se aprende espiando
Para se defender lá fora
Onde a vida é corrida
E o tempo se conta em hora.*

*O banco espera o tempo
Chegar para conversar
Do amor e da esperança
A aldeia não pode parar.*

*Esse é o banco
Solitário a esperar
Quem nele sente e conte
Um saber à beira-mar.*

*Aqui se registra e se leva
A imagem, miragem, educação.
Não se vê, mas ali está
O velho tempo ancião
(Kambeba, 2020a, p. 15).*

E mais uma vez o tempo ancião educando aqueles que se sentam e esperam. O processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de um saber à beira do rio, que vem da escuta e da sensibilidade do olhar, uma educação como a vivida por Márcia em sua infância. No poema *O trabalho indígena*, é possível destacar uma prática educativa pautada no aprender fazendo, ouvindo, na atenção:

*Ainda pequeno vai caçar e pescar
O seu remo já está preparado
Na canoa vai remando com cuidado
Desviando de paus e galhos pra não ficar encalhado.*

*Aprende a plantar e semear
A conhecer as armadilhas da floresta
A desviar dos encantos da matinta
A enganar curupira com cipó.*

*Aprende a pegar o peixe que vai comer
Ajuda o pai a tratar e carregar
À tardinha na aldeia vai correr
Jogar bola! Sua infância não pode perder
(Kambeba, 2020a, p. 158).*

A partir de um estudo interdisciplinar sobre práticas sociais cotidianas na Amazônia paraense ribeirinha, Oliveira e Mota Neto (2008) refletem acerca dos saberes que se insurgem da terra, matas e águas, ao revelarem outras formas de se relacionar com elas. Assim, destacam que:

[...] a terra é compreendida como espaço de trabalho, de moradia, de sobrevivência, e de comunidade, assim como de educação, ou seja, como transmissão de saberes, atitudes e valores através das práticas cotidianas para as futuras gerações, de suas tradições historicamente construídas (Oliveira; Mota Neto, 2008, p.66).

Para os autores, a terra é, nesse sentido, “[...] espaço de convivência, do ensinar-aprender dessa população, representa a âncora que possibilita a construção da identidade no seu grupo de pertencimento” (Oliveira; Mota Neto, 2008, p. 68). Assim, saberes como os da mata apontam para uma

[...] consciência ecológica, retratada pela preocupação com o desmatamento, o reflorestamento e a proteção da mata como pressuposto da preservação humana [...]. As representações da mata denotam a compreensão de um saber associado a condições climáticas. A mata também está ligada a entes da natureza como o Mapinguari, o Curupira, o Nhangá, o Matim, entre outros, que assustam por suas histórias de assobio, visões, invocações etc. E, ainda são considerados não como lendas, mas como seres reais e as suas histórias como verdadeiras. A mata, então, caracteriza-se por ser um espaço de sobrevivência e ao mesmo tempo de encantamento (Oliveira; Mota Neto, 2008, p. 69-70).

Essa consciência ecológica que traz um saber relacionado às condições climáticas é urgente quando se reflete acerca das catástrofes ambientais cada vez mais recorrentes. São enchentes, secas, incêndios florestais, que vão destruindo toda e qualquer vida pelo caminho. A Amazônia recentemente enfrentou grandes queimadas e uma seca terrível que transformou rios em pastos de lama. O sul enfrenta cheias de rios e deslizamentos de terras. É tempo de reaprender a cuidar de nós-natureza, com esse sentimento de pertencimento.

Não é possível falar de uma educação na Amazônia sem tensionar as relações de poder que permeiam o espaço de florestas, rios, indígenas e não indígenas, em uma luta constante pela preservação da fauna, flora, gentes e toda a espiritualidade. Infelizmente, a realidade de quem vive a Amazônia não é fácil, pois tem de se confrontar com invasões de terra, garimpo ilegal, desmatamento e toda a lógica perversa que o sistema mundo capital impõe. Márcia Kambeba ecoa esse *Temor pela Amazônia*:

*Para que vender nossa Amazônia?
Temos muito o que “temer”
Tememos que um dia não haja
Rio limpo para correr.*

*Tememos pelo fim de nossas árvores
O agronegócio nos faz “temer”
Tirar do solo a matéria orgânica*

Fará a população microbiana morrer.

*A onça assustada mergulhou
Sumiu na lama da devastação
A preguiça apressada
Morreu de intoxicação.*

*Os encantados estão tristes
Como pássaros se fazem ouvir
É lamento de raça e de vida
Que canto? Onde canto?
Quem vai sentir?*

*Salve a Amazônia!
Que guarda encanto e beleza
Onde a nossa natureza
Produce o ar
E o mundo respirou.*

*Salve a Amazônia!
Para não “temer” o que tememos
Para não morrer de calor
O mundo precisa entender
A Amazônia no seu esplendor.*

*Arvore em pé, animais vivos
Povos nas aldeias, no seu lar
É uma casinha espelhada na água.
Sozinha? Não sei
Por perto tem a mata, rio
O boto para nadar
Um templo para cuidar
(Kambeba, 2020a, p. 124-125).*

Nesse sentido, importa destacar das análises de Oliveira e Mota Neto (2008) sobre as representações das matas junto às comunidades ribeirinhas amazônicas que entes não humanos são fundamentalmente parte de seu cotidiano, com experiências que os acompanham desde a infância. Assim como a relação com os rios, em que “[...] além dos sentidos ligados à alimentação, transporte, ao lazer, etc; as águas trazem consigo um imaginário permeado por entidades misteriosas” (Oliveira; Mota Neto, 2008, p. 72).

Desde 2018, Ailton Krenak, junto com uma equipe de coordenadores e colaboradores, fundou uma rede educativa chamada *Selvagem – ciclo de estudos sobre a vida*.⁴¹ Nela, percorrem por estudos que dialogam sobre “saberes indígenas, científicos, filosóficos e de outras espécies”. Recentemente, ao navegar pelos *Diários de Aprendizagens*, deparei-me com os escritos de Cristine Takuá, professora indígena

⁴¹ Os estudos se desdobram em cadernos, audiovisuais, oficinas, conversas e exposições, sempre de forma gratuita para o público e estão disponíveis no endereço: <https://selvagemciclo.com.br/home/>

da etnia Maxacali, da região de Minas Gerais. Recentemente, ela compartilhou um poema sobre o rio em forma de fotografia, e refletiu acerca do que os rios representam no mundo:

Os rios são as veias da Terra, são espíritos que caminham serpenteando, deslizando entre pedras e águas cristalinas. Brotam de montanhas antigas e acariciam nossas peles com a possibilidade da vida. Pelos quatro cantos do mundo e ao longo da história, humanos não souberam respeitar a existência dos rios (Takuá, 2024).

Foto 8 - Poema Vida Rio

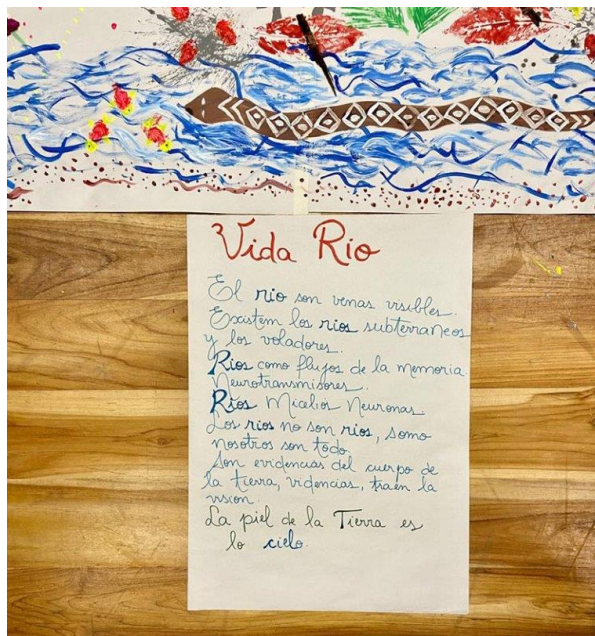


Foto de Digo Fiães. Residência “Actuar por lo vivo” sobre a bacia do rio Magdalena.
Fonte: Takuá (2024).

Em tradução para o português, Takuá deixa o registro desse poema:

Vida Rios

Os Rios são veias visíveis
Existem os Rios subterrâneos
e os Rios voadores.
Rios como flechas da memória
Neurotransmissores
Rios Micélios Neurônios
Os Rios não são Rios, somos nós
São tudo.
São evidências do corpo da Terra
Vidências trazem a visão.
A pele da Terra é o céu
(Anna Dantes, Puerto Berrio, Colômbia - maio/2024).

Nesse sentido, Cristine Takuá reflete sobre a relação que se estabelece com os rios. Para ela, um caminho vem se desenhando como possível e necessário no mundo: “[...] é sentir e pensar o rio, diante de todas as suas feridas e complexidades. E assim cantar para o Rio, conversar com ele e escutar suas profundas mensagens.

Esses são desafios que seres sensíveis estão conseguindo alcançar” (Takuá, 2024). Nesse mergulho de pensar, sentir, conversar com o rio, há, também, o movimento de respeito e pertencimento.

Assim, para os Kambeba, “[...] a educação do mundo indígena está ligada à estrutura desse sistema de vida, no qual o homem está integrado à natureza, um sistema extraocidental” (Kambeba, 2020a, p. 13). Márcia entoia *Vozes da Floresta* e ensina que é preciso aprender a escutar outros entes, como pássaros e ventos:

*A cigarra cantou
Anunciando o verão
O canto do sapo traz a chuva,
Tempo de inundação
Se a andorinha voa baixo
A chuva vem aí
A formiga se agita
Tem medo que a água
Sua casa possa engolir.*

*Murucutu cantou no galho do pau
Logo se pensa é prenúncio
Doença, tristeza, um mal.
É a natureza falando
Tentando um contato ancestral
Com o homem da terra
Animal de consciência racional.*

*Os indígenas mantêm esse diálogo
Acordam com o cantar do sabiá
Maria Jadia cantou acolá
Conhecem o tempo do vento
A subida e descida das águas
E convivem obedecendo às vozes da floresta
Que a noite canta para dormirem
Na sua cama, que é puçá.
(Kambeba, 2020a, p. 15).*

Nesse coletivo de relações e trocas, em teias de conhecimento que são entrelaçadas entre humanos e não humanos, está o campo das poéticas amazônicas (Fares, 2008), com suas narrativas a envolver entes diversos pertencentes à cosmologia de um povo. Assim ocorre no cotidiano Kambeba, em um movimento contínuo de aprender com rios e florestas, na voz de anciões e no chocalho do maracá no ritual da pajelança.

A cultura amazônica é heterogênea, escapa a conceitos enrijecidos. Sua diversidade salta aos olhos e toma forma em cada narrativa, seja em uma aldeia, no quilombo ou em uma vila ribeirinha. Os entes não humanos estão presentes de diferentes modos a compor a história dessas comunidades. Para Fares (2008, p. 102)

“[...] não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular, a concepção deste espaço é sempre concebida no plural”. Logo, falar de educação na Amazônia implica situar o lugar, o povo, a comunidade, o território, os entes e as relações tecidas entre estes, tamanha é a sua dimensão não somente geográfica, mas política.

Destaco, então, seis processos que compreendem a educação presente nas obras de Márcia Kambeba: - *o aprender do dia a dia*, na vivência, no banho de rio, nas matas e na partilha; - *os saberes dos anciões*: saber ouvir, compreender a lua, a cultura sagrada e a espiritualidade; - *o tempo do meu saber*, o tempo ancião, que não se apressa e chega no momento certo; - *a pedagogia das águas*, em que o rio desponta como professor e morada de encanto, que chama, ouve, ensina, acolhe, alimenta, banha e revigora; - *o bem viver indígena*, que ensina as relações para além do humano, em um respeito com o universo habitado e compartilhado; - e a própria *literatura indígena* como educadora, onde pulsam sabedorias ancestrais.

Tais processos ou eixos da educação Kambeba não se desvinculam, não ocorrem de maneira isolada, pois é o diálogo entre eles que caracteriza essa educação fincada no cotidiano, no dia a dia das tarefas da aldeia. Ao seguir os ensinamentos dos anciões e toda a orientação dada por eles, aprende-se, também, a respeitar o tempo do saber de cada um/uma nessa trajetória do aprender com os rios, seus banzeiros e encantados. Assim, é possível alcançar o bem viver indígena que não pode existir sem a diversidade de entes que atravessam essa educação, sejam humanos ou não humanos.

Ao refletir sobre a educação presente na literatura de Márcia Kambeba, onde despontam outros modos de educar, sujeitos e lugares de aprendizagem que extrapolam lógicas homogêneas de ensinar/aprender, não deixo de pensar em meu lócus de atuação na educação básica. Em como ainda estamos distantes de uma prática educativa que dê conta da dimensão de sabedorias que vibram na Amazônica.

No Pará, por exemplo, estamos envoltos a rios e florestas, mas vivemos em uma cidade/capital que sufoca de calor e que é fria quando se trata das relações com a natureza, seus entes e a educação. Como se as narrativas trazidas por Márcia Kambeba em sua literatura fossem muito distantes de nós, mas não são. Estão à margem, invisibilizadas dentro de nossas escolas, de nossos currículos e de nossas formações.

Questiono, assim, de que forma a escola, enquanto agente de transformação, pode repensar práticas a fim de pertencer aos diversos territórios do saber. Voltamos mais uma vez ao currículo, ou será que devemos pluralizar esse termo? Arroyo (2011) aponta para os territórios de conhecimento imbricados nas escolhas/imposições curriculares, destacando assim, o currículo como um território em disputa, um campo político, capaz de silenciar e levar ao pagamento saberes e sujeitos que destoam da lógica moderna vigente. Assim nos diz que “[...] os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem” (p. 262). Sacristán (2013) orienta que o pensamento sobre currículo deve revelar sua não neutralidade e, mais que isso, enfatiza que é preciso

[...] desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso, também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar do sentido do que se faz e para o que o fazemos (Sacristán, 2013, p. 23).

Quando se trata, por exemplo, de Educação Escolar Indígena, as inquietações se desdobram, afinal, será que a educação indígena, aqui destacada por Marcia Kambeba a partir de seu território, está presente no espaço escolar? Qual/quais identidade/s e pertencimentos têm esses ambientes de aprendizagem institucionalizados? Na Educação Escolar Indígena, é sabido que identidade e linguagem são prioridades, e que o fazer docente do não indígena na aldeia requer mais aprender do que ensinar. Mas, de que forma a cultura material de um povo indígena está presente em seus currículos? Há autonomia da comunidade para construir o calendário escolar junto ao calendário da aldeia? Pensar essas demandas a partir da pluralidade de povos e aldeias é o grande desafio das políticas públicas que se propõem a construir coletivamente as práticas e espaços dessa educação.

Na outra ponta do fazer educativo, nas escolas não indígenas, os questionamentos inflamam o que já anda um tanto entorpecido das mesmas práticas pedagógicas. O que me leva a indagar como trazer para o currículo escolar não indígena ensinamentos fundamentais acerca do pertencimento à natureza, da necessidade de se extravasar as quatro paredes das salas de aula e dialogar com as educações ambiental, antirracista e inclusiva. A pluriversidade de modos de ser e pertencer grita aos ouvidos dos currículos ora trabalhados. Candau (2011) ressalta que as diferenças culturais se afirmam exatamente nas práticas pedagógicas e aponta

para a necessidade de trabalhar a educação de cunho intercultural crítico, a fim de que as diversas realidades sócio-históricas sejam reconhecidas e pautadas com diálogo e respeito, sem estabelecer hierarquias entre si. No entanto, a autora atenta para a matriz político-social e epistemológica que é veiculada nos espaços escolares:

[...] As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. [...] No âmbito da educação também se explicitam cada vez com mais força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p. 241).

É importante destacar a interculturalidade crítica como uma possibilidade de diálogo com as diferenças, em que conhecimentos outros e plurais coexistam nesse âmbito institucional que se pretende formador e emancipatório, a escola. Candau (2002) chama a atenção para a forma como a cultura escolar assimila as trocas interculturais nas práticas educativas, e Baniwa (2019) traduz como a educação escolar indígena pode ser inserida nesse debate. Para ele, não basta apenas dizer que é intercultural, visto que

[...] a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societária e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (Baniwa, 2019, p. 60).

Por essa razão, mais que discursar sobre educação intercultural, destaco a permanência do diálogo e da construção coletiva a fim de que saberes e epistemologias, como os que aponto nas obras de Márcia Kambeba, possam coexistir com outros saberes e epistemes, fora e dentro dos espaços institucionalizados de ensino. Cabe observar que a Constituição Federal de 1988 marca o início de novos percursos para a educação escolar dos povos indígenas, possibilitando a estes o protagonismo para repensar “um novo espaço e uma nova função social para a escola” (Baniwa, 2010, p. 36). Porém, mesmo que as bases legais promovam mudanças conceituais significativas, ainda há um longo caminho a ser trilhado.

Do mesmo modo, destaco outro movimento importante na história da educação, a criação da lei 11.645, de 2008 que torna obrigatório o estudo da história

e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país.⁴² No entanto, mesmo com todo avanço que isso representa, a lei ainda não trouxe os resultados esperados dezesseis anos após sua publicação, pois carece de efetivação prática, de um corpo docente com um mínimo de formação, inicial e continuada, sobre essas culturas, que estão a pulsar em territórios diversos, nas músicas, danças, comidas, literaturas, entre outros espaços de culturas e saberes. Diante disso, questiono que caminhos podemos traçar que possibilitem sua aplicação nas escolas, e me encontro outra vez com o universo literário indígena.

A professora Géssica Nunes (2024), pertencente ao povo Guarani, reflete sobre a potencialidade das literaturas indígenas na implementação da referida lei em salas de aula, como mecanismo de transformação do fazer docente e das concepções sobre povos originários que permeiam esses espaços. A autora destaca que a lei foi

[...] pensada como uma forma de reparação, por décadas de esquecimento, onde os povos indígenas estiveram vivendo à margem da sociedade, tal lei, serve também para erradicar falsas crenças e combater desinformações acerca da cultura indígena, pois a mesma sempre foi abordada de forma equivocada tanto nas escolas, como na sociedade brasileira. A Lei 11.645/08 tem como principal objetivo inserir no processo de aprendizagem e ensino um novo olhar sobre a cultura indígena, para que tal não seja apenas lembrada no dia 19 de abril, como 'dia do índio' (Nunes, 2024, p. 110).

Nunes (2024) ressalta que trazer literaturas indígenas para as salas de aulas contribuem na superação de estereótipos e racismos veiculados por muito tempo em livros didáticos. Para ela, a literatura indígena precisa ocupar o território da educação:

A literatura indígena dentro das salas de aulas é uma forma de ocupar o território da educação para transformar efetivamente a realidade dos povos indígenas por meio da educação, amparada pela lei 11.645/2008. Falamos constantemente sobre as obras do colonizador e assim disseminamos as histórias que inventaram sobre nós, para nos controlar e exterminar. Atualmente, mesmo com a visibilidade da autoria Indígena ainda há muita resistência em ouvir essas vozes que foram por muitos séculos silenciadas (Nunes, 2024, p. 114).

Nessa direção, a literatura de Márcia Kambeba traz sentido e sensibilidade para temas tão necessários em salas de aula como a cultura indígena. Há uma poética de pertencimento, de experiência e memória, nessa literatura aqui vista como letra e voz para a educação. Uma educação poética que impulsiona na cosmo-percepção de um mundo em que o individual dialoga com o coletivo.

⁴² Cf. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>

Kambeba (2020a) aponta para uma educação que vibra, pulsa e impulsiona. Um fazer educativo não posto em currículos escolares, mas que carrega todo o significado da educação Kambeba na Amazônia das terras e rios de pindorama, em que o contato com as águas acontece desde bem cedo, em uma relação de brincar e aprender. Assim, a autora narra:

As crianças gostam do contato com a água; desde pequenas nadam, pescam, interagem de diversas formas com o rio. Brincando assim elas aprendem, aprimoram sua relação de confiança com a natureza e se fortalecem como pessoas num ensino/aprendizagem em que não existe o falar, mas sim o sentir. Por essa razão o rio tem espírito, é encante, formador de uma educação que não obedece a um *currículo* escolar. Ele criou sua própria pedagogia, que se faz sentir no balançar das ondas no corpo desnudo, na pele encauchada do sol de verão. Esse ensino as aldeias respeitam, os povos entendem numa conversa de mundos, de entes, de ancestralidade (Kambeba, 2020a, p. 20).

Desde a infância, o saber é repassado por meio da escuta atenta e do respeito pelos mais velhos. Na vivência como natureza, com o sentimento de pertencimento a ela, aprendem o canto dos pássaros, criam estratégias pedagógicas e, desde muito cedo, entendem a relação com o rio. Por isso, falar de educação indígena, para Márcia,

[...] é lembrar a vivência desde a infância na aldeia. Saber escutar e respeitar os anciões, ouvir por horas o canto dos pássaros para poder imitar seu assobio. Os povos indígenas criam, dessa forma, um vínculo forte com a natureza. No ordenamento da aldeia, na construção das casas, em tudo, há formas de aprendizado, uma estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem; um aprender sem pressa, na solidariedade, que começa desde a primeira idade. [...] as crianças desde cedo aprendiam que o rio é um companheiro, um amigo, mas também que, para entrar em suas águas, deveriam pedir licença aos seres encantados, habitantes do leito do rio e protetores do mundo das águas (Kambeba, 2020a, p. 25).

Inspiradas por Elizabeth Ellsworth (2005), quando aponta a pedagogia como construção de conhecimento em ambientes de aprendizagens diversos, ao dedicar sua atenção não para o conhecimento como algo pronto, mas em formação, Costa e Andrade (2017) ressaltam as possibilidades de lugares outros de aprender e ensinar, a partir da ideia de pedagogias culturais. As autoras explicam que:

Ellsworth (2005) discute como a mídia, os museus e a arquitetura acionam uma pedagogia que produz efeitos na construção do *self*, na 'autoaprendizagem' de cada sujeito e nomeia como 'força pedagógica' as qualidades pedagógicas que cada um desses lugares possui. Argumenta que, ao assistirmos a um filme, visitarmos uma exposição ou escutarmos uma música, corpo e mente entram em sintonia com o que está sendo visualizado, escutado ou sentido, e a força dessa conjunção é que resulta em aprendizagens (Costa; Andrade, 2017, p. 6-7).

Costa e Andrade (2017, p. 5) argumentam que Ellsworth (2005), “[...] ao colocar em destaque o caráter pedagógico da vida social, produz uma análise interessante e consistente sobre variados espaços culturais como lugares de aprendizagem”. Tal fato ressalta que a relação “[...] ensino e aprendizagem ocorrem em vários lugares da cultura, e não apenas na escola”. Assim acontece na educação da aldeia, em que os diferentes lugares são potencialmente pedagógicos, para além do âmbito escolar; o aprendizado Kambeba resiste e reexiste frente às lógicas modernas e euro-norte-centradas de pensar a educação. Márcia registra os diferentes lugares de aprendizagem na aldeia:

Estuda-se debaixo de árvores, na beira do rio, sentado na proa da canoa, pescando ou ouvindo assobio. Estuda-se lavando roupa, sob o sol e no calor da roça, ouvindo histórias da lua, narrativas que o pai conta. A educação indígena precisa de um espaço mais amplo que a sala de aula: os bancos são os troncos das árvores, o lápis é graveto, o papel pode ser a terra, o chão; e desenhando, o aprendizado parece brincadeira, a escrita que vai se formatando no coração. O território é fundamental para o desenvolvimento de práticas culturais, sociais, políticas, sagradas, necessárias ao bem viver de um indivíduo, de um povo, criando teias, ligando pontes, partilhando saberes. todos somos um território porque em nós, a cada momento, algo novo chega e contribui para o enriquecimento pessoal e coletivo. Nesse ensinar e aprender, os povos indígenas resistiram séculos e continuam se territorializando no corpo físico e espiritual para manter viva a chama da ancestralidade (Kambeba, 2020a, p. 42).

Esses lugares de saber como o território, a memória, o corpo-território e tantas outras territorialidades, “[...] produzem aprendizagem porque colocam os sujeitos no espaço transicional. Ou seja, posicionam-nos em contato com novas experiências, novas sensações” (Costa; Andrade, 2017, p. 7). Da mesma forma, a literatura indígena possibilita esse encontro do/a leitor/a com novas experiências, outras percepções e produz um novo conhecimento sobre a história indígena. A literatura em si é, portanto, um lugar de aprendizagem. Para Márcia,

[...] a literatura se apresenta como uma ferramenta para o fortalecimento da educação indígena, do registro da memória pelo desenho do pensamento, transformado em palavras e sons. Com sua escrita literária, os povos originários mostram saber ecoar seus lugares de fala na cidade, divulgando sua cultura e pensando um mundo melhor onde o bem viver entre indígenas e não indígenas seja possível (Kambeba, 2020a, p. 29).

Nesse sentido, trago ao diálogo o pensamento de Walsh (2009) quando impulsiona a buscar outros modos de in-surgir, re-existir, e propõe pedagogias que despertem para re-viver e re-criar a própria vida. Para esta autora, importa perceber as brechas da opressão colonial, pois delas ecoam as vidas que resistiram e reexistem

apesar das negações. Educações que transponham barreiras opressoras são fundamentais para compreender as dimensões de poder que permeiam nossa existência. Para ela, trata-se de

[...] pedagogias que permitem um ‘pensar a partir de’ a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser e a que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágico-espiritual da própria vida – o que chamei no início deste texto como a colonialidade da mãe natureza (Walsh, 2009, p. 38).

A educação que se apresenta nas obras de Márcia Kambeba amplia o modo de pensar a vida, a própria existência, no sentido de despertar no/a leitor/a o sentimento de pertencimento à natureza e a necessidade de preencher uma lacuna há muito deixada em nós por uma colonialidade do ser, mas também da mãe natureza/cosmogônica. O filósofo e ambientalista Ailton Krenak traz uma reflexão acerca dessa relação com a terra, de como pertencemos a ela e de como as colonialidades tiram de nós essa verdade, transformando-a em mitos, assim como os entes diversos e vivos presentes na experiência de *afetação da vida*:

Para além de onde cada um de nós nasce – um sítio, uma aldeia, uma comunidade, uma cidade –, estão todos instalados num organismo maior que é a terra. Por isso dizemos que somos filhos da terra. Essa Mãe constitui a primeira camada, o útero da experiência da consciência, que não é aplicada nem utilitária. Não se trata de um manual de vida, mas de uma relação indissociável com a origem, com a memória da criação do mundo e com as histórias mais reconfortantes que cada cultura é capaz de produzir – que são chamadas, em certa literatura, de mitos. As mitologias estão vivas. Seguem existindo sempre que uma comunidade insiste em habitar esse lugar poético de viver uma experiência de afetação da vida, a despeito das outras narrativas duras do mundo. Isso pode não ter um significado muito prático para concorrer com os outros em um mundo de disputa, mas faz todo sentido na valorização da vida como um dom (Krenak, 2022, p. 103-104).

A colonialidade do saber e do poder estão imbricadas nesse mundo de disputa e reverberam na busca por sentido às práticas educativas que comumente se reproduzem em instituições de ensino. Na tese aqui proposta, importa conhecer a educação Kambeba e, mais que isso, aprender que a Amazônia fala não apenas por humanos, mas por seus entes rios e florestas, com densos saberes ancestrais. Mas, quem está disposto a ouvir?

Compartilho, então, a ideia de que há uma educação ancestral e de reexistência configurada na literatura de uma mulher indígena da Amazônia: uma educação insurgente, que dá sentido às suas ações cotidianas, um ensinar/aprender pulsante nas águas que banham a maior floresta do mundo em que vivemos.

Nas obras de Márcia Kambeba, é possível destacar um pensamento filosófico que possibilita mirar novos horizontes e que acontece na experiência, sem manipulação prévia de condutas ou do ambiente, mas nas relações tecidas com este. Na concepção de Arendt (1995, p. 123), importa aqui compreender “[...] o pensamento como uma reconciliação com o mundo”, é o pensamento em sua atividade, que dá significado à vida. Nesse sentido, podemos falar em outras epistemologias? Ou em uma filosofia educacional a partir da Amazônia? Ou seriam sabedorias insurgentes? Não sei ainda.

Em obra escrita na década de 80, o padre Giovanni Gallo reflete a partir de sua vivência na ilha do marajó acerca da vida do povo que se movimenta junto com as águas. Ele fala do tempo e da forma de perceber a vida dessas gentes, que compreendem o ciclo dos rios e a necessidade de se harmonizar a eles, em uma outra filosofia de vida:

O nosso tempo é também feito de esperança que borbulha e pipoca naquela alegria descontraída, espontânea, instintiva, que faísca em todos os rostos, em todos os momentos da vida, sem afobação, sem recriminações, sem amargura. Um senso de otimismo embebe todas as coisas, não existe revolta amarga, nem é fatalismo. É outra filosofia da vida, é outra visão do mundo (Gallo, 1997, p. 26).

Assim, nessa borbulha de uma temporalidade outra na vida dos povos das águas, um tempo ancião, pensar uma educação poética a partir da Amazônia, em particular, de um povo indígena que nela vive, invoca outros sentidos e percepções do que vem a ser a construção do conhecimento em meio aos desafios cotidianos de quem vive na floresta à beira do rio, bem como sua cosmologia e os entes com quem se relacionam e aprendem, em uma cosmo-percepção. Favacho (2023, p. 23), aponta para um pensamento poético como “[...] exercício fundamental de resistência ao paradigma hegemônico reprodutor da opressão que caracteriza o sistema social vigente”.

Tomada por esse pensar poético, a próxima seção busca a reflexão sobre essa produção de conhecimento entre rios e florestas da Amazônia, seres e existências pluriversas, no sentido de dialogar acerca de epistemologias outras ou sabedorias ancestrais que se insurgem dos modos de ser, sentir e educar compartilhados por Márcia Kambeba e que, de uma forma ou outra, enquanto ribeirinha da Amazônia, também me atravessa.

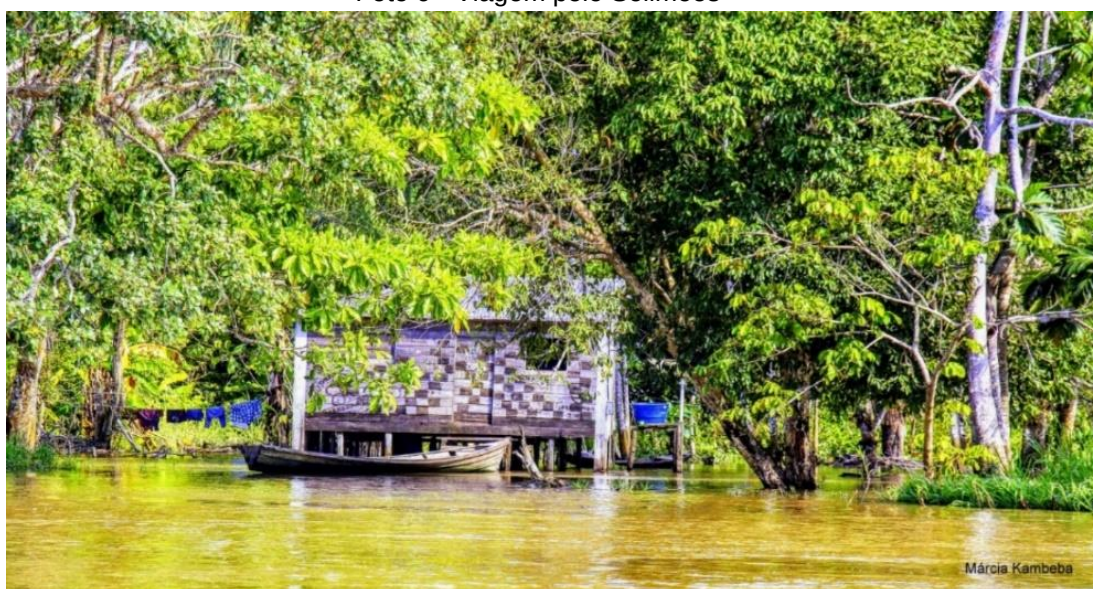
4 Rio de sabedorias ancestrais: a poética filosófica de Márcia Kambeba

Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral.

Ailton Krenak, *Futuro Ancestral*, 2022.

O futuro ancestral narrado por Ailton Krenak (2022) perpassa pela sensibilidade de compreender outras formas de se relacionar no mundo, de perceber as conexões com a natureza, os entes humanos e não humanos e o pluriverso de conhecimentos repassados por gerações em uma dinâmica epistêmica-espiritual-coletiva. O rio que atravessa a vida de Márcia Kambeba e a de seu povo, cujo nome Omágua já traduz a forte relação com as águas e suas marés, é quem orienta o pensamento filosófico da autora. Sua filosofia escoa por vários afluentes e desponta nesta seção como *sabedorias ancestrais* pungentes em suas obras. Tais sabedorias se expressam em uma poética do rio: um rio-pensar, rio-sentir, rio-ser, um rio-ente do povo Omágua/Kambeba.

Foto 9 - Viagem pelo Solimões



Fonte: Arquivo Pessoal de Márcia Kambeba, Amazonas, 2012.

A imagem acima foi registrada por Márcia em uma expedição pelo Rio Solimões no Amazonas. Mostra um pouco dessa dimensão do que é o rio para o povo da Amazônia. Suas casas e transportes também são ligados a ele. Há um encontro da floresta com o rio através de suas margens. O rio atravessa a vida de um/a ribeirinho/a em todos os sentidos, principalmente no pertencimento.

As sabedorias ancestrais sobrenadam em uma lógica de pertencimento à natureza e desafiam nosso sentir, ser e conhecer sob uma cosmo-percepção que desestabiliza a ideia do humano no centro do universo, a dominar e transformar todas as coisas. Por coisas, esse humano compreende tudo o que está a sua volta, inclusive rios e florestas que se tornam *recursos naturais*, em uma corrida desenfreada e desigual pelo consumo, que leva o mundo à maior crise ambiental já vista. Nesse sentido, problematizo a relação do *homem* com a natureza e levanto a crítica ao antropocentrismo como forma de compreender sua relação com as mudanças climáticas e a era da globalização. Acerca disso, Tettamanzy e Lopes (2020, p. 344) apontam que “[...] o diálogo com diferentes saberes e epistemologias pode reformular o imaginário ocidental, e com isso dar conta da crise ontológica da modernidade e da crise ambiental planetária a ela ligada”.

Para discorrer sobre essa dimensão geopolítica, dialogo com teóricos que não encerram o debate epistêmico-ontológico em si, mas abrem possibilidades de avançar na compreensão de modos outros de compartilhar a existência e a produção de conhecimentos que se fundam na experiência e no sentir. Nessa direção, o pensamento poético-filosófico de Márcia Kambeba é marcado pela memória, luta e ancestralidade de seu povo. Há uma encantaria que pulsa e direciona a autora, um *nós-lírico* traduzido por sua literatura de reexistência, em que expressa a necessidade de se repensar politicamente a ecologia, o cosmo e o sentido de humanidade. Proponho, então, decolonizar o olhar, sentir e pensar em direção a outras alteridades, para compreender as sabedorias que pulsam no universo literário, onde a referida autora Márcia Kambeba desponta com a força de uma escritora indígena amazônica, subvertendo lógicas totalizantes, hegemônicas e antropocêntricas, com resistência, reencantamento e reexistência.

4.1. Águas de resistência

Eu acho que tem uma poesia dentro de cada história, tem simbologia, tem força, tem uma espiritualidade.

Cristino Wapichana, *Por que escrevo?*, 2018.

Ao ser entrevistada pelo programa *Escrevendo o Futuro*⁴³ em agosto de 2023, a ativista, artista e comunicadora indígena Daiara Tukano fez referência ao que chama de *cosmopotência* como possibilidade outra de entender o universo a partir de uma pluriversidade de lógicas e pensamentos, para além da visão tão expandida pelo capitalismo e suas correntes globais apoiadas em um consumismo devastador ao planeta. Daiara convida a repensar outras formas de semear pertencimento, cuidado e preservação e aponta para sabedorias que estão nos territórios, em comunidades indígenas, a exemplo das que são desenvolvidas pela oralidade e espiritualidade. Tece, assim, uma crítica à ciência e epistemologia predominantemente *branca*, euro-norte-centrada, como única forma de compreender a diversidade de mundos. Para ela,

[...] a gente está num momento crítico para incentivar e manter essas práticas vivas, porque a assimilação, esse movimento etnocida, assimilatório, da ciência, da epistemologia branca continua acontecendo. Um pajé, um rezador, um especialista das medicinas, geralmente tem pelo menos 30, 40 anos de estudo aprofundado. Do que adianta a gente ter uma pancada de antropólogo, advogado, de médico se a gente não vai ter mais nenhum pajé pela frente? (Prado, 2023, p. 10).

A voz de Daiara reverbera nesta tese, quando a literatura de Márcia Kambeba convida a atravessar um portal em direção ao reencantamento da vida, às trocas com outros seres que conosco coabitam mundos e conhecimentos. De que sabedorias, afinal, estamos a falar quando se discute educação na Amazônia? Quem são seus agentes e que visões/cosmovisões de mundo se revelam em seus fazeres e seres? Para isso, tomo como ponto de partida a reflexão sobre a “cosmopotência” defendida por Daiara Tukano enquanto “uma cosmovisão em exercício”. Para a artista indígena,

[...] com nossas ações e pensamentos, a gente cria o universo. Então, coloco a potencialidade em entender o universo dentro de uma outra lógica, que não é a lógica unicamente do dinheiro, da destruição, da tristeza, do consumismo, que não é unicamente essa lógica que faz com que a única coisa globalizada no mundo de fato seja o lixo. Existem outras lógicas de mundo. Existem pelo menos 5 mil lógicas de mundo porque são pelo menos 5 mil povos indígenas ao redor do planeta (Prado, 2023, p. 11).

Ao considerar a diversidade de povos indígenas ao redor do planeta, falar de educação a partir de uma perspectiva indígena é o ponto de partida e chegada para compreender a situação de urgência climática que vivenciamos hoje, em que se

⁴³ Um programa de iniciativa privada que visa contribuir para o ensino da leitura e escrita de escolas públicas do país.

enfrenta secas e enchentes devastadoras por todo o mundo, pois, o que ocorre no presente vem de um passado não tão próximo. Historicamente, os povos indígenas foram relegados às margens do saber científico e toda a ancestralidade e modos de se relacionar com ela foram silenciados por uma história de dominação, exploração e controle. Como resultado, as sabedorias ancestrais dos povos originários, com sua cosmo-percepção sobre os rios e florestas como entes que merecem respeito e cuidado, foram suprimidas pela sociedade do consumo que se formou diante do distanciamento humano-natureza.

Ainda hoje, fazer referência à ancestralidade e sua cosmopotência configura para muitos como um diálogo meramente espiritual que permanece no campo das crenças. Para outros, é bonito dizer que isso ou aquilo é ancestral, sem, de fato, entender o universo das relações complexas que se estabelecem e resistem por séculos junto aos povos originários. Trata-se, portanto, de compreender que *para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019), é urgente que o humano desça de seu pedestal e olhe para o que o colocou lá com criticidade e sensibilidade, no caso, este sistema-mundo-moderno-patriarcal-capitalista; que se perceba, neste mundo que está no fim, outros mundos ecoando junto a ele; que na dimensão do humano reverberam outros seres não humanos.

Essas relações com o não humano, com a ideia de que não tomo conta da natureza, mas, sou parte dela, estão no cerne de uma luta por justiça climática e social e remetem à interpelação acerca do antropoceno,⁴⁴ a era dominada pelo “homem”. Krenak (2020) reflete sobre a existência de uma humanidade que aposta na soberania do lucro e da vida útil como necessários à sobrevivência, justificando, assim, formas de crueldade, desigualdades e exclusões na sociedade. Para ele,

[...] ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições – foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade (Krenak, 2020, p. 9-10).

⁴⁴ Antropoceno ou a “era dos homens” é citado aqui como contraposição à existência de outros seres não humanos que pensam e agem em mundos diversos, que não esse forjado por um sistema mundo capital. Nesse sentido, para pensar a era dos homens e do capital, a escritora Ana Rusche (2022) utiliza o termo *capitaloceno*, entendido como a era guiada pela lógica da exploração pelo lucro e pela guerra.

A sub-humanidade que fala Krenak se refere às outras de formas de ser, pensar e existir no mundo, para além do que chamamos de humano. Em um colapso do sistema mundo em que vivemos motivado pelo lucro e acúmulo de riqueza, fazer a crítica ao antropoceno talvez seja o movimento que impulse uma mudança de postura frente ao pluriverso de vidas que existem, em direção a outras maneiras de pensar e agir. Krenak (2020) questiona a presunção de ser humano diante das catástrofes ambientais:

Quem sabe a própria ideia de humanidade, essa totalidade que nós aprendemos a chamar assim, venha a se dissolver com esses eventos que estamos experimentando. Se isso acontecer, como é que os caras que concentram a grana no mundo – que são poucos – vão ficar? Quem sabe a gente consiga tirar o chão debaixo dos pés deles. Porque eles precisam de uma humanidade, mesmo que ilusória, para aterrorizar toda manhã com a ameaça de que a bolsa vai cair, de que o mercado está nervoso, de que o dólar vai subir. Quando tudo isso não tiver sentido nenhum – o dólar que se exploda, o mercado que se coma! –, aí não vai ter mais lugar para toda essa concentração de poder (Krenak, 2020, p. 13-4).

Nessa direção, o que fazer em meio ao caos climático global e local que se enfrenta hoje? Não tenho as respostas, mas entendo que um movimento é capaz de indicar caminhos que ajudem a adiar o fim do mundo, qual seja: o movimento de olhar para trás, ver e ouvir os povos originários, reverberar suas lutas e manifestos. Eles sempre estiveram aqui com a sua ancestralidade dizendo como devemos respeitar florestas, rios e encantados. Infelizmente,

[...] fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem – fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo o que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2019, p. 16-7).

Assim, é urgente que possamos reaprender com os povos originários a olhar para nós como natureza. Só assim é possível caminhar na contramão da lógica de exploração e reinventar novas formas de existir no mundo. Ao entender que florestas e rios são entes, e que a encantaria pulsa apesar do antropoceno, será possível a retomada de conexão com a ancestralidade e aprender a ouvir as sabedorias das matas e nascentes, das árvores centenárias que se mantêm de pé a despeito da ganância do “homem”.

A literatura de Márcia Kambeba se insere nesse debate e me acolhe em um universo de encantos e reexistências. São saberes que ecoam do cotidiano de seu

povo, de vozes coletivas que resistiram e resistem por séculos diante da negação e da transformação do território em recurso natural, justificando a barbárie de um sistema opressor.

Na aldeia, quando um ancião conta histórias sobre um encantado, isso se torna um aprendizado para respeitar a encantaria presente. Da mesma forma, aprende-se a ouvir o rio no amanhecer do dia, como um ser que se comunica, transporta, alimenta, embala, conforta. Um rio, nessa perspectiva, não pode ser tratado somente como um recurso hídrico. O respeito que se tem por ele o transforma em um ente importante junto ao povo, que precisa ser cuidado e ouvido.

Krenak (2019) conta sobre famílias de montanhas que trocam afetos entre si e de como as pessoas, que moram próximas a elas, as alimentam, dão presentes e delas ganham presentes. As pessoas estabelecem uma comunicação diária com as montanhas e, quando olham para elas, sabem se o dia vai ser bom ou se é preciso aquietar. O autor questiona a razão que nega essas relações e permite que territórios, rios e florestas sejam consumidos pela lógica do progresso e do “homem” que a tudo detém. Para ele,

[...] a ideia de nós, os humanos, nos deslocarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (Krenak, 2019, p. 22-23).

Ao questionar essa abstração civilizatória, Latour (2020) aponta para o fracasso da globalização como projeto de uma sociedade moderna e denuncia as mazelas que resultam na falta de um mundo ou uma terra para todos desse planeta, ao perguntar onde iremos aterrar em meio ao caos civilizatório que foi criado quando se fez campanha para se sair do Local rumo ao global. O autor fala do movimento secular da era da globalização em que ocorreu a saída de pessoas que deixaram pequenos lugares, comunidades, campo etc. (o Local) rumo às grandes metrópoles e suas promessas de progresso e crescimento (global). Para ele,

[...] enquanto até os anos 1990 ainda se podia associar o horizonte da modernização a noções de progresso, emancipação, riqueza, conforto, até mesmo de luxo, e, principalmente, de racionalidade (ao menos para aqueles que dele se beneficiavam), a fúria da desregulação, a explosão das desigualdades e o abandono das solidariedades associaram-no gradativamente à noção de uma decisão arbitrária surgida do nada para beneficiar apenas alguns. O melhor dos mundos passou a ser o pior (Latour, 2020, p. 29-30).

Latour (2020), então, elucida a forma como a Terra vem reagindo a todo esse processo de dominação, exploração e acúmulo de riqueza, enquanto tantos não tem moradia, estão sem chão, sem a possibilidade de serem acolhidos em um país, fazendo referência a grande onda migratória mundial. O autor aponta para as crises climáticas como *mutações*, ou seja, a Terra vem se transmutando ao longo do tempo e dos abusos que sofre. É preciso, ainda, lidar com a onda do negacionismo climático como potencialmente político e destruidor. Para ele, “[...] as pessoas não se dão conta de que a questão do negacionismo climático organiza toda a política do tempo presente” (Latour, 2020, p. 35).

Mas o que devemos fazer na contramão de um processo (auto)destruidor? Se a globalização não responde mais aos anseios e nem aos problemas do planeta, daremos as costas a ela e voltaremos ao Local? Segundo Latour (2020), não temos mais o Local de antes para regressar. É preciso mais, é preciso uma outra consciência, uma outra volta à Terra. Assim, o autor afirma que:

[...] nesse momento não se trata mais do mesmo Local. À vertiginosa debandada em direção à globalização-menos corresponde à debandada desenfreada em direção ao Local-menos, aquele que promete a tradição, a proteção, a identidade e a certeza no interior das fronteiras nacionais ou étnicas. E é aí que mora o drama: esse Local repaginado não é mais plausível, não é mais habitável que a globalização-menos. Ele é uma invenção retrospectiva, um território residual, o remanescente daquilo que foi definitivamente perdido ao se modernizar (Latour, 2020, p. 41).

Se caminhar na direção de uma política global moderna foi um engano, e, se somente retornar ao Local não vai ajudar, Latour (2020) aponta para duas direções possíveis que ele chama de atratores: *atrator fora-deste-mundo* e *atrator Terrestre*. O atrator fora-deste-mundo faz menção ao projeto dos pouquíssimos super ricos do planeta de se mudarem para fora da Terra; Já o atrator Terrestre⁴⁵ compreende a volta para a terra, mas dessa vez com o sentimento de pertencimento a ela. O autor chega a chamar de Terrestres as comunidades indígenas, por exemplo, que não se desligaram dela e de seus modos de vida. Para ele, “[...] o acontecimento colossal que precisamos compreender corresponde, na verdade, à potência de agir desse Terrestre que deixou de ser o cenário, ou o plano de fundo, da ação dos humanos” (Latour, 2020, p. 52). Portanto, é preciso novamente questionar a lógica antropocêntrica com

⁴⁵ Latour (2020, p. 52) escreve Terrestre com T maiúsculo para “[...] enfatizar que se trata de um conceito e também para especificar desde já a que nos dirigimos: o Terrestre como novo *ator político*”.

a qual fomos formados, o que se entende por sociedade e qual sua relação com a ecologia, uma ecologia política comprometida com o enfrentamento às desigualdades e com o que resultou das mutações climáticas. Trata-se, assim, de compreender a terra, os rios, montanhas e demais espaços, antes vistos apenas como geográficos, como agentes de transformação, uma geopolítica.

Nesse rumo, caminhar na direção do atrator Terrestre significa transpor a ideia de uma humanidade absoluta centrada no humano. Importa reconhecer outros agentes nesse mundo, agentes não humanos que se relacionam conosco a todo instante agindo e reagindo às nossas ações. O atrator Terrestre de que fala Latour (2020) representa esse universo coletivo no qual humano-natureza-cultura não podem ser pensados separadamente. Segundo o autor, se

[...] o Terrestre deixou de ser o plano de fundo da ação humana, é porque ele *participa* dela. O espaço não é mais o da cartografia com seus quadriculados de longitudes e latitudes. Ele se tornou uma história agitada da qual nós somos meros participantes entre outros, os quais, por sua vez, reagem a outras reações (Latour, 2020, p. 53-4).

Na história das Ciências Sociais, Latour (2020) faz a crítica à relação entre socialismo e ambientalismo, visto que estas duas filosofias, política e ambiental, não souberam unir forças por acreditarem que precisavam escolher entre questões sociais e questões ecológicas, e por não encararem questões mais decisivas relacionadas ao social e ecológico, como a dimensão humana e não humana no cerne da compreensão de mundo e suas transformações. Em meio a isso, muitos acontecimentos catastróficos ocorreram e foram se somando a outros, e a ciência moderna explicava tudo a seu modo sem muito a propor para mudar o curso da história, chegando ao tempo presente em que o clima dita se o fim está próximo ou se ainda há chance de adiá-lo. Latour (2020) faz menção à ecologia como um apelo para se mudar de direção rumo ao mundo Terrestre, esse atrator que compreende as diversas formas de existir e se movimentar no mundo, sejam humanas ou não humanas:

Enquanto esses acontecimentos transcorriam, ficamos presos a uma oposição mal resolvida entre conflitos 'social' e 'ecológicos' como se estivéssemos lidando com dois conjuntos distintos entre os quais não pudéssemos escolher [...]. Mas a natureza não é mais um saco de grãos do que a sociedade é um balde de água... se não há escolha a fazer, é pela excelente razão de que não há humanos legítimos de um lado e objetos não humanos do outro (Latour, 2020, p. 72-3).

Nesse mesmo sentido, Krenak (2019) chama a atenção quando questiona a falta de uma perspectiva política ecológica na sociedade. Para ele, as pessoas insistem em se afundar na lógica de consumo e descarte, sem olhar para outras perspectivas futuras fincadas em uma dinâmica de pertencimento à terra e na relação com outros entes não humanos, sem atentar para uma relação social que abrace o coletivo, ou seja, uma outra forma de estar no mundo. Assim, o autor indaga:

O que é feito de nossos rios, nossas florestas, nossas paisagens? Nós ficamos tão perturbados com o desarranjo regional que vivemos, ficamos tão fora do sério com a falta de perspectiva política, que não conseguimos nos erguer e respirar, ver o que importa para as pessoas, os coletivos e as comunidades nas suas ecologias (Krenak, 2019, p. 23-24).

É interessante entrecruzar o pensamento desses dois autores, distantes geograficamente, porém próximos ao questionarem o mundo antropocêntrico capitalista em que se vive: Latour (2012) já apontava para uma rede de sociabilidades entre humanos e não humanos e, agora, reforça a necessidade de se pensar para além do antropoceno, na busca por uma aterrissagem Terrestre de percepção e reencontro com a geopolítica da Terra, como alternativa para sobrevivência nesse planeta. Krenak (2019) nos provoca quando anuncia ideias para adiar o fim do mundo, que se configuram em um alerta quanto ao processo doloroso de destruição da natureza sem perceber que fazemos parte dela, e que, dessa vez, não só os povos pertencentes a terra sofrerão as consequências, mas todo o planeta que segue na lógica do antropoceno, sem a sensibilidade de ampliar o que se conhece por humanidade. Krenak (2019, p. 46-47) evidencia que:

[...] a conclusão ou compreensão de que estamos vivendo uma era que pode ser identificada como Antropoceno deveria soar como um alarme nas nossas cabeças. Porque, se nós imprimimos no planeta Terra uma marca tão pesada que até caracteriza uma era, que pode permanecer mesmo depois de já não estarmos aqui, pois estamos exaurindo as fontes da vida que nos possibilitaram prosperar e sentir que estávamos em casa, sentir até em alguns períodos que tínhamos uma casa comum que podia ser cuidada por todos, é por estarmos mais uma vez diante do dilema a que já aludi: excluímos da vida, localmente, as formas de organização que não estão integradas ao mundo da mercadoria, pondo em risco todas as outras formas de viver – pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como *uma* humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres. Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô.

As águas que demarcam aproximações filosóficas entre Latour e Krenak, também percorrem o pensamento de Márcia Kambeba. É que, nelas, mais uma vez o

rio anima a pensar em uma humanidade que incluía outras relações, para além daquelas fincadas em um sistema-capital entorpecido pelo lucro, mas incapaz de se comover com a miséria do mundo. A humanidade do rio pode atravessar nossas sensibilidades para compreender a vida em coletividade, na qual o Terrestre orienta novas formas de existência e, com isso, talvez, o fim seja adiado e possamos contar mais uma história. Desse mergulho de resistência, emergem algumas questões: para quais águas pode nos levar a literatura de Márcia Kambeba? O quanto as academias precisam nelas mergulhar para reaprender que sentir e pensar podem andar juntos? Quanto precisamos nos desconstruir para encontrar caminhos possíveis a outras cosmo-percepções? Provocações que flutuam na poética filosófica de Márcia Kambeba?

4.2. Águas de reencantamento

É difícil agir como se os não humanos não estivessem por toda a parte, no âmago da vida social.

Philippe Descola, *Para além de natureza e cultura*, 2023.

As obras de Márcia Kambeba são um convite a saltar da margem e se jogar no rio, esse rio-ser que torna possível compreender relações de respeito e cuidado com a floresta e seus entes, reconhecendo cada um/a com a sua humanidade e agência. Em seus escritos, pulsa o diálogo que se estabelece com pássaros, entidades, plantas, com o fogo da fogueira presente em tantas histórias. A Matinta, por exemplo, não se trata de uma lenda, mas de uma entidade que vive junto à aldeia, que participa da vida de seu povo ensinando e protegendo.

A relação da ancestralidade Kambeba com as águas é profunda e transborda para fora da aldeia. Márcia se emociona ao narrar um momento de reencontro com seu avô em uma vila de Castanhal-PA. O avô, já falecido, veio vê-la durante a realização de um trabalho e usou as águas de um igarapé para se mostrar à Márcia na forma de um boto, da maneira como se reconhecia e contava a ela:

Meu avô dizia que era filho de boto e como filho de boto acredita que se tornou um. E eu acho até que se encantou, porque, no dia em que eu fui gravar meu clipe, um boto boiou aqui no Macapazinho, onde a água não dá conta de ter um boto ali, pois se trata de um igarapé assoreado. Ninguém nunca tinha visto e não viu mais porque daquela feita nunca mais apareceu (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

O avô Daniel, como chama, é, na verdade, seu bisavô, pai de sua avó-mãe Assunta. Márcia registra as narrativas do avô quando criança que, antes de saber que era filho de boto, foi pescar com o pai e, de repente, o viu se transformar em boto ao pular nas águas para visitar o mundo em que vivem os encantados do rio. Desse dia em diante, ao ouvir essa história, Márcia nunca mais olhou para o boto como lenda ou folclore. Mas, sim, como um encantado que protege o mundo das águas. Em 2020, publicou, entre tantos outros poemas que falam da encantaria amazônica, o *Coração de Boto*, como um chamado que emerge das águas do rio Solimões em favor dessa vida ameaçada pela ação do “homem” que tende a transformar tudo em mercadoria:

*Nas águas do rio Solimões
Barrentas e ligeiras a correr
Brinca rodopiando no ar
Boto tucuxi, vermelho e rosa sem saber.*

*Que sua vida está ameaçada
Pela maldade que o homem tem
Predador mata e fere sem pensar
Que boto tem vida e sentimento também.*

*O boto na sua modéstia
Não revela a qualquer um quem é
Sua magia cura aquele que o toca
Na pureza do ser e de sua fé.*

*Mas o homem por se achar inteligente
Descobriu que o boto é capaz
Para curar e pescar usa a sua banha
Com seu corpo faz feitiço e muito mais.*

*Pega o sexo do macho e da fêmea
Usa para atrair a moça e o rapaz
Se o efeito é notório ou não
O fato é que o boto não tem paz.*

*Venha ser guardião dos encantados
A conversa vem nos mostrar
Que o coração do boto tem doçura e amor
E vivo, a magia sempre existirá.
Olha o boto! Cuidado! Ele vai te encantar!
(Kambeba, 2020a, p. 142).*

Desse modo, para compreender a poética filosófica de seus versos, é preciso desconstruir a lógica antropocêntrica de mundo, e mais: é preciso pluralizar o mundo, pois não se trata apenas de um, mas de vários: plurais, pluriversos. Somente assim é possível mergulhar em um universo que é tão nosso, mas que não conseguimos enxergar pela dureza que impregnou nosso olhar: o universo das sabedorias que

compõem rios e matas da Amazônia e que estão mais presentes do que imaginamos em nosso cotidiano.

O filósofo e antropólogo francês Philippe Descola (2023) traduziu em uma obra seu sentimento de insatisfação acerca dos estudos que abordavam as relações entre natureza e sociedade. Para ele, as sociabilidades existentes no mundo vão muito além do que o homem já tentou mensurar pela lógica moderna. Trata-se de considerar que:

[...] a análise das interações entre os habitantes do mundo não pode mais se restringir unicamente ao setor das instituições que regem a vida dos homens, como se aquilo que se decreta ser exterior a eles não passasse de um conglomerado anômico de objetos à espera de sentido e utilidade (Descola, 2023, p. 15-6).

Descola (2023) também convida a questionar aquilo que a ciência moderna consolidou como ponto de diferenciação entre humanos e demais “objetos”: a capacidade dos primeiros de racionalizar e se comunicar. Diante das pesquisas e experiências que teve junto a povos indígenas equatorianos, o autor reconhece a fragilidade de uma ciência antropocêntrica ao afirmar que a

[...] antropologia está, portanto, diante de um desafio formidável: desaparecer com uma forma esgotada de humanismo ou metamorfosear-se, repesando seu domínio e suas ferramentas de modo a incluir em seu objeto bem mais do que o *anthropos*, toda essa coletividade de existentes vinculada a ele e, por ora, relegada à função de entorno (Descola, 2023, p. 16).

Desse modo, foi seguindo o rio Capauari, na Amazônia equatoriana, que pode conviver com o povo indígena Achuar, fato que possibilitou à Descola (2023) a percepção da necessidade de se buscar uma alteridade plenamente capaz de incluir a diversidade de coletividades que se apresentaram a seus olhos. Já não era possível negar as relações que ocorriam entre humanos e não humanos, como constituintes de uma rede social própria, independente do que a ciência ocidental possa afirmar ou tentar reduzir a uma uniformidade. Com os Achuar, Descola (2023, p. 23) aprendeu que:

[...] a maioria das plantas e animais possuem uma alma (*wakan*) semelhante a dos humanos, faculdade que os situa em meio às pessoas (*aents*), uma vez que lhes garante consciência reflexiva e intencionalidade, capacitando-os a sentir emoções e trocar mensagens tanto com seus pares quanto com membros de outras espécies, a humana entre elas.

Albuquerque (2011, p. 208), ao discorrer sobre a epistemologia da ayahuasca, aponta para seres, a exemplo das plantas, providos de espiritualidade, pois, “tanto quanto os humanos, os animais, plantas ou meteoros são dotados de uma

subjetivação espiritual”. A autora evidencia a ótica do pensamento ameríndio como dimensão capaz de romper com a dicotomia natureza/cultura. Nesse sentido, ela afirma que a “concepção de que as plantas têm personalidade ou são portadoras de vontade está presente em várias culturas” (p. 211). Assim, Albuquerque (2011) chama a atenção para a percepção dos Kaxinawá acerca da relação humano e não humano na Amazônia, ao destacar a *dignidade da natureza*, visto que

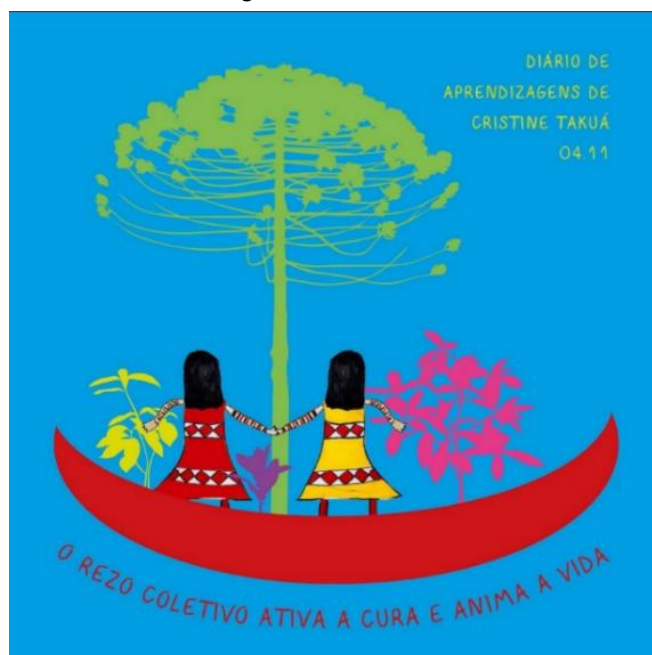
entendem que a relação entre homem e natureza não é mecânica, mas orgânica, estando a divindade presente em tudo. Há, portanto, uma relação de interdependência entre todas as coisas, tudo sendo subjetivado. Em certos rios ou igarapés da Amazônia, por exemplo, ninguém se atreve a tomar banho às 12 ou às 6 horas da tarde porque estas horas são temidamente reservadas às mães desses lugares (Albuquerque, 2011, p. 211).

Nessa dimensão de ser dos não humanos, a natureza se evidencia não como “[...] uma instância transcendente ou um objeto a socializar, mas o sujeito de um relacionamento social” (Descola, 2023, p. 24). O autor passa a considerar, então, florestas como portadoras de uma comunicabilidade diferente, mas não menos ativa que a dos humanos. Para ele,

[...] longe de se reduzirem a prosaicos provedores de sustento, as florestas e campos de cultivo constituem o palco de uma sociabilidade sutil, onde, dia após dia, cortejam-se seres que apenas a diversidade das aparências e a ausência de linguagem efetivamente distinguem dos humanos (Descola, 2023, p. 23-4).

Albuquerque (2021) também aponta a floresta como *professora* em uma relação de trocas com humanos, possível a partir de uma conexão ancestral, para além de uma relação de subsistência. Nesse sentido, Cristine Takuá fala sobre o rezo coletivo e compartilha a imagem de pessoas, plantas, árvores e águas a se conectarem. Takuá (2024) afirma que: “dialogar com as plantas e aprender com elas meios de se conectar com os saberes ancestrais é de uma potência muito extraordinária”.

Figura 12 - Rezo Coletivo



Fonte: Selvagem (2024).

A imagem acima é significativa para este trabalho, pois apresenta a coletividade para além do humano, em sintonia com os fundamentos das sabedorias indígenas. Ao apontar para o diálogo com as plantas narrado por Takuá (2024), é possível, afirmar que há, sim, linguagens tecidas na relação entre humanos e não humanos. O modo como essa comunicação acontece varia entre cada povo, a exemplo dos sonhos entendidos como momento ancestral de trocas, orientações e interlocuções diversas. O sonho como prática epistêmica decolonial, subversiva, de reexistência.

Na Amazônia, é comum ouvirmos histórias de sonhos que avisam sobre determinados acontecimentos. Minha avó materna Luiza⁴⁶ dizia sempre: “sonhei com tal coisa, isso não é bom”, ou “o sonho me avisou, vai dar certo”! em referência à dimensão pedagógica dos sonhos. Ao falar da trajetória de vida de Padrinho Sebastião, seringueiro e filósofo da floresta, Albuquerque (2021) relaciona os sonhos a saberes divinatórios,⁴⁷ que marcavam seu cotidiano e tomada de decisões. A autora destaca que:

O cotidiano de Sebastião Mota foi, assim, atravessado por suas visões e sonhos. O mergulho em sua história revela que, em momentos significativos

⁴⁶ Marajoara de São Sebastião da Boa Vista-PA.

⁴⁷ Na dimensão divinatória, pode-se “[...] por meio da experiência, da observação e dos sinais inferir e decifrar o mundo” (Albuquerque, 2021, p. 269).

de sua vida, que implicavam escolhas decisivas, a 'voz' ou os sonhos deram-lhe instruções e apontaram-lhe caminhos (Albuquerque, 2021, p. 288).

Márcia Kambeba fala sobre como suas obras foram inspiradas, e de como espíritos e encantados se comunicam com ela orientando-a. Uma das formas constantes dessa relação ancestral é o sonho. Para a autora, música, canto e escrita estão relacionados ao ato de sonhar:

À noite o indígena sonha com o que vai ser escrito ou com a música a ser cantada com os guerreiros da aldeia. Acredita-se que quem escreve recebe influências de espíritos ancestrais, dos encantados, por isso a literatura dos povos da floresta é percebida com um valor material e imaterial [...] (Kambeba, 2018b, p. 40).

Dessa forma, em Márcia Kambeba, os sonhos, configuram-se, portanto, como potência pedagógica e criativa a inspirar a construção de sua poética filosófica, onde pulsa a presença não humana, o *nós lírico* e sua cosmo-percepção. Nesse sentido, Krenak (2019) fala da dimensão do sonho como um caminho de aprendizado e autoconhecimento. Para o autor, é importante

[...] reconhecer essa instituição do sonho não como experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para nossas escolhas do dia a dia. Para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado pelos sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades (Krenak, 2019, p. 51-2).

O sonho é para os povos originários uma prática de seu cotidiano, que se entrelaça com a realidade. Uma forma de produzir conhecimentos que se distancia da lógica moderna a que estamos convencidos por meio das instituições de formação e ensino. Nesse sentido, o filósofo e antropólogo equatoriano Guerrero Arias (2010) situa o processo histórico de colonialidade do poder, ser e saber enquanto mecanismos de dominação de um sistema mundo ocidental que se pretendeu superior aos demais seres no universo que não seguissem sua lógica universalizante e perversa de controle absoluto. Para ele, a práxis que

[...] hemos venido realizando desde la academia, heredera de un proceso de colonialidad del saber, que se ha mantenido como un continuum histórico desde su misma constitución en el siglo XVI, en el que se instaura un orden de dominación, que se sustenta en el ejercicio de una matriz colonial de poder, que fue la que le permitió a occidente el control absoluto de la economía, la política, lo social, pero sobre todo la colonización del saber y del ser, de las subjetividades, los imaginarios y los cuerpos. [...] que nos ha negado la posibilidad de construir nuestra propia historia y de visibilizar a

actores, saberes, conocimientos, prácticas de vida, que desde el mismo momento en que se instala la matriz colonial de poder, han estado en proceso de resistencia y de insurgencia material y simbólica, em perspectiva de la construcción de sus propios horizontes de existência (Guerrero Arias, 2010, p. 21-2).

Para reagir a essa lógica de organização e negação da vida frente ao mundo que se quis moderno, Guerrero Arias (2010) aponta para a necessidade de questionarmos a academia e as ciências sociais quanto à manutenção de um padrão de saber universal que promove o silenciamento de tantos outros saberes e fazeres em mundos diversos. Há, portanto, uma luta a se travar contra a pretensa hegemonia que ainda domina o campo científico institucional em que a razão moderna se sobrepõe a outras formas de produzir conhecimento. Assim, ele afirma que é preciso um questionamento profundo da função que as academias e

[...] las ciencias sociales han cumplido en la legitimación de la hegemonía de ese saber universal /global y en la subalternización de las otras formas de conocimiento a las que se les ha considerado como inferiores. [...] implica la necesidad de pensar – pero creo sobre todo de sentir –, para transformar la existencia en todas sus dimensiones –, desde nuestras propias territorialidades, desde las voces, subjetividades, sensibilidades, saberes, epistemologías, y, sobre todo, desde sus propias sabidurías y afectividades que han sido subalternizadas por la colonialidad del poder, y que des e sus propias experiencias históricas y subjetivas marcadas por la colonialidad de la vida (Guerrero Arias, 2010, p. 22).

Muito mais do que *pensar* a existência e teorizar acerca de um conhecimento homogeneizante, importa a ação de *sentir* como experiência capaz de dar compreensão ao mundo, pelas sensibilidades que permitem olhar para o diverso e dialogar em ele. Nessa dimensão do sentir está um outro modo de perceber o movimento da vida e as formas de existir que se insurgem plurais e complexas, muito além de uma epistemologia que habita as universidades. Para Guerrero Arias (2010, p. 23),

[...] se hace imprescindible entonces, empezar a hacer visible la existencia de lo que en la academia se ha llamado epistemologías otras, pero que desde la propia palabra de los propios pueblos indios y negros que han estado insurgiendo contra el poder y la dominación la llaman sabiduría, por ello preferimos hablar de sabidurías insurgentes, pues la sabiduría, como intentaremos mostrar más adelante, va más allá de la epistemología, pues ofrece, no sólo referentes teóricos, información y conocimientos para entender la realidad, sino sobre todo, dichas sabidurías, proporcionan referentes de sentido, no sólo para poder comprender la realidad y la vida sino también para transformarlas.

Nesse sentido, a imersão aqui proposta afirma um pensamento filosófico que toma a floresta e os rios como entes dotados de intencionalidade nas relações com

humanos e entre si. Em vista disso, rompe com uma epistemologia fincada na lógica moderna ocidental de ciência. Inspirada por Guerrero Arias (2010), volto o olhar para as sabedorias que pulsam na poética amazônica Omágua/Kambeba como sabedorias insurgentes, de reexistência ao processo histórico de dominação e silenciamento vivenciado por séculos. Para Guerrero Arias (2010, p. 24), “[...] en las sabidurías insurgentes, se encuentra la posibilidad para la construcción, no sólo de un distinto horizonte epistémico, sino sobre todo, de un distinto horizonte civilizatorio y de existência”.

Tal construção de um novo horizonte civilizatório se coaduna com a ideia de Latour (2020) ao apontar para um atrator Terrestre, capaz de uma outra conexão e relação com a geopolítica da terra, uma outra geopolítica do conhecimento, como possibilidade de sobreviver às mutações climáticas causadas por uma humanidade que correu em busca da modernidade. A universidade não está fora disso e, portanto, necessita repensar suas lógicas de ciência e inclusão.

Guerrero Arias (2010, p. 24), por sua vez, afirma que é hora da “[...] academia empiece a dialogar y a aprender de dichas sabidurías, donde sentir no excluye pensar, sino, por el contrario, lo incorpora y hace posible otra forma de conocer, de nombrar y de hacer; es decir, otro horizonte de existência”. Visto que:

[...] el actual modelo civilizatorio, erigido sobre la hegemonía de la razón, resulta insostenible, pues atenta contra la posibilidad de la vida em todas sus formas. Una de las expresiones más visibles de la irracionalidad de la razón occidental, es la crisis ambiental, que no es sino el reflejo de una crisis civilizatoria; es además una crisis de una forma de conocimiento erigido como hegemónico, totalizador y como verdade universal, con un carácter totalmente instrumental y al servicio del poder y de la dominación del ser humano, de la naturaleza y la vida (Guerrero Arias, 2010, p. 45).

Diante de uma hegemonia da razão, a decolonialidade surge como um caminho, não apenas de transitar na contramão da lógica moderna padronizada, mas, de construir possibilidades de retomada do sentido de ser natureza ao romper com dicotomias que invisibilizam outros modos de sentir-pensar e de poetizar a vida. Nessa direção, importa entender a dimensão do que foi para a história a instauração da matriz colonial-imperial de poder na América. Com ela,

[...] se instaura también por primera vez en la historia de la humanidad, el primer patrón mundial, universal, global de poder, que dará inicio a la organización colonial del mundo, en torno a una narrativa local, particular, que por razones de poder se construye con un carácter de universalidad radicalmente excluyente, que tiene como eje constitutivo una nueva

perspectiva colonial eurocêntrica sobre la cual se erige el modelo civilizatorio dominante, para el dominio del tiempo, del espacio, del sentido, del conocimiento, de los saberes, los lenguajes, las prácticas, la memoria, los imaginarios, las subjetividades y los cuerpos, en definitiva para el control y dominio de los seres humanos, la naturaleza y la vida (Guerrero Arias, 2010, p. 25).

Esse padrão mundial que se quer dominador de corpos, memórias, subjetividades, exerce a função de negar aquilo que não controla, a tal ponto de torná-lo invisível diante de um sistema racial e hierárquico em que se constrói a ideia de modernidade. Assim, para Guerrero Arias (2010, p. 27), o suposto caráter universal da História “[...] sostenida en la visión evolucionista de progreso, que permite la clasificación y jerarquización de temporalidades, espacialidades, pueblos, culturas, experiencias históricas, saberes, conocimientos”.

No entanto, frente a esse sistema-mundo-moderno-euro-norte-centrado cabe destacar a luta e reexistência de sujeitos e práticas que questionam, desestruturam e decolonizam tal padrão mundial de poder. São sujeitos historicamente silenciados que continuam a construir conhecimentos e fissurar as lógicas universais de ser e saber, como é caso de escritores e escritoras indígenas, a exemplo de Márcia Kambeba, que emergem em um campo marcadamente moderno-excludente e sobressaem com sua literatura subversiva, potencialmente decolonial, ao implodirem com a ideia de uma civilização única e antropocêntrica. Guerrero Arias (2010, 2010, p. 29) destaca que é

[...] desde la experiencia histórica y subjetiva de dichos actores sometidos a la dominación, la exclusión, la subalternización por la colonialidad del poder, que desde sus prácticas de lucha, de re-existencia e insurgencia material y simbólica frente al poder, construyen una geopolítica del conocimiento, que es una crítica a la geopolítica de la modernidad colonial europea, que cuestiona, desestructura y descoloniza un conocimiento, un horizonte civilizatorio que es ajeno a nuestras geografías y que devuelve la dignidad epistemológica a conocimientos que han estado históricamente silenciados e invisibilizados, que han sido vistos únicamente como saberes exóticos, incapaces de producir conocimientos.

Reafirma-se, assim, a existência de conhecimentos pulsantes nas poéticas literárias indígenas. Em Márcia Kambeba revela-se uma filosofia da vida, do entrelugar cidade-aldeia, da ancestralidade e resistência incorporadas em sua territorialidade. Tettamanzy e Lopes (2020, p. 345) afirmam que “[...] para quem sabe chegar a compreender a profundidade das mensagens trazidas por esses povos ‘do lugar’, cabe escutar suas vozes e acompanhar seus movimentos de re-existências”. Márcia apresenta uma literatura de reexistência, ao carregar a história de seu povo e toda a ancestralidade que a acompanha para fora da aldeia. Resta saber: o que as literaturas

de povos indígenas têm a ensinar sobre outras ontologias e alteridades? O que precisamos aprender com outras formas de vida fundadas na coletividade para desconstruir mundos sombrios e individualistas? A literatura de Márcia Kambeba é um convite a mergulhar em águas que possibilitem, entre outras coisas, reinventar o mundo.

4.3. Águas de reexistência

Procuramos fortalecer os caminhos da decolonialidade a partir de nossos saberes, linguagens e vivências como forma de também fortalecer a resistência e (re)existência indígena.

Casé Angatu, *Carama suí ñe'emonguetás ñe'engaras*, 2020.

A literatura indígena torna realidade a inserção, na história do Brasil, de uma nova escola literária, com uma linguagem e criatividade próprias. Insurgem, assim, realidades de povos narradas por seus pares, ancoradas na oralidade, em um tempo ancestral e presente. Histórias que lembram da diversidade de povos, línguas, culturas e narrativas indígenas espalhadas em terras de Pindorama, a que se conhece por Brasil. Nesse universo da história indígena, ainda é possível encontrar povos isolados, que resistem apesar de toda a violência enfrentada na disputa por territórios há mais de quinhentos anos. Daniel Mundurucu (2022, p. 31) destaca que “[...] há povos – apesar de numericamente pequenos – que estão nos lembrando de que a vida que o Ocidente escolheu não lhes diz respeito”.

Os povos indígenas lutam por direitos à educação e saúde, reconhecimento e territórios desde sempre. Seguem se reinventando através do movimento indígena e de outros modos de se fazerem notados frente a um sistema que oprime e delimita em desfavor deles. Daniel Mundurucu (2022, p. 35) aponta para a resistência dos povos indígenas quando diz que a “[...] gente indígena soube se agrupar para não se permitir observar tudo isso com passividade e utilizou as ferramentas de que dispunha para continuar a gritar contra o sistema que oprime o modo de ser e viver indígena”. Uma das ferramentas que ganha notoriedade na luta indígena desde a década de 80 é a literatura, capaz de carregar vozes e saberes ancestrais de vários povos. Tal movimento confronta a lógica colonial de saber reduzida a uma unidade universal pragmatizada pelo ocidente, e enfrenta essa lógica quando ecoa o grito de seus agentes plurais. Para Guerrero Arias (2010, p. 32),

[...] la colonialidad del saber determina en consecuencia que los otros saberes, que están fuera del espacio de la representación hegemónica, y que están en el centro étnico y que son el objeto de lamirada, el discurso y la representación del poder, no sean considerados, peor legitimados como conocimientos, sino que apenas son vistos como saberes precientíficos, como curiosidades exóticas a ser estudiadas; y peor aún, los actores subalternizados, son vistos únicamente como meros objetos de conocimientos y no como sujetos con capacidad de producir conocimientos.

Na contramão dessa colonialidade, mulheres e homens indígenas se destacam por seus escritos literários, onde representam seus povos em um universo coletivo e desafiador, ao compartilharem outras formas de saber, ser e fazer, em uma poética do conhecimento que prioriza a existência em sua complexidade e completude, ao entenderem que o humano é apenas mais um ser no universo chamado natureza, na dimensão cósmica do existir. Assim, quando as palavras dos povos indígenas ecoam em suas literaturas, emergem também outras formas de se pensar uma civilização pluriversa, que difere de um modelo civilizatório totalizante sustentado pela lógica da dominação, violência e morte. É possível compreender que:

[...] el poder de la palabra del subalternizado, se vuelve um instrumento insurgente frente a las palabras del poder; lo decolonial hace posible procesos de insurgencia desde lógicas-otras y pensamientos-otros, desde 'sabidurías otras' o 'sabidurías insurgentes', no busca un espacio dentro del poder como lo hace la resistencia, sino que surge frente a ese poder, en perspectiva de una transformación radical de un modelo civilizatorio sustentado en el ejercicio de la muerte y la violencia, para plantear se un horizonte utópico posible, de una civilización que se levante sobre el respeto de la dignidad de la vida, que transforme radicalmente todas las dimensiones de la existencia (Guerrero Arias, 2010, p. 33).

Essas sabedorias insurgentes, que ousou chamar de filosofias ancestrais, revelam a face mais perversa da colonialidade, ao evidenciarem uma longa história de silenciamento desses sujeitos e seus conhecimentos, mas, também, ressaltam todo o potencial e a necessidade de “[...] la insurgencia de otras filosofías de la existencia, de sabidurías insurgentes, en perspectivas de horizontes de re-existencia y civilizatorios otros” (Guerrero Arias, 2010, p. 33).

Nesse sentido, Guerrero Arias (2010) chama a atenção para a colonialidade da alteridade, como marca de um sistema que olha para o outro em sua exterioridade e não se vê nele. Um sistema que necessita dicotomizar a existência para poder controlá-la e dominá-la. Tal percepção não abrange o outro em sua mesmidade, prefere tomá-lo por estranho, perigoso, como ameaça. Assim se constrói

[...] la naturaleza como lo otro de la cultura; al cuerpo como lo otro del alma a la afectividad y las emociones como 'lo otro' de la razón, a lo femenino como

lo otro de lo masculino; a lo privado como lo otro de lo público; se construye una narrativa histórica, un patrón de dominación y colonización de la alteridad, en donde lo 'otro' y toda forma de sociedad, de pensamiento, de conocimiento de los 'otros', que no está dentro de la narrativa universal eurocéntrica occidental dominante, siempre serán vistos como obstáculo, como carencia, como inferioridad. [...] la colonialidad del poder construye un imaginario de la alteridad, sustentado en la radical exterioridad de la otredad frente a la mismidad, lo otro es lo extraño, lo lejano, lo peligroso, lo que nos amenaza, lo que debe ser controlado y dominado; cuando desde las sabidurías insurgentes, la alteridad, no es sino la conjunción, el encuentro abierto desde la afectividad entre la mismidad y la otredad, puesto que no puedo ser yo mismo, sino sólo en el encuentro dialogal con el otro, si no entiendo que el otro me habita, y yo habito en el otro, que estoy contenido en el otro, así como yo tengo al otro en mí (Guerrero Arias, 2010, p. 34-5).

A colonialidade da alteridade impede de enxergar o outro como a si mesmo, e tira a possibilidade do afeto, de deixar-se afetar e encontrar-se em diálogo com ele. Se não me vejo como natureza e me distancio dela enquanto cultura, como poderei entendê-la enquanto um ente que compartilha sua existência comigo? Essa lógica perversa de classificação do outro como um não ser se tornou a referência do sistema-mundo moderno colonial e persiste em nossos imaginários, instituições e modos de fazer ciência. É a necessidade de ruptura com essa lógica que impulsiona a questionar a concepção antropocêntrica de mundo, pois a ideia de alteridade não pode se limitar exclusivamente aos humanos. Importa, de acordo com Guerrero Arias (2010), extravasar o olhar para o outro além do que o antropoceno aponta como humanidade. O outro, assim, pode ser um rio, uma árvore, uma planta, na contramão do culto da modernidade e do antropocentrismo (Albuquerque, 2021). Há que se reconhecer uma outra ética da alteridade e da outridade, ou seja, da forma como se concebe o outro. Para Guerrero Arias (2010),

[...] la alteridad, además, no debe seguir siendo entendida únicamente desde dimensiones antropocéntricas, visión que caracteriza la modernidad; alteridad antropocéntrica que construye relaciones de una otredad como extranjería, sólo entre seres humanos; la colonialidad del poder fractura formas de alteridad cósmica, que nos habla de las interrelaciones que el ser humano establece, no sólo entre sí, sino además y sobre todo, con esos otros que también están en la naturaleza. [...] la necesidad de la construcción de una diferente ética de la alteridad, de la otredad, del reconocimiento de la naturaleza y el ambiente como ese otro, pues si no entendemos que también el árbol, el río, el mar, los bosques, son esos otros naturaliza de los que depende, el orden de nuestra misma existencia, los convertiremos en cosas, en meras mercancías para el proceso de acumulación; una distinta perspectiva, cósmica y ética de la alteridad nos permitirá, verlos como esos otros con quienes debemos entrar en un diálogo de seres, de saberes y sentires, si queremos seguir tejiendo la sagrada trama de la vida (Guerrero Arias, 2010, p. 36-7).

Urge, portanto, questionar a razão hegemônica da ciência moderna como única produtora de conhecimento. Perceber que existem outras formas sensíveis de conhecer, criar, sentir e pensar. Guerrero Arias (2010, p. 38) afirma que “[...] el sentido de lo humano está en la afectividad, no sólo somos seres racionales, sino que somos también sensibilidades actuantes”. A afetividade denota um caminho para a alteridade que compreenda dimensões pluriversas do existir: cosmo-percepções. Uma alteridade cósmica em um diálogo com seres, saberes e sentires. Nessa dimensão, o autor trabalha com o conceito de *corazonar* como potencialmente decolonial, ao buscar

reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad, como de razón. [...] de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el *Corazonar* le nutre de afectividad, a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (Guerrero Arias, 2010, p. 41).

Mais que um conceito, *corazonar* implica uma atitude sensível diante de outras perspectivas de existências e sabedorias que se insurgem em meio a uma ciência endurecida pela lógica dominante que ocupa as academias pelo nome de racionalismo. É preciso, portanto, compreender que a razão moderna está a serviço de um status quo a manter um padrão de poder global que nega a pluralidade de pensamentos, sentimentos e conhecimentos. Guerrero Arias (2010, p. 39) alerta para isso ao afirmar que:

la razón se convierte así en la base para la instauración de un orden falocéntrico dominador aún vigente, necesario para el dominio masculino de la vida social, puesto que el conocimiento se identificaba con la razón, y ésta con la masculinidad, poseer conocimientos, les estaba negado no sólo a otros pueblos y culturas consideradas primitivas, si no también a las mujeres y a los niños (Guerrero Arias, 2010).

Nesse sentido, uma mulher enfrenta diariamente um sistema pensado por homens e forjado para eles. Historicamente, a luta por ocupar espaços representativos e de poder é marcada por negação e exclusão. Quando se trata da trajetória percorrida como ativista e escritora, por exemplo, isso pode tomar proporções maiores, em que o potencial e a sensibilidade dessa mulher são postos em dúvidas e desmerecimento. Guerrero Arias (2010, p. 40) afirma que na lógica racional moderna “[...] sentir, era por lo tanto, una expresión atrasada que sólo podía dar se en aquellos que estaban en esferas no racionales, como las mujeres, los locos, los poetas y los niños”, pois a

razão sempre teve e tem um lugar, uma cor e um gênero, no qual mulheres, loucos, poetas e crianças configuravam um grupo não racional, incapaz de reconhecimento.

Gloria Anzaldúa, escritora e feminista norte-americana, autodeclarada chicana, narra sua história frente às dificuldades da vida campesina na fronteira entre Estados Unidos e México, e nos conta como enfrentou negativas da academia como pesquisadora da literatura chicana. A autora fala da negação e silenciamento vivenciados no cotidiano e na universidade como mulher, lésbica, periférica que se insurge como escritora em um mundo machista dominador e excludente. Suas obras são marcadas pelo entendimento de que teoria e prática caminham juntas ao compreender que o corpo pode mediar o pensamento, desde sua experiência de vida e luta. A escritora provoca o/a leitor/a ao questionar sobre a validação da escrita de uma mulher, principalmente, se é de cor e da periferia, afinal:

Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato — esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? Como é difícil para nós *pensar* que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! (Anzaldúa, 2000, p. 230).

Nesse sentido, investigar os escritos de Márcia Kambeba, que já publicou 11 livros, fez-me refletir sobre quão potente é a sua trajetória e quão representativa sua literatura é para a história indígena, para seu povo, mas, também, para o movimento de desconstrução de modelos homogêneos misóginos acerca da intelectualidade assimilada pela academia. Márcia Kambeba é uma intelectual indígena que traz uma filosofia pautada na sensibilidade e na superação das dificuldades que enfrentou na vida, inclusive para se tornar escritora. Quando questionada acerca desse universo machista que perpassa a universidade, ela afirma que:

[...] na literatura ocidental, o homem sempre foi privilegiado, e isso se reflete também nas vozes indígenas. Tradicionalmente, as narrativas indígenas, muitas vezes transmitidas oralmente por mulheres, foram apagadas ou silenciadas pelas estruturas patriarcais e coloniais. Mesmo em espaços que se propõe a valorizar a literatura indígena, as vozes masculinas ainda são mais visíveis. Como mulher indígena, noto que esse privilégio masculino se estende para além da literatura: está presente em todas as esferas, inclusive nas acadêmicas, onde os homens indígenas costumam ter mais destaque. Isso reflete uma hierarquia de poder que não reconhece plenamente o papel vital das mulheres indígenas como guardiãs de saberes e histórias, muitas

vezes relegadas a uma posição secundária ou invisível (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Ao criticar a forma como nós mulheres fomos repelidas a um não lugar de saber, ser e poder, Anzaldúa (2000, p. 231), diante da dor da negação, indaga: “Como nos atrevemos a sair de nossas peles? Como nos atrevemos a revelar a carne humana escondida e sangrar vermelho como os brancos? É preciso uma enorme energia e coragem para não aquiescer [...]”. Para a autora, a escrita é uma ferramenta que ajuda a sobreviver, mas afirma que aquelas que não sobrevivem tornam-se restos de nós mesmas: “[...] tanta carne jogada aos pés da loucura ou da fé ou do Estado” (Anzaldúa, 2000, p. 232).

O que se vê nas escritas de Anzaldúa e Márcia Kambeba é que pulsa um conhecimento a partir do coração. A razão moderna não consegue controlar ou explicar a força dessas mulheres, que foram capazes de construir um pensamento outro de si, da existência e do mundo que as cerca. Guerrero Arias (2010) afirma que a força está no ato de sentir e evocar saberes que foram invisibilizados por uma lógica universal homogeneizante. Assim, ele aponta que no coração

[...] está la fuerza que el poder no ha podido fragmentar, y que ha sido la base de los procesos de re-existencia y de insurgencia de todos los pueblos sometidos a la dominación a lo largo de la historia, ha sido la fuerza insurgente de la ternura, la esperanza, la alegría, de mujeres, hombres, ancianos, jóvenes y niños, no como recursos re-teóricos, sino como fuerzas insurgentes insustituibles para transformar todas las dimensiones de la vida. [...] Construir un pensamiento otro, un pensamiento fronterizo crítico decolonial sólo será posible desde un cambio radical de la existencia; un cambio radical de la forma de vivir sólo será posible si hay un cambio no únicamente en la forma de pensar, sino también en la de sentir (Guerrero Arias, 2010, p. 43-44).

Essa força que vem do ato subversivo de pensar-sentir ou *sentipensar*⁴⁸ está imbricada nas obras de Márcia Kambeba, pois expressam um modo outro de se relacionar em um mundo diverso, plural. Seus escritos reverberam a realidade de seu povo e da luta coletiva e individual. Anzaldúa (2000) aponta para o ato de escrever como essa ruptura de paradigma e junção de experiências potencialmente significativas. Para ela,

O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida

⁴⁸ Expressão utilizada pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, em que descreve uma forma de viver na qual mente e coração constroem juntos a relação com o mundo.

como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja com nós mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico (Anzaldúa, 2000, p. 233).

Aponto, assim, os escritos de Márcia Kambeba como lugar de conhecimento. São poéticas-filosóficas que compreendem a existência para além das dicotomias do mundo moderno. Os saberes compartilhados com seus/suas leitores/as se expressam em relações entre humanos e não humanos. Há uma educação vivificada entre rios e florestas, que não pode ser pensada somente nos espaços acadêmicos. É preciso extravasar, fissurar muros, deixar que as raízes das árvores guiem o caminho. Nessa direção, Guerrero Arias (2010) fala de uma educação não escolar ou para fora das instituições de ensino e acredita que:

la posibilidad de cosechar un nuevo vino, no está sólo en la academia y sus teóricos; sino que se hace necesario, salir de ella para que encontremos esos nuevos viñedos y, sobre todo, viñadores, que se encuentran en la vida, pues sólo así no nos quedaremos atrapados de las epistemologías y las teorías. Debemos, desde la realidad y la vida, nombrar, interpretar y teorizar, pues la riqueza de la vida no puede reducirse a un paradigma, a un episteme o a un sistema de conocimiento, pues es más que eso, de ahí que la descolonización de la ciencia, implica la necesidad de hacer visible las sabidurías insurgentes y la voz de otros actores que están luchando, no sólo por nuevas formas de construir conocimientos, sino por construir horizontes distintos de existencia, solo así, podremos en verdad, cosechar un vino diferente (Guerrero Arias, 2010, p. 49).

Para tanto, essas outras formas de produzir conhecimento, como as encantarias presentes nas literaturas indígenas, não podem ser ignoradas, posto que se configuram como um horizonte outro frente ao mundo antropoceno capitalista moderno. Importa aprender de sabedorias insurgentes, ancestrais, que pulsam com o coração e as sensibilidades que agem no mundo, na contramão da lógica do lucro e da violência, mas, ao contrário, na esperança de um outro estar e ser, de pertencimento à natureza. Há de se insurgir outra lógica, assim, as epistemologias outras não podem ser ignoradas

[...] sino por el contrario se visualiza las posibilidades de que las mismas puedan constituirse como un horizonte otro, pues frente a una civilización que prioriza el capital sobre la vida y hace del terror, la guerra, la violencia y la muerte, las bases sobre los que sustenta la matriz colonial-imperial de poder; esas sabidurías, que los llamamos insurgentes, nos muestran que, otra humanidad, otra civilización, otras existencias, otros mundos son posibles. [...] es imprescindible además, un descentramiento también de las propias epistemologías, para abrirnos a otras formas de construir conocimiento, pues resulta imposible desde esas mismas epistemologías que han sido instrumentos de saber, para el ejercicio del poder, una construcción distinta

del conocimiento, y peor aún, la construcción de un horizonte civilizatorio y de existencia diferente, otro, que para que pueda materializarse creemos, requiere más que de epistemología, requiere de sabiduría (Guerrero Arias, 2010, p. 50).

Guerrero Arias (2010) afirma que se faz necessário um distanciamento do que vem a ser epistemologia em uma lógica ocidental, vista como categoria acadêmica. Chama a atenção para olhar o horizonte desses outros conhecimentos que consideram as experiências, os sentimentos e toda a cosmologia presente, como sabedorias que pulsam, resistem e reexistem. O autor destaca que tal ação não significa uma oposição e negação essencialista do conhecimento produzido no ocidente, nem a renúncia do uso de suas categorias, “[...] puesto que esto sería absurdo, pues estamos atravesados por Occidente y sus categorías están en las construcciones de pensamiento que formulamos” (Guerrero Arias, 2010, p. 51).

Falar de um distanciamento significa transpor as construções que nos formaram, aquelas que nos colocam dentro de uma lógica cartesiana de ciência e educação. É preciso desconstruir nosso olhar e avançar para compreender que o termo *sabedorias* não substitui o termo *epistemologias*, mas, segundo Guerrero Arias (2010), as sabedorias insurgentes estão para além de epistemologias tão somente como as concebemos. Nesse sentido, o autor explica que

[...] más que llamar como epistemologías, -que no es sino una categoría académica-, al horizonte de conocimientos, experiencias, sentires, saberes, prácticas, con los que orientan su existencia y que no se separa de la vida, del pensamiento, de la acción y, sobre todo, que incorpora, la afectividad, que en las epistemologías está ausente, a eso, los pueblos subalternizados, denominan sabiduría (Guerrero Arias, 2010, p. 50-51).

Ainda há muito que fazer para que as sabedorias insurgentes de cada coletivo de resistência ao sistema-mundo excludente alcancem a visibilidade necessária para romper preconceitos e criar possibilidades outras de existência. O desafio está em derrubar “[...] la fortaleza de la ciencia, para construir formas distintas de saber, un conocimiento, una sabiduría que permita la reapropiación y reconstrucción del mundo y tenga la vida como horizonte” (Guerrero Arias, 2010, p. 52). Assim, para Guerrero Arias (2010, p. 54), sabedoria e epistemologia são:

[...] construcciones que se encuentran social e históricamente situadas, la sabiduría precede a la razón, al *logos*, a la ciencia, pues la humanidad desde sus más tempranos tiempos, no tenía el *logos* cartesiano como horizonte para la comprensión de la realidad; su pensamiento era profundamente simbólico, ricamente metafórico, se sustentaba en la dimensión simbólica de la palabra, el mito, la magia, la imaginación, los valores estéticos.

Nesse sentido, não se trata de idealizar ou romantizar as sabedorias insurgentes. Ao contrário, elas ocupam um cenário de luta, pois “[...] tiene un profundo potencial no sólo como productoras de conocimientos, sino como fuentes de sentido de para la existência (Guerrero Arias, 2010, p. 58). E mais, as sabedorias articulam memória, conectam a ancestralidade com o presente, são contemporâneas e devolvem “[...] dicha contemporaneidad a sujetos que fueron despojadas de ella por la colonialidad del poder” (Guerrero Arias, 2010, p. 56). assim, o autor compreende a memória

[...] no es un depósito de cosas que vienen del pasado, sino que es una construcción social que hace referencia a todo el acumulado social de la existencia de un pueblo, que es lo que le ha permitido construirse como tal, de ahí la importancia en las sabidurías insurgentes de la memoria colectiva. [...] La sabiduría recupera además junto con la afectividad, una dimensión que la razón hegemónica no lo ha hecho, la dimensión espiritual de la existencia, pero vista desde dimensiones políticas (Guerrero Arias, 2010, p. 65-6).

A literatura de Márcia Kambeba dialoga com a ideia de memória enquanto uma construção social de um povo, bem como, essa dimensão espiritual da existência que envolve seus escritos em uma esfera de sensibilidade, reconhecimento do outro e subversão de uma razão que não considera os sentimentos. Quando conversei com a autora sobre sua inspiração, ela falou da relação com os encantados, espíritos e sonhos, mas, também, destacou que ninguém havia perguntado antes sobre a dimensão não humana presentes em seus livros, e lembrou de uma reunião que participou junto a outros escritores indígenas:

Eu nunca falei porque ninguém me perguntou disso antes, já pensou chegar numa palestra e falar uma coisa dessas? Às vezes a gente se encontra entre escritores indígenas e a gente conta. Não esqueço do Cristino Wapichana que foi guiado por um meninozinho para escrever Boca da Noite. Ele dizia: - vocês acreditam que eu dormi e o menino ia me acordar dizendo ‘volta, volta que a gente vai terminar’-. E ele foi guiado para escrever o livro Boca da Noite por esse meninozinho. Outro parente contou, e eu contei dos espíritos que me guiam (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Márcia expressa surpresa ao ser questionada sobre a relação que mantém com a encantaria e mostra certa euforia em saber como o público enxergaria, caso falasse sobre isso em uma palestra. Depois, passa a compartilhar comigo momentos já citados nesta tese, em que a encantaria lhe encontra e guia. Destaca, inclusive, que sua voz e seus escritos não reverberam sem a ancestralidade ao exclamar: “[...] minha poesia entra onde ela deve entrar, onde a ancestralidade conduz. Eu tenho uma

ancestralidade"! A autora, então, revela o suporte espiritual que recebe para falar ao público e de como isso permeia seu olhar de reconhecimento do outro e de si mesma:

[...] eu sempre digo que eu só falo aquilo que me é permitido, que me é orientado, que me é guiado falar. Ninguém fala por acaso. Muitas vezes a nossa fala sai e a gente diz 'ah, mas como eu falei aquilo tão bonito? De onde eu tirei tantas palavras bonitas desse jeito?'. Você não sabe quem estava também me dando suporte espiritual para que essa fala pudesse ser proferida. Então quando eu compreendo a minha ancestralidade, quando compreendo que eu vivo no território do sagrado, e que todo espaço habitado por mim é territorializado com a minha identidade, com o meu pertencimento de povo e de pessoa, aí o meu olhar para o outro já se torna um olhar diferenciado, eu já me vejo no outro e outro se vê em mim. Como a gente diz na aldeia: - eu te vejo, meu parente! E olhar de que forma estou vendo o meu parente e de que forma o meu parente está me vendo, mas guiados por um sagrado, por uma ancestralidade (Márcia Kambeba, Entrevista, 2024).

Guerrero Arias (2010) aponta para a sabedoria com esse caráter contra hegemônico, como uma *insurgência da alteridade*, de se abrir para os outros, de se reconhecer na diferença, com um olhar da ancestralidade, como diz Márcia Kambeba. Os escritos indígenas extrapolam a lógica antropocêntrica de mundo ou a capitalocena de existir, pois criam rupturas no sistema, no qual se insurgem outros agentes, não humanos, coabitando com humanos, que pensam, dialogam, criam, protegem, orientam. Na conexão com os ancestrais, o lucro não faz sentido se a terra e os rios estiverem morrendo, se as matas não são ouvidas e respeitadas. Esses agentes não humanos provocam uma outra existência capaz de proporcionar

la posibilidad de dialogar con esa alteridad, para que otros saberes, otros conocimientos, otros horizontes de existencia, otras identidades, otras culturas, subalternizadas por el poder, otros actores sociales, políticos e históricos, sean escuchados y visibilizados; se potencializan espacios para encuentros dialogales, para um diálogo de seres, saberes y sensibilidades que construyan nuevos puentes de comunicación intercultural [...] (Guerrero Arias, 2010, p.57).

Viveiros de Castro (2018) chama de "referências a uma teoria cosmopolítica", ao considerar o universo de seres não humanos dotados de percepção e cognição que compartilham a existência junto aos humanos. Viveiros de Castro (2018, p. 43) afirma que a etnografia indígena

[...] contém um tesouro de referências a uma teoria cosmopolítica que imagina um universo povoado por diferentes tipos de agências ou agentes subjetivos, humanos como não-humanos – os deuses, os animais, os mortos, as plantas, os fenômenos meteorológicos, muitas vezes também os objetos e os artefatos –, todos providos de um mesmo conjunto básico de disposições perceptivas, apetitivas e cognitivas.

O filósofo e antropólogo brasileiro Pedro Cesarino (2015) chama atenção para a realidade não humana que se estende a um mundo pluriverso, visitado por pajés em suas aldeias invisíveis a olhos comuns. Da mesma forma, esses seres também visitam o mundo dos humanos. O que mostra que as relações que os povos indígenas “[...] estabelecem pessoas que podem ser consideradas seus parentes muitas se estendem até o invisível” (Cesarino, 2015, p. 97). Nesse sentido, o autor registra sua experiência junto a povos da Amazônia, como Kaxinawá, Marubo e Ashaninka:

[...] é comum dizer que as sucuris e os peixes e os demais animais aquáticos vivem em suas próprias aldeias, que nós, porém, enxergamos como se fosse o leito de um rio. O mesmo é dito de pássaros como japós e os japinins, cujos espíritos vivem em aldeias que, de nosso ponto de vista, são os seus ninhos. Ali, eles fazem suas festas, cultivam seus roçados e constroem suas malocas, da mesma maneira que os humanos (Cesarino, 2015, p. 97-8).

Nessa direção de compreender a existência não humana e sua rede de sociabilidade, o antropólogo francês Bruce Albert escreve, a partir de seus diálogos com Davi Kopenawa, acerca de uma *terra-floresta* e seus habitantes. Ele diz que os “[...] ‘seres humanos’ não são, obviamente, os únicos habitantes da ‘terra-floresta’, longe disso. Várias classes de não humanos interagem com eles [indígenas] em permanência, seja por intercâmbio direto, seja pela mediação dos xamãs” (Albert; Kopenawa, 2023, p. 44).

Nota-se, desses registros, que a presença não humana é constante na vida de povos originários. Seus modos de ser e existir compreendem essa dinâmica com o *invisível*. A literatura de Márcia Kambeba desponta com uma filosofia do nós-lírico, de um pensamento coletivo inspirado em relações humanas e não humanas, de alteridades cósmicas. Revela um olhar para o outro em sua *outridade*, reconhecendo-se, assim, com respeito mútuo.

Sobre essa forma de comunicação intercultural, é possível dialogar com Márcia Kambeba (2020a) quando aponta para os espíritos invocados pelos pajés que tinham a missão de educar. Ela remonta a um tempo antes do colonizador e problematiza termos como *deus*, *religião*, *céu* e *inferno*, que chegaram com as missões de catequisar os povos indígenas, missões que ainda ocorrem até os dias atuais:

Antes da colonização, para além da cura, os espíritos invocados pelos pajés tinham a missão de educar, orientar. A partir das configurações próprias de sua respectiva cultura, cada povo cultua(va) os elementos da natureza e seus ancestrais, buscando nas narrativas as explicações do que lhes fugia à razão. Os povos mantiveram acesa a chama de sua espiritualidade, conduzindo-a

com cautela para não se apagar de vez. Trabalhavam-na a seu próprio modo, sem conhecer palavras como 'deus', 'religião', 'céu', 'inferno', apresentadas com a chegada das missões em suas terras (Kambeba, 2020a, p. 73).

Márcia traz consigo a memória da avó Assunta e o dom de sonhar deixado por ela. Nessa relação de aprender com espíritos ancestrais, sua narrativa emociona e projeta uma educação que extrapola os sentidos ocidentais, com sua marca na experiência de quem compartilha de uma outra existência possível e próxima da gente. Como destaca Oliveira (2013, p. 121), “[...] a experiência é a fonte alimentadora dos narradores. O narrador tem suas raízes fincadas no povo, é aquele que tem o poder da palavra”. Assim, Márcia Kambeba (2020a, p. 77), narra sobre o que aprendeu com sua avó:

[...] se ela se percebia pajé, não sei: só sei que ajudou muito as pessoas nas questões espirituais, na saúde e na educação. Também foi por ela que conheci o rapé dos rituais de cura e aprendi a fazê-lo, pois o fabricava para uso doméstico, mesmo depois de nos mudarmos para a cidade. Também aprendi o preparo de banhos serenados e a serventia de diversas folhas. Essa formação nenhum banco escolar consegue dar, porque é sabedoria milenar.

Aponto para essa sabedoria milenar como potencialmente decolonial, que transgride lógicas perversas de dominação e negação. São sabedorias ancestrais que trazem ao palco velhos agentes que sempre estiveram aqui pelos rios da Amazônia e de tantas outras Amazônias a se conhecer. Trata-se de uma sabedoria que chega ao coração, que produz conhecimentos como aqueles ensinados por vó Assunta. No livro *Saberes da Floresta*, Márcia já acenava para esse encontro com o Corazonar:

A sabedoria dos povos originários nos fez grandes, no sentido de buscar estratégias de não usar somente a força física, mas de fazer da sua ciência e da sua flecha com ponta de taquaraçu letras e mensagens, que, proferidas, serão certeiras, atingindo o alvo na parte mais importante, que é o pensamento crítico e reflexivo; atingindo a mente para chegar ao coração [...] (Kambeba, 2020a, p. 51).

Márcia Kambeba discorre acerca de uma cultura viva e sagrada que guia os povos originários. É o corpo pulsando alma e memória como parte de um conhecimento ancestral repassado pelos mais velhos. Mesmo fora da aldeia, Márcia carrega consigo essa ancestralidade e espera ligar mundos, quem sabe, abrir portas para outras possibilidades de uma existência de pertencimento à natureza. A autora afirma que o conhecimento adquirido com os mais velhos não se perde na vivência da cidade, e compreende o indígena em contexto urbano como uma ponte entre cidade e aldeia:

Atualmente, nós, povos originários, buscamos manter nossa cultura viva através de elementos que carregamos em nossa uka sagrada, nosso território ancestral, o próprio corpo, a alma, a memória. O conhecimento com os mais velhos não se perde com a vivência em área urbana. Mesmo vivendo em uma selva de pedra, na convivência acelerada do ir e vir de carros e aviões, os indígenas residentes fora da aldeia conseguem fazer a ponte entre o saber ancestral e o saber da cidade. Ligar mundos, ser ponte para o outro, é tarefa que requer amor, humildade, sabedoria, caridade, vontade de partilhar saberes de importância certa na caminhada e na escolha sobre o caminho a seguir rumo ao novo horizonte, sempre além do imaginável, um novo nascer do sol e da lua nova (Kambeba, 2020a, p. 51).

A poética filosófica de Márcia é também manifesto e traduz a angústia e a força dos povos indígenas frente a um sistema opressor, desigual e excludente. Diante da negação de seus saberes, há outros mundos possíveis para além do capital, mundos de conhecimentos, sensibilidades e ancestralidade. Sua literatura traz a dimensão político-social que denuncia as violências contra povos indígenas e faz um chamamento para a conscientização através de seus versos. Em *Povo do Medo*, a autora fala da luta por território e denuncia a falta de proteção e os constantes ataques que os povos sofrem atualmente:

*Antes do 'descobrimento' do Brasil
Não havia grades nem cercado
Cada povo convivia com o vizinho
Pele pintada, corpos nus,
Dias bons para viver.*

*Do barro à panela
Chá de pau de canela
Açúcar a cana dava
O mais que queria da terra brotava.*

*Estamos no século 21
Aldeias amedrontadas
E o toque de recolher?
Novamente o invasor
Dita regras, nos diz o que fazer.*

*O cacique foi assassinado
O guardião da natureza foi derrubado
Seus direitos violados
Quem irá nos defender?*

*A luta é por território
Proteção à biodiversidade
Mas é difícil andar na cidade
Sem temer a brutalidade.*

*Somos entraves para o capitalismo
Mas não se pode ficar no comodismo
E continua o grito por resistência
Mas a maldade não para.*

Não guardo segredo

*E minha voz dispara
Mataram mais um Guajajara
Onde foi? No Maranhão.
Lutava por seu pedaço de chão
De que foi? Foi a bala da ambição
(Kambeba, 2020a, p. 66).*

Esse poema parece um grito de revolta que escancara a realidade dos povos indígenas no Brasil. Mesmo agora, com um Ministério dos Povos Indígenas, com políticas públicas sendo pensadas junto a eles, ainda sofrem com a violência por parte dos ambiciosos que veem na terra somente um meio para o lucro e o poder, motivo pelo qual ameaçam a vida de comunidades inteiras. Márcia Kambeba (2020a) retrata a situação de risco dos povos originários diante da falsa ideia de progresso e tomada de suas terras:

Assim caminham os povos da floresta, buscando demarcar seus territórios, lutando contra o sistema que quer vê-los desapropriados de terras produtivas, ricas em minérios, madeira de lei, onde entende que precisa ser construída uma hidrelétrica ou uma hidrovía. Se há 'índio' no caminho, deve ser retirado. Para onde vão? Não se sabe ao certo. O que se pode dizer é que, na cidade, seu endereço será a favela, a periferia; terão dificuldades de adaptação e, conseqüentemente, passarão fome. Na aldeia, quem chega tem abrigo, comida e um belo lugar para desfrutar a paisagem. É pensando no bem comum dessa casa de todos que os povos que vivem debaixo do manto sagrado da natureza cuidam dele como se o fizessem a si mesmos, porque está tudo interligado (Kambeba, 2020a, p. 51-2).

Márcia destaca a ligação intrínseca que os povos indígenas estabelecem com a natureza, de pertencimento e proteção. Uma existência que se vê ameaçada. A possibilidade de um mundo pluriverso que se esvai a cada não reconhecimento de território indígena. Por isso, a literatura de Márcia Kambeba surge como potência filosófica que denuncia, alerta, chama a sociedade ao diálogo intercultural. Com sua linguagem poética, seus escritos se afirmam políticos e combativos ao dizer das lutas e enfrentamentos vivenciados pelas comunidades originárias.

Como diz Silva (2013, p. 25), “[...] a linguagem poética é o indizível que se diz, é a expressão mais completa do homem enquanto exterioridade e interioridade, enquanto indivíduo e coletividade”. As obras de Márcia Kambeba convidam a navegar em rios agitados por memórias, lutas, sonhos, esperanças, ancestralidade e transformação. Há uma singularidade em sua poesia capaz de impregnar os sentidos de quem a lê. Suas narrativas, fundamentalmente poéticas e filosóficas, derivam das tradições orais, do cotidiano de seu povo, e se coadunam ao que Fares (2008, p. 102-3) chama de mitopoética, que são:

[...] as poéticas de tradição orais, como também é denominado o conjunto de narrativo que inclui não só o mito, mas os textos originários dos lendários, dos anedóticos, das fábulas, dos romanceiros, dos cordéis, e de outras formas, algumas de natureza prosaica e outras versificadas. As narrativas amazônicas são comumente reconhecidas com o nome de marmota, encantado, anedota, remorso, e implicam nas histórias de vida dos narradores, sendo assim, não se pode atribuir o caráter ficcional a estas, mas compreendê-las como uma construção em que os saberes simbólicos e imaginários misturam-se e sobrepõem-se. [...] Assim, este complexo narrativo mítico representa as formas de pensar e indica os modos de agir dos habitantes das comunidades abeiradas do rio ou moradoras da floresta, próximas, ou não, das zonas urbanas.

As obras de Márcia são banhadas por esse complexo narrativo mítico que anuncia Fares (2008), ao entender sua literatura como crítica social, com a dimensão política do mito presente em seus escritos. Ailton Krenak em entrevista concedida ao professor e sociólogo Jailson de Souza e Silva⁴⁹ reflete sobre questões de território, educação, ancestralidade e da história de luta do movimento indígena no Brasil. Em sua fala, destaca o mito como um potencial transgressor filosófico que apoia pensamentos e possibilidades outras de interagir no mundo:

No caso dos povos indígenas, a memória continuada tem que visitar um lugar que insistem em chamar de mito, porque querem esvaziar ela de sentido histórico, e, portanto, chamam de mito. Acontece que todas as narrativas míticas anunciam coisas que nós vivemos, reconhecidas como história. outro dia eu estava me perguntando, que lugar é esse a que o mito remete? Como um pensamento se apoia nesse lugar da narrativa do mito para se pensar e interagir com o mundo? O que me ocorre é pensar que, no tempo do mito, a gente ainda não tinha a angústia da certeza. Parece um debate filosófico, né? o tempo do mito é quando você ainda não tem angústia da certeza. Você não precisa ter certeza; o mito é uma possibilidade, não uma garantia (Souza e Silva *et al.*, 2020, p. 115-6).

O tempo do mito, para Krenak, foge às angústias de tantas certezas que o ocidente nos exige em um tempo corrido e esgotado de sentidos. Guerrero Arias (2010), nessa mesma direção, dialoga com a ideia de mito como potência de vida desde um tempo ancestral, capaz de recriar-se para enfrentar tempos difíceis. Para ele, mito traz esperança ao coração:

[...] el mito ayuda a que la vida cante, desde lo más ancestral del tiempo, pero siempre con una nueva frescura capaz de recrearse, para enfrentar tiempos como estos em que se anuncia la muerte de las utopías; el mito seguirá dando esperanza al corazón de la humanidad para que recupere la magia, el sentido de existir en um mundo en que parece que ya todo carece de sentido, el mito seguirá dando luz y color a la memoria, continuará dando sentido a la vida de la humanidad a pesar de las tinieblas, pues mientras el mito exista, el ser

⁴⁹ A entrevista encontra-se na obra *Mestre das Periferias* e surge como uma homenagem às pessoas que são mestras a partir de outros territórios, olhares e paradigmas (Cf. Souza e Silva *et al.*, 2020).

humano tendrá la posibilidad de mantener siempre encendido el fuego de la magia de las utopías y los sueños (Guerrero Arias, 2010, p. 168).

A ideia de que o mito ajuda a vida a cantar soa como um horizonte outro para novas formas de sonhar com um mundo mais justo para nós humanos e para os entes não humanos que conosco coabitam. Guerrero Arias (2010) fala de recuperar um tempo da magia, de dar luz e cor à memória. Também afirma que o mito não está descolado da realidade social e histórica e consegue, entre outras coisas, dar conta da relação do humano com a natureza. Desse modo, sintetiza:

Pero el mito no puede surgir independientemente de una realidad social e histórica concreta, es por ello que el mito no es sino una respuesta sociocultural cargada de riqueza simbólica, que está social e históricamente situado, puesto que mediante los símbolos expresados a través de la palabra, puede ayudar a explicar la relación del ser humano con la naturaleza, la realidad, el mundo y su vida y con lo trascendente y profano que en ellos se encierra (Guerrero Arias, 2010, p. 169).

O mito de origem do povo Kambeba fala de uma gota d'água que veio do céu e, ao bater na folha de uma samaumeira, libera duas gotas que caem em um igarapé, transformando-se em um homem e uma mulher que saem juntos da água e adentram a floresta para formar a nação Omágua. Esse mito acompanha a realidade do povo Omágua/Kambeba por toda a sua trajetória histórica de pertencimento às águas, ao acompanhar o trânsito dos rios, em suas moradias sempre às margens desse ente sagrado que transporta a criação e a sabedoria ancestral desse povo.

Fares (2015, p. 73) narra sobre os igarapés no interior da Amazônia, como uma “[...] espécie de riachos correntes, normalmente estreitos e não muito profundos, com um caminho protegido pela mata, o que impede a penetração do sol e ocasiona, em certas partes, águas gélidas”. Tal descrição se complementa à narrativa de Ailton Krenak ao contar que:

[...] cada igarapé tem um nome, e esse nome é invocação de outros seres, dos seus parentescos, das narrativas mais antigas que chegam em nossa memória. Isso que dá sentido para chamar a terra de mãe, porque ela não é uma coisa; não é uma gleba, um lote, um terreno, uma fazenda. Por mais que eles tentem transformar em estoque fundiário, tirar o sentido de vida que a terra tem, essa gente que nasceu na terra, e tem a memória da terra, isso não aceita. Esperneia, morre, continua reaparecendo em outros termos, mas continua lutando e berrando, dizendo que aquilo é a mãe terra (Souza e Silva *et al.*, 2020, p. 108-9).

Os igarapés aqui narrados representam mais que recursos naturais, são águas de criação, de ancestralidade que movimentam vidas e conectam com a *memória da*

terra. As águas acompanham o percurso da história Omágua/Kambeba desde sua criação. Nas narrativas de Márcia Kambeba, o rio corre junto à vida, é início e fim de toda a dinâmica da aldeia. No rio há aprendizado, banho, alimentação, silêncio, escuta, conversa, orientação etc. O banzeiro vai mostrando qual ritmo seguir. Fares (2007, p. 2) também fala de como é a vida de quem mora às margens do rio:

A vida depende da água, concebida como sobrevivência, como meio de navegação, e como demarcadora de tempo. Nas cidades ribeirinhas, as amarras racionais da urbanidade se perdem em função de uma outra lógica, que considera o tempo das marés, da cor das nuvens, do soprar dos ventos, do esquentar ou o esfriar do sol [...].

Trago essa reflexão mítica e política dos rios e das águas que acompanham a história de Márcia Kambeba para refletir acerca da dimensão ancestral da luta por território e reconhecimento. Os entes não humanos se interligam às lutas dos povos originários, pois são potencialmente comunicadores de vida e conhecimento, e exigem uma postura de enfrentamento à lógica homogeneizante do mundo globalizado e da falsa promessa da modernidade. Ailton Krenak fala da vida de um povo da floresta que não se impregnou da tal globalização ocidental capitalista. Ele chama de biosfera a essa organização de vida da qual precisou sair e lutar pela sua existência:

Esse mundo acaba se constituindo como uma biosfera; lugar onde aquelas vidas chegam a cem anos, até mais. São sábios, pessoas com trajetórias ricas, mas que não conectam com as realidades complexas do mundo global que mais tarde tomamos consciência. No meu caso, a gente foi cuspidor do nosso território muito cedo, porque vivíamos num contexto de comunidades indígenas que já eram dadas como integradas ou desaparecidas. Era como se fosse o resto dos índios que sobreviveram à colonização do Rio Doce, mas que ainda tinham modelos de organização que implicavam acesso comum às coisas (Souza e Silva *et al.*, 2020, p. 84).

Nessa direção, a narrativa mítica das águas em Márcia Kambeba configura um outro modo de reexistir frente às lutas e desafios de comunidades originárias, visto que são embaladas pela sabedoria ancestral que conecta agentes e mundos em uma sintonia de preservação, cuidado e respeito com florestas, rios e igarapés. Seu pensamento flagra na cosmo-percepção a possibilidade de alcançarmos um mundo menos desigual, com luta e resistência. Trata-se, portanto, de um pensamento político-filosófico banhado pelo ente que pulsa em seus escritos e em sua história de vida: o rio.

O rio-pensar de Márcia Kambeba dá conta das sabedorias insurgentes que traz da aldeia para a cidade, sem se desligar da ancestralidade que continua a orientá-la.

Sua literatura captura essa dimensão estética, política, filosófica, cosmológica, pluriversa. Afinal, “[...] o campo literário não é apenas literário. É também filosófico e político. [...] Ocupando, por direito ancestral e por direito civil, a dicotomia aldeia-cidade, Márcia Kambeba é um corpo político em trânsito” (Rego; Oliveira; Tolomei, 2022, p. 2), e carrega consigo um pensamento filosófico plural pulsante de reexistências e sabedorias ancestrais.

5 Ao som do banzeiro, escutas sensíveis

Nós precisamos fazer um mergulho profundo nas memórias ancestrais

Ailton Krenak, *Um rio um pássaro*, 2023.

As águas que me levaram a atravessar esse rio de literatura indígena foram marcadas pela memória de minha infância, de quando pulava das pontes no rio Jararaca, em Muaná (PA), e me sentia completamente abraçada e em casa. Mas essas águas deram lugar ao movimento de resistência ao me mudar para a cidade a fim estudar, como minha mãe sempre repetia: “você precisa continuar seus estudos”!

Deixar aquele rio não implicou deixar o pertencimento a ele. Da mesma forma, os cursos d’água percorridos por Márcia Kambeba em sua trajetória até a cidade revelam a aldeia pulsando em seus escritos, em um constante movimento do rio, que se renova e renova a existência, no embalo das águas que carregam sementes de uma vida nova com memórias antigas (Krenak, 2023).

A literatura indígena de Márcia Kambeba mergulha em rios que marcam a história de seu povo. São águas de resistência, de um tempo ancestral que não se desfez mesmo diante de um longo e doloroso processo de colonização e tentativas de apagamento de sua língua, espiritualidade e modos de ser. O povo Omágua/Kambeba tem nas águas a sua criação e, também, a fruição de saberes e sabedorias que se insurgem na luta, superação e retomada de sua ancestralidade.

Márcia seguiu para a cidade, estudou no espaço e tempo do não indígena, transformou os seus escritos em textos-manifestos, ganhou notoriedade, expandiu sua literatura, chegou às salas de aulas como referência e sementes de uma outra história narrada com coragem e a profundidade das águas de onde emergiu seu povo.

Esta tese objetivou mergulhar na educação insurgente na literatura de Márcia Kambeba, indígena da Amazônia, por meio de suas práticas de reexistência e sabedorias ancestrais que configuram o pensamento de seu povo. Para dar conta desse mergulho, permiti que o rio me guiasse na compreensão desse universo apresentado por Márcia.

Em um primeiro momento, situei os rumos desta pesquisa e enfatizei as margens teóricas e os braços de rio que dialogam com elas. Encontrei-me em um redemoinho metodológico, em que a literatura indígena se apresenta como fonte de

uma memória ancestral, de águas histórias e filosóficas, capaz de desafiar um novo olhar não somente para a educação, mas para o sentido da própria existência.

Remei em busca da história do povo Omágua/Kambeba para entender a dinâmica de pertencimento e trânsito pelos rios das Amazônias. Foram remadas de enfrentamento, silenciamento e reecantamento pela dinâmica da vida em que desaguam rios calmos, agitados, entorpecidos diante das lutas por território e afirmação de culturas e saberes guiados pela ancestralidade pulsante de um povo originário.

Nessa direção, busquei compreender a formação de Márcia Kambeba, escritora indígena, inspirada nos aprendizados à beira do rio ao lado de seu pai-avô Ticuna, bem como pelos poemas de sua mãe-avó Assunta, a mesma que a direcionou aos estudos como meio de reinvenção da luta indígena. Márcia, então, desponta com sua literatura de resistência e enfrentamento às colonialidades. Uma literatura fincada em memórias ancestrais, guiada pela espiritualidade e encantaria que acompanhou a autora para fora da aldeia. Seus textos recontam a história indígena tantas vezes silenciada pela escrita oficial de livros que ainda adentram instituições de ensino.

A educação que pulsa em suas obras ressignifica as práticas educativas, a relação com a natureza e o cosmos, narrada por Márcia como pedagogia das águas, em que o rio surge como educador, como morada da encantaria, que ouve, ensina, acolhe, alimenta, banha e revigora. Nesse ensinar-aprender da aldeia, a autora mergulha em diferentes processos educativos que compreendem a vivência com o povo no banho de rio, nas matas e partilhas, um aprender do dia a dia. Márcia fala de aprender a ouvir para compreender a lua, a cultura sagrada e a espiritualidade que reverbera nos saberes dos anciões; para isso, o relógio da aldeia marca um tempo ancião, o tempo do saber que não apressa, chega no momento certo. Tem-se, então, o bem viver indígena a partir das relações que se dão para além do humano, com respeito ao universo compartilhado, com alteridades cósmicas que muito têm a ensinar. A própria literatura indígena se faz educadora de novos sentires e pensares, onde pulsam sabedorias ancestrais.

Nessas águas de reexistências, a literatura indígena de Márcia Kambeba me leva a refletir sobre a educação escolar que ocorre nas aldeias, seus percursos por entre rios e florestas. Mais ainda me fez questionar a educação que acontece em escolas não indígenas, visto que tais saberes não costumam ser considerados em

seus currículos. Assim, fico a perguntar o quanto ainda será preciso avançar para compreender que a educação extravasa os muros das instituições consideradas “formais” no ensino. Por quanto tempo mais as escolas estarão esvaziadas de sentido e perpetuando a lógica antropocêntrica de mundo que reproduz o sistema-capital vigente? Até quando rios e florestas irão aguentar e os povos originários a ensinar sem serem ouvidos diante das mudanças climáticas e catastróficas causadas pela “humanidade”?

Nesse sentido, abraço as falas do professor Gersem Baniwa quando, no 1º Congresso Panamazônico dos Professores de Língua, Linguagem e Literatura da Educação Básica, na Universidade Federal do Pará, refletiu acerca de uma atitude político pedagógica embasada em uma rede coletiva de ações que possibilitem acreditar e viver um mundo melhor. Para ele, “[...] esse mundo precisa ser cuidado e sustentado pelos humanos e não humanos” (*apud* Reis, 2024). Trazer essa discussão para o campo da educação implica abrir-se para escutas sensíveis onde reverberam vozes ancestrais de povos originários. O planeta precisa ser repensado e a educação, desde sua base, pode possibilitar um reencontro com sabedorias que foram deixadas de lado, invisibilizadas pela lógica da racionalidade moderna hegemônica.

Assim, chego a águas conflitantes com minha própria formação educacional, quando levanto a crítica ao antropoceno e toda mazela deixada por um mundo moderno euro-norte-centrado que controla todas as formas de vida do planeta. Destaco, então, que olhar para o outro, humano ou não humano, como agente de conhecimento, de relações e pertencimento, exige que a razão dê espaço às sensibilidades. Sentir e pensar ganham a dimensão da sabedoria ancestral e, na filosofia de Márcia Kambeba, é possível rio-pensar a educação, a vida e a própria existência.

Estou agora na canoa da educação, impulsionada pela poesia de Márcia Kambeba. Sigo na *Correnteza que leva/ A sutileza do saber/ Leva a esperança*, que faz emergir uma poética político-filosófica de pertencimento, luta por território e reconhecimento, de subversão às lógicas coloniais e apontamentos para outras formas de existir e conviver no mundo, em que a ancestralidade guia suas ações e seus escritos. Aponto, assim, para uma filosofia da reexistência, sabedorias ancestrais ao som do banzeiro.

O rio segue seu curso, os movimentos não param. A literatura de Márcia Kambeba acompanha seu trajeto que, de forma intensa, bate nas ribanceiras⁵⁰ do saber e convida a mergulhar em suas águas e ressignificar a educação pelo ritmo das marés, que sempre encontram o seu sentido.

Trata-se de uma educação poética da reexistência, que se funda na história de um povo indígena, os Omágua/Kambeba, seus desafios e pertencimento à terra e às águas, a ouvir a voz do rio-educador. A literatura de Márcia Kambeba traz essa educação de sentido da vida para o mundo e chama ao diálogo e à reflexão. A voz da autora, seu *nós lírico*, ecoa nesta tese com uma sabedoria que se insurge da Amazônia, de seus igarapés silenciosos, suas matas frondosas a chacoalhar nos ventos e nas chuvas, suas moradas de encanto e todos os seres que nela habitam.

Historicamente, os povos indígenas sempre respeitaram a vida em sua plenitude, e têm falado, incansavelmente, do cuidado com a vida no planeta. Nunca se viram como donos da terra, senão pertencentes a ela. Nesse sentido, as literaturas indígenas como literaturas da oralidade, da tradição oral de tantas histórias ouvidas ao redor das fogueiras, continuam falando disso, sendo porta-vozes dos antepassados, e representam a possibilidade de diálogo entre mundos, seres e cosmo-percepções.

Fica para o restante da “humanidade” o desafio da escuta. É tempo de ouvir as vozes ancestrais e reinventar outros modos de existir no mundo. Só assim poderemos falar em justiça climática, quando entendermos a dinâmica geopolítica da Terra. Mas será que estamos dispostos a silenciar, ouvir e reaprender com os povos originários? Nessa dimensão, a literatura indígena de Márcia Kambeba desafia a conhecermos outra humanidade. Nós, acadêmicas e acadêmicos, devemos renunciar a prerrogativa exclusiva da fala e assumir a posição de escuta. Renunciar, assim, ao ato de classificar, determinar e avaliar, pode contribuir para borrar as linhas que delimitam as fronteiras do saber.

No prefácio do livro *Lugares de Fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileiras*, organizado por Tettamanzy e Santos (2018), o professor José Rivair Macedo (NEABI-UFRGS) fala dessa necessidade de renúncia à prerrogativa da fala nas universidades para dar lugar à escuta, visto que há um

⁵⁰ Barranco à margem de um rio

monopólio do meio intelectual sobre a interpretação da realidade, preocupado em olhar para si e reconhecer a sua humanidade. Porém, diz ele, o saber institucional, como campo de disputa, também nos dá o privilégio das escolhas e olhares diferenciados que permitem entender a diversidade de vozes e humanidades presentes nos mundos. Esta foi minha escolha na produção desta tese, em que decidi mergulhar no rio de sabedorias ancestrais que pulsam da literatura de Márcia Kambeba, como possibilidade de flagrar uma educação plural e de pertencimento à Amazônia.

Hoje, a partir de seus escritos literários, posso afirmar que há uma educação amazônica, insurgente, de culturas pluriversas e de reexistência, que tem em sua base a relação de pertencimento à natureza e seus entes, abrigada por uma rede de saberes ancestrais em que se aprende com humanos e não humanos.

Como pedagoga e atuante na educação básica, aposto no caminho de volta à ancestralidade ou de superação às lógicas dicotômicas cartesianas de mundo por meio das práticas educativas que se propagam dentro e fora dos espaços institucionalizados de ensino. É preciso reformular currículos, visitar práticas pedagógicas, re-pensar formações iniciais e continuadas com sensibilidades e conhecimentos que dialoguem com a educação que pulsa na Amazônia. Isso só será possível se houver diálogo com outras formas de produção de conhecimento que superem o conceito restrito de humanidade, numa relação com outros agentes de transformação do mundo, contrariando, assim, a negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual presente nas relações de poder engendradas pelo sistema-mundo-moderno capitalista (Walsh, 2009).

Diante disso, importa compreender e sentir a educação que corre nos rios, balança as folhas nas matas, faz da natureza sua morada e do humano mais um ente a aprender com ela. Um movimento de pensar com o coração, sentir-pensar, pulsar o conhecimento dentro de cada um/a. É preciso (re)aprender. É Tempo de Aprender, como o poema, e a literatura de Márcia Kambeba ensina a nadar nessa direção:

*Ontem brincava de roda
O rio era sempre companheiro
Na simples casa de palha
Corria pelo terreiro.*

*Remava o rio dos sonhos
Da terra brotava o sabor*

*Sentia o vento faceiro
Dizer sonetos de amor.*

*O tempo contou minha história
Pintou meu cabelo com a cor
Que pinta a nuvem e os anjos
Que diz como a vida ensinou.*

*Senti o tempo dizer
Que a educação tem que avançar
Sentei no banco da escola
Minha memória aprendi a desenhar
(Kambeba, 2020, p. 123).*

A educação tem que avançar já diz o poema. E esta tese contribui para inspirar e reinventar formas outras de ensinar e aprender, em uma educação plural e poética. Junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, no eixo temático História da Educação na Amazônia, espera instigar novas perspectivas de projetos e estudos que se encaminhem pelas literaturas indígenas da Amazônia.

Assim, também colabora com o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia - GHEDA⁵¹, na linha que investiga a História dos Processos Educativos não Escolares, aqueles que ocorrem nas florestas e rios, por exemplo, em que o/a professor/a não se restringe unicamente à figura do humano.

Muitos são os desafios para alcançar uma educação que dialogue com a ancestralidade presente na Amazônia. Ampliar o campo de pesquisas sobre literaturas indígenas talvez possa contribuir para reverberar outras vozes e modos de educar e existir como forma de ressignificar projetos de educação e de ensino. Mayara Rodrigues (2024), em sua pesquisa de doutorado em que realizou o levantamento da produção acerca das relações entre literatura e educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, constatou que, de 2007 a 2023, apenas uma dissertação tratou da temática indígena (2011). Contudo, esse trabalho não consta em nenhum banco de dados para consulta. A existência de apenas um trabalho nessa temática, evidência a necessidade de mais olhares para as literaturas indígenas, em especial da Amazônia.

⁵¹ Grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Outro desafio é a “ânsia antropocêntrica” que coloca o “homem” como “casta exclusiva” de produção de conhecimento no mundo. Logo, mais estudos que problematizem o antropoceno e tragam à cena os não humanos podem corroborar com outras lógicas para se pensar o mundo, em particular no campo da educação. Afinal, como já disse Edson Kayapó, precisamos afundar as caravelas do currículo, inclusive de cursos universitários. Só assim será possível combater racismos, dialogar com saberes ancestrais e reaprender com os povos originários.

Nesse rio-ser-sentir-pensar, atravesso com o coração extasiado e com a coragem de olhar para o mundo em sua pluralidade e perceber a complexa relação de entes e seus saberes, conhecimentos, sabedorias insurgentes que pulsam e orientam as literaturas de autoria indígena. Nesse movimento, ao som do banzeiro, desconstruo a mim mesma e provoco o/a leitor/a a mergulhar nessas águas que revelam uma literatura e filosofia de reexistência poética, de sabedorias ancestrais.

Ngiã ta aiyagü tatüwa? Vamos tomar banho de rio?

Referências

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Elefante, 2016.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **O espírito da floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **ABC do Santo Daime**. Belém: EDUEPA, 2007.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Epistemologia e Saberes da Ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil Colônia**. Belém: FCPTN, 2012.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Epistemologia da Ayahuasca e a Dissolução das Fronteiras Natureza/Cultura da Ciência Moderna. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 179-193, 2014.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Pedagogia da Ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 85, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3519>. Acesso em 1 nov. 2023.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Religião, Cultura e Educação: modos outros de ensinar e aprender. In: FERREIRA, Diana L.; MACHADO, Edina F.; SILVA, Cristiano P.; ALMEIDA, Fernando O. B. (Orgs.). **Pedagogias e sujeitos em conexão**. Curitiba: CRV, 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. **Sabenças do Padrinho**. Belém: EDUEPA, 2021.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

ANGATU, Casé. Carama suí ïe'emonguetás ïe'engaras: Carubas Moemas ïe'engas – (Re)Existências indigenamente decoloniais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora FI, 2020. p. 61-72.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 1 nov. 2024.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Trad. Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena: estados e movimentos sociais. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v19n33/v19n33a04.pdf> . Acesso em: 28 dez. 2024.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. Disponível em: http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN_EducacaoIndigena.pdf . Acesso em: 28 dez. 2024.

BOLETIM Estratégias de desenvolvimento, mineração e desigualdade: cartografia social dos conflitos que atingem povos e comunidades tradicionais na Amazônia e no Cerrado. **Povo Omágua Kambeba: mobilização política e resistência nos territórios indígenas do Alto Solimões**. n. 11. São Luís: UEMA Edições/PPGCSPA/PNCSA, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 17 mai. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad.: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-16.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPARRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CESARINO, Pedro. **Histórias indígenas dos tempos antigos**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 215-218.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100118&script=sci_abstract&tlngpt. Acesso em: 1 nov. 2024.

COSTA, Suzane Lima. Outros lugares da literatura de autoria indígena no Brasil. **Revista Todas as Musas**, São Paulo, n. 2, v. 14, p. 124-140, 2023.

COSTA PEREIRA, José Veríssimo da. Caboclo Amazônico. **Revista Brasileira de Geografia**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), n. 4, ano X, p. 129-131, out-dez, 1948. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1948_v10_n4.pdf. Acesso em: 29 dez. 2024.

DESCOLA, Philippe. **Para além de natureza e cultura**. Niterói: EDUFF, 2023.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 227-256.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2003. Disponível em: www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf. Acesso em 1 ago. 2018.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: media, architecture and pedagogy**. New York: Routledge, 2005.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FARES, Josebel A. Representações poéticas das águas amazônicas. **Organon**, Porto Alegre, v. 21, n. 42, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/36174>. Acesso em: 23 out. 2024.

FARES, Josebel A. Cartografia poética. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandoos amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008. p. 101-110.

FARES, Josebel A. **Um memorial das matintas amazônicas**. Belém: Fundação Cultural do Estado do Pará, 2015.

FAVACHO, Dia, Hermínia da Paixão. **Poesia da voz presente sob o regime crepuscular**: um ensaio epistemológico da educação sensível na Amazônia. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2023.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: Fonseca, Thaís Nivia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina T. Pesquisa Documental. In: MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de O.; BATISTA, Michel C. (Orgs.). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021. p. 50-70.

GALLO, Giovanni. **Marajó, a ditadura da água**. Belém: SMITH Produções Gráficas, 1997.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens**: um estudo da vida religiosa de Itá. São Paulo: Editora Nacional, 1955.

GÓMEZ, Lina María Hurtado; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. R-existência. In: CRUZ, Walter do Carmo. *et al.* (Orgs.). **Dicionário de ecologia política**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2024.

GRAÚNA, Graça. **Contraponto da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRAÚNA, Graça. Escrivência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 19.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. 2.ed. Coimbra: CES, 2010, p. 405-439.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida. Quito: Ediciones ABYA-YALA, 2010.

HAKIY, Tiago. Literatura Indígena – A Voz da Ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 37-38.

JACOB, Livia Penedo. **As duras penas**: o índio na literatura e a literatura indígena. Chapecó: Argos, 2023.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 45-50.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakiri Tama**: eu moro na cidade. São Paulo: Pólen, 2018a.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Literatura Indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018b. p. 39-44.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020a.

KAMBEBA, Márcia Wayna. O olhar da palavra escrita de resistência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora FI, 2020b. p. 89-97.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. São Paulo: UK'A, 2021.

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

KRENAK, Ailton. **Um rio um pássaro**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade; LOPES, Danielle Bastos; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. "Com que sangue foram feitos meus olhos?" Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, p.11-27, 2021.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Trad. Gilson César C. de Sousa. Salvador: EDUFBA; Bauru: EDUSC, 2012.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** – como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LATOUR, Bruno. Qual cosmos, quais cosmopolíticas? Comentário sobre as propostas de paz de Ulrich Beck. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 69, p. 427-441, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/145662>. Acesso em: 8 abr. 2024.

LIMA, Deborah Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA**, [S.l.], v. 2, n. 2, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/107>. Acesso em: 29 dez. 2024.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008. Disponível em: <http://dev.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em 4 fev. 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em 31 jan. 2019.

MATOS, Cláudia Neiva de. Escritas indígenas: uma experiência poético-pedagógica. **Boitatá**, Londrina, v. 6, n. 12, p. 29–51, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31192>. Acesso em 31 jan. 2020.

MEDAETS, Chantal. “Tu garante?”: Reflexões sobre infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós. In: CONGRESSO LUSO-AFROBRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. San Pablo: CLACSO, 2005, p. 33-49. (Colección Sur Sur). Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em 31 jan. 2019.

MILANÊS, Renata. Seguindo as Redes de Bruno Latour: um ensaio sobre a antropologia simétrica e a teoria do ator-rede. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 4, n. 31, p. c21470, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/21470>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita Indígena: registro, oralidade e literatura – o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 81-84.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura Indígena: vozes ancestrais em novas plataformas. In: SECCHES, Fabiane (Org.). **Depois do fim: conversas sobre literatura e antropoceno**. São Paulo: Editora Instante, 2022. p. 30-39.

NOGUEIRA, Thaís T. **Práticas educativas da pajelança na ilha de Colares (PA): resistência, saberes e ancestralidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

NOGUEIRA, Thaís. T.; ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. Mulheres Pajés: práticas de resistência decolonial na Amazônia. In: SARDINHA, Antônio Carlos; SOUZA

SILVA, David Júnior de; GUSHIKEN, Yuji. **Estudos de cultura: abordagens e perspectivas**. Macapá: UNIFAP, 2020. p. 192-212.

NOGUEIRA, Thaís. T.; ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. “Aprendo das águas e das matas, os encantados estão até no ar”: uma pedagogia decolonial a partir da pajelança na Amazônia. In: LIMA, Adriane Raquel Santana de. *et al.* (Orgs). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 171-188.

NUNES, Gêssica. Como a literatura indígena pode contribuir na aplicação da lei 11.645/2008. In: NAKASHIMA, Henry Mähler. *et al.* (Orgs.). **Rios de palavras. Confluências ancestrais: saberes indígenas e educação**. [Livro Eletrônico]. São Paulo: 2024. p. 107-116.

OLIVEIRA, Luiz F. O que é pedagogia decolonial? In: LIMA, Adriane Raquel Santana de. *et al.* (Orgs). **Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

OLIVEIRA, Merynilza Santos de. A arte de narrar o maravilhoso. In: FARES, Josebel. A.; RODRIGUES, Venize. N. (Orgs.). **Sentidos da Cultura**. Belém: EDUEPA, 2013. p. 121-136.

OLIVEIRA, Ivanilde A; MOTA NETO, João C. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde. A. de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: EDUEPA, 2008. p. 63-80.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacê Metlon / Palavra é coragem: autoria e ativismo de originários na escrita da história. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre: Editora FI, 2020. p. 26-40.

PALERMO, Zulma (Org.). **Para una pedagogía decolonial**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

PESAVENTO, Sandra J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESEZ, Jean-Marie. História da cultura material. In: LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 177-213.

PORRO, Antônio. **O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECEÑA, A. E. (Org.). **Los desafios de las emancipaciones en un contexto militarizado**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

Disponível em:

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019090853/6Goncalves.pdf> .

POTIGUARA, Eliane. **Questão indígena brasileira: visto minha própria pele sem medo**. São Paulo: Cultura, 2024.

PRADO, Camila. Entrevista. Daiara Tukano: Ideias para reflorestar o mundo. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, ano 19, n. 40, p. 6-13. 2023. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/revista-digital/edicao/38/semear-reflorestar-e-sonhar-o-brasil>. Acesso em 24 out. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** San Pablo: CLACSO, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur). Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em 31 jan. 2019.

REDEMOINHO. In: DICIO - Dicionário Online de Português. 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/redemoinho/>. Acesso em 31 jan. 2023.

RÊGO, Angela Bárbara Lima Saldanha; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; TOLOMEI, Cristiane Navarrete. Ay Kakyri Tama, eu moro na cidade: a poesia filosófica indígena de Márcia Kambeba no contexto do Estado-nação brasileiro. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 65, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40186510>. Acesso em 31 jan. 2023.

REIS, Kid. Baniwa: por uma nova ação pedagógica da educação básica em defesa da vida e do planeta. **Ecoamazônia**, Notícias, 3 out. 2024. Disponível em: <https://www.ecoamazonia.org.br/2024/10/baniwa-por-uma-nova-acao-pedagogica-da-educacao-basica-em-defesa-da-vida-e-do-planeta/>. Acesso em 31 out. 2024.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 203-210.

RIBEIRO, Ademario. Literatura indígena, ancestralidade e contemporaneidade: vozes empoderadas. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre: Editora FI, 2020. p. 77-88.

RODRIGUES, Denise S.; FRANÇA, Maria do P. G. de S. Avelino de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde A de. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 55-74.

RODRIGUES, Mayara Cristiny Souza Martins. **Educação poética na Amazônia: memória da produção do PPGED-UEPA (2007-2023)**. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Pará: Belém, 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, 2006.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do Indígena na Literatura Brasileira. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 257-293.

RUSCHE, Ana. Floresta é o nome do mundo: capitaloceno e resistência na obra de Ursula K. Le Guin. In: SECCHES, Fabiane (Org.). **Depois do fim: conversas sobre literatura e antropoceno**. São Paulo: Editora Instante, 2022. p. 40-49.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (ORG.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAMPAIO, Teodoro. **O tupi na geografia nacional**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/429/1/380%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em 29 dez. 2024.

SANTOS, Rosivania dos. As particularidades na etnopoética de Márcia Kambeba. **Todas as Letras - Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/13511/10826>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. 2.ed. Coimbra: CES, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 3 jan. 2024.

SELVAGEM - Ciclo de estudos sobre a vida. **Instagram**. 4 nov. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DB9rdYwJsHF/?igsh=ZTd3aWh2am9uaGM4&img_index=1. Acesso em 4 nov. 2024.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Omágua-Kambeba na aldeia Tururucari- Uka**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SILVA, Sérgio Antonio Sapucahy. Da palavra à letra: o entrelugar dos sentidos da memória. In: FARES, Josebel. A.; RODRIGUES, Venize. N. (Orgs.). **Sentidos da Cultura**. Belém: EDUEPA, 2013. p. 15-28.

SILVA, Lidiane R. C.; DAMASCENO, Ana D.; MARTINS, Maria da Conceição R.; SOBRAL, Karine M.; FARIAS, Isabel Maria S. **Pesquisa documental: alternativa**

investigativa na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4.554-4566.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992. p. 39-62.

SMITH, Linda Tuhiwa. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre: Editora FI, 2018. p. 51-74.

SOUZA, Lília Alves de. A formação de redemoinhos. *In*: **Brasil Escola**. 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/a-formacao-redemoinhos.htm>. Acesso em 24 nov. 2024.

SOUZA E SILVA, Jaílson de. *et al.* **Mestre das Periferias: o encontro de Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Nêgo Bispo e Marielle Franco (in memoriam)**. Rio de Janeiro: EDUNlperiferias, 2020.

TAKUÁ, Cristine. Entre rios, montanhas e crianças.. *In*: SELVAGEM - Ciclo de estudos sobre a vida. **Diários de Aprendizagens**. 16 mai. 2024. Disponível em: <https://selvagemciclo.com.br/diario-de-aprendizagens/>. Acesso em 24 out. 2024.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Cristina Mielczarski dos (Orgs.). **Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; LOPES, Nádia da Luz. As ideias a partir do lugar, ou como as criações indígenas pacificam o antropoceno. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: autoria, autonomia, ativismo**. Porto Alegre, RS: Editora FI, 2020. p. 325-349.

VELTHEM, Lucia Hussak van. “Evocar outras realidades”: considerações sobre as estéticas indígenas. *In*. DAMIÃO, Carla Milani; BRANDÃO, Caius. (Org.). **Estéticas indígenas: III Colóquio de Estética da FAFIL/UFG**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Esteticas_Indigenas_-_ebook.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: UBU Editora, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Colômbia: Edición y Diseño: Abril Trigo, 2017. Disponível em: <https://archive.org/details/walsh-c.-entretejiendo-lo-pedagogico-y-lo-decolonial.-luchas-caminos-y-siembras-/mode/2up>. Acesso em: 3 jan. 2024.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – Relato de um escritor indígena. *In*: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora FI, 2018. p. 75-80.

Apêndices

Apêndice A – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – Márcia Kambeba



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)

Você está sendo convidada a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Thais Tavares Nogueira (pesquisadora responsável) e por Prof.^a Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque (orientadora responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: "Educação, Ancestralidade e Reexistência na Literatura Indígena de Márcia Kambeba".

2. Justificativa: A importância de refletir sobre modos outros de ser e reexistir na Amazônia e suas práticas educativas para transpor um pensamento ocidental de ciência e romper com as colonialidades existentes no sistema mundo atual, ao compreender outra lógica de organização da vida e do sentido que se dá à educação.

3. Objetivo principal: Analisar a educação insurgente na literatura de uma mulher indígena da Amazônia, por meio de suas práticas de reexistência e sabedorias ancestrais que configuram o pensamento de seu povo.

4. Participantes: A pesquisa de doutorado será realizada com povos indígenas que, segundo a Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), são povos com organizações e identidades próprias, em virtude da consciência de sua continuidade histórica como sociedades pré-colombianas. Neste caso a pesquisa prevê a realização de entrevista com autora indígena não-aldeada, que terá atendidos os seus direitos em conformidade com as exigências éticas e científicas indicadas na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS/MS, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

5. Procedimentos: A referida pesquisa, em diálogo com a história oral, terá como suporte ao estudo das obras literárias de Márcia Kambeba uma entrevista com a autora indígena.

6. Riscos: Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações da sua entrevista. A pesquisadora assumirá o compromisso de não divulgar nome ou quaisquer outros dados pessoais utilizados na pesquisa, assegurando a confiabilidade e a privacidade, se assim for solicitado. Quanto ao risco de constrangimento, você tem o direito de se abster de qualquer pergunta que lhe cause constrangimento, não implicando em nenhum prejuízo ao participante. Destaca-se também, que as informações coletadas nas entrevistas, serão guardadas por um período de cinco anos e depois destruídas.

7. Utilização das informações obtidas: a pesquisadora assume o compromisso de utilizar as informações obtidas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V, e Artigo 17, Inciso IV.

8. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

9. Garantia do Sigilo: As pesquisadoras garantem a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

10. Benefícios e riscos: Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são a potencialização das literaturas indígenas como aporte para se pensar outras educações mais inclusivas e mais significativas para indígenas e não indígenas, a exemplo da educação na Amazônia e sua singularidade aqui estudadas; a divulgação e o trânsito das obras literárias, despertando o interesse acadêmico para outros estudos e o conhecimento de outras obras e autores/as indígenas; e o comprometimento com os movimentos indígenas de uma reescrita da história a partir de seus protagonismos; Os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são lembranças ou narrativas sobre determinado tema que podem não agradar na hora da entrevista, mas a entrevistada pode interromper a qualquer momento.

11. Autorização de uso de imagem e/ou voz: a participante da pesquisa pode autorizar ou não a divulgação de imagem e/ou voz coletadas nesta pesquisa, de acordo com as opções abaixo:

(☒) Sim, autorizo a divulgação de minha imagem e/ou voz

(☐) Não, não autorizo a divulgação de minha imagem e/ou voz

12. Acesso aos dados: A pesquisadora se compromete a apresentar o resultado da pesquisa para a entrevistada, com entrega de relatórios parcial e final da pesquisa, respondendo às questões suscitadas; um exemplar do trabalho ficará na comunidade para fins de contribuição e consulta para pesquisas futuras. Comprometendo-se, assim, a divulgar a pesquisa de forma acessível ao grupo a que se refere, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.

13. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade das pesquisadoras.

14. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste registro, como telefone ou e-mail, tanto dos pesquisadores como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

15. Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – Res. CNS Nº 510 de 2016 e Pesquisa com População Indígena – Res. CNS Nº 304 de 2000). O Comitê de Ética responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas é o **Comitê de Ética da UEPA do Núcleo de Formação Indígena (NUFI)**: Tv. Djalma Dutra, S/N, Bloco 1, 1º andar. CEP: 66.050-540. Bairro: Telégrafo. Contato: (91) 4009-9520. E-mail: uficep@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e 13:00 às 16:00h. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma Comissão do Conselho Nacional de Saúde (CNS) com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Endereço da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70719-040, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. E-mail: conep@saude.gov.br. Horário de atendimento: 09h às 18h.

15. Informações dos pesquisadores: **Thaís Tavares Nogueira** (pesquisadora responsável). End: Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do Telégrafo, CEP: 66.050-540. Contato: (91) 980328904. E-mail: thaistnogueira31@gmail.com **Prof.ª Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque** (orientadora responsável). End: Universidade do Estado do Pará, Rua do Una, 156, Bairro do Telégrafo, CEP: 66.050-540. Contato: (91) 981291121. E-mail: mabbalbuquerque@gmail.com

16. Este registro está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 304/2000 e 510/2016 determinam.

Thaís Tavares Nogueira
PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Thaís Tavares Nogueira

Maria Betânia Barbosa Albuquerque
ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Prof.ª Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque

17. Consentimento Pós-Informação:

Eu, Márcia Wayna Kambeba, após leitura e compreensão deste registro de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste registro de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, 21 de novembro de 2024.

Márcia Wayna Kambeba
Assinatura do/a participante da pesquisa

Rubrica Pesquisador(a)

Rubrica Participante

Apêndice B – Termo de Compromisso para Utilização de Dados



Universidade do Estado do Pará
Pró – Reitoria de Pesquisa e Pós – Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação – Doutorado

Apêndice IV – Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD)

Eu, Thaís Tavares Nogueira (pesquisadora principal) e eu, Prof.^a Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque (orientadora responsável) do trabalho de Tese de Doutorado intitulado: "Educação, Ancestralidade e Reexistência na Literatura Indígena de Márcia Kambeba", nos comprometemos a manter o sigilo e a confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas bem como no acervo pessoal da autora (incluindo fotos, textos originais, entre outros) e concordamos também, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente como finalidade científica deste estudo.

Belém, 02 de Julho de 2024.

Thaís Tavares Nogueira.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Thaís Tavares Nogueira

Maria Betânia Barbosa Albuquerque

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Prof.^a Dra. Maria Betânia Barbosa Albuquerque



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tv. Djalma Dutra, S/N. – Telégrafo
CEP 66113-200 – Belém-PA

