

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE
CIÊNCIAS SOCIAIS
CIÊNCIAS SOCIAIS COM HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA

RENATA TORRES DE SOUSA

**MÈHKÀRE (BIBLIOTECAS VIVAS): DOS SABERES AOS ACERVOS NAS
(RE)EXISTÊNCIAS PLURIEPISTEMOLÓGICAS E CONTRACOLONIAIS**

Goiânia

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
FACULDADE DE CIENCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIENCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): RENATA TORRES DE SOUSA

Título do trabalho: **MEHKARE (BIBLIOTECAS VIVAS): DOS SABERES AOS ACERVOS NAS (RE)EXISTÊNCIAS PLURIEPISTEMOLÓGICAS E CONTRACOLONIAIS**

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concordo com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a)(s) autor(a)(es)(as) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magisterio Superior**, em 02/09/2025, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renata Torres De Sousa, Discente**, em 03/09/2025, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

• **A** "teeti,;dade deste dornmeato pod, smoe fe,;da eo s;te
• . - . http://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.riliJll
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando a c6digo verificador **5624385** e
[!li: . . •• a c6digo CRC **94FD4A4B**.

Referenda: Processo nQ 23070.046516/2025-39

SEI nQ 5624385

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CIÊNCIAS SOCIAIS COM HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA

RENATA TORRES DE SOUSA

**MÊHKÀRE (BIBLIOTECAS VIVAS): DOS SABERES AOS ACERVOS NAS
(RE)EXISTÊNCIAS PLURIEPISTEMOLÓGICAS E CONTRACOLONIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás como um dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbeta

Goiânia

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Gerarção Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Sousa, Renata Torres de
MEHKARE (BIBLIOTECAS VIVAS): [manuscrito] : DOS SABERES
AOS ACERVOS NAS (RE)EXISTÊNCIAS PLURIEPISTEMOLÓGICAS E
CONTRACOLONIAIS / Renata Torres de Sousa. - 2024.
XCVI, 96 f.: ii.

Orientador: Profa. Dra. Alexandre Ferraz Herbetta.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Ciências
Sociais, Goiânia, 2024.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui fotografias, lista de figuras.

1. Bibliotecas-vivas. 2. Mehkare. 3. Saberes Ancestrais. 4.
Educação Intercultural. 5. Espaços Pluriepistemológicos. I. Herbetta,
Alexandre Ferraz, orient. II. Título.

CDU 316



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS
FACULDADE DE CIENCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO

Ao(s) (dezoito) dia(s) do mes de (dezembro) do anode dois mile vinte e quatro iniciou-se a sessao publica de defesa do Trabalho de Conclusao de Curso (TCC) intitulado "(MEHKARE (BIBLIOTECAS VIVAS): DOS SABERES AOS ACERVOS NAS (RE)EXISTENCIAS PLURIEPISTEMOLOGICAS E CONTRACOLONIAIS)", de autoria de (RENATA TORRES DE SOUSA), do curso de (CIENCIAS SOCIAIS - LICENCIATURA), do(a) (FACULDADE DE CIENCIAS SOCIAIS) da UFV. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta (FCS/UFV) com a participar,;ao dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia(NTFSI/FL/UFV) e Profa. Dra. Cassia Oliveira (FIC/UFV). Apos a apresentar,;ao, a banca examinadora realizou a arguic;:iio do(a) estudante. Posteriormente, de fonna reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de (dez), tendo sido o TCC considerado (aprovado).

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magisterio Superior**, em 29/12/2024, as 22:58, conforme horario oficial de Brasilia, com fundamento no§ 3º do art 4º do [Decreto nº 10.543 de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cassia Oliveira, Professora do Magisterio Superior**, em 06/01/2025, as 19:16, conforme horario o:fcial de Brasilia, com fundamento no§ 3º do art. 4º do [Decreto 11º 10.543 de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia, Professora do Magisterio Superior**, em 06/01/2025, as 20:59, confo1me horario oficial de Brasilia, com fundamento no§ 3º do art. 4º do [Decreto 11º 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http ps://sei.ufv.br/sei/controlador_extemo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_extemo=0](http://ps://sei.ufv.br/sei/controlador_extemo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_extemo=0), informando o código verificador **4851215** e o código CRC **1F556626**.





“Muitas palavras caminham pelo mundo. Muitos mundos se fazem. Muitos mundos nos fazem. Há palavras e mundos que são verdades e verdadeiros. Nós somos feitos por palavras verdadeiras. No mundo do poderoso não cabem mais que os grandes e seus servidores. No mundo que nós queremos cabem todos. O mundo que queremos é um onde caibam muitos mundos. A Pátria que queremos construir é uma onde caibam todos os povos e suas línguas; que todos os passos a caminhem, que todos a riam, que todos a façam amanhecer.”

— Comitê Clandestino Revolucionário Indígena —
Comando Geral do Exército Zapatista de Libertação
Nacional, 1º de janeiro de 1996.

AGRADECIMENTOS

Antes de falar por mim, gostaria de lembrar que a partir da voz que escrevo expresso atravessamentos de pluralidades abundantes, presentes mais em “nós”, do que em “eu” Agradeço a todes que desaguaram em meus caminhos, que fluem em minha direção, que se fizeram margens, fontes, nascentes, e lavaram meu ser, me fizeram transbordar, renovar e renascer de novo, seja de maneira direta ou indireta no meu processo formativo. Sou grata primeiramente a minha rede de afetos e suporte, as minhas amizades:

Agradeço Andressa Karollyne por me erguer sempre que me via cair, e permitir ser base, família e amiga.

Agradeço à Sara Sampaio pela cumplicidade e companhia no campus, pelas trocas e crescimentos que fizemos juntas, e pelas vindas, idas, e vindas em minha vida desde criança até no reencontro na universidade.

Agradeço à Joana Tapuio Tabajara por cruzar meus caminhos em meio aos saberes que reside no Mê Ihkààre, por ser apoio emocional, intelectual e espiritual.

Agradeço à Geovanna Gonzaga por ser amiga, escuta, apoio, e cura onde havia dor, você me transmite paz, aprendi muito com você.

Agradeço a Victor Tiraza por todo apoio, escuta e ideias nesse processo, amo sua amizade.

Agradeço à José Cohxy Krikati por me encontrar em meio ao som do maracá e por compartilhar saberes, sonhos e lutas, e à Gregório Huhte Krahô pelas parcerias com o projeto, as contações de histórias em que compartilhou seus saberes.

Agradeço à Sandra Crakwyj Krahô, Hélio Krahô, Sidinei Mehi pelos depoimentos, pelos diálogos e retornos quanto ao estabelecimento da Mê Ihkààre nas escolas aldeias, foram essenciais para a construção dos saberes e a medição dos mesmos.

Agradeço ao meu orientador Alexandre Herbetta pela abertura e acolhimento, e pelas trocas durante toda a parceria de trabalho Mê Ihkààre.

Agradeço à equipe Mê Ihkààre por sonhar junto e fazer sonhos e lutas possíveis, e à equipe do projeto Libris, à Jurupιά, Graça e Aparecida pela escuta atenta e abertura afetuosa em criar parcerias e laços, fortalecendo cada dia mais o projeto desde o campus até as escolas aldeias.

Agradeço à todes professores/as que me instruíram nesse caminho de formação, transformação e renascimento me provocando a ver para “além da fachada”, vocês são especiais pra mim.

Sou grata a minha família por todo apoio, não chegaria aqui sem ajuda de vocês. Aos meus irmãos e irmã: Renan, Renner e Raíssa, e pai: Milton.

Sou grata a vida de minhas matriarcas, começando por minha avó Hilda Torres, minha mãe Eliete Torres, tia Edezia Torres, madrinha Eva Torres e a todas mulheres antes de eu-nós. Vocês são minha ancestralidade viva e minha motivação.

Agradeço à natureza a quem me sustenta, aos meus ancestrais pelas forças e saberes. Ao meu povo que não permite que eu anda só, sendo cura, encruzilhada e caminhos na minha vida.

Por fim, a todes que se dispuserem a leitura deste trabalho, obrigada!

Impej!

RESUMO

Este estudo antropológico investiga o papel das bibliotecas comunitárias indígenas *Mêhkàre* como espaços de resistência pluriepistemológica por meio da (re)existência de saberes originários no projeto *Mêhkàre*. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseada em observação participante, análise de literatura e depoimentos em áudio de professores/mediadores, analisa como essas bibliotecas contribuem para a valorização da cultura indígena e para pensar a contracolonização do conhecimento. Os resultados revelam que as bibliotecas *Mêhkàre*, além de serem espaços de preservação da memória coletiva e de acesso à informação, funcionam como arenas de disputa onde os povos indígenas resistem às imposições de uma educação eurocêntrica e afirmam suas identidades culturais. A pesquisa evidencia a importância da oralidade na construção desses espaços e a necessidade de repensar a forma como a Lei 10.639/03 e 11645/08 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, é implementada nas escolas. Ao analisar a atuação dos professores como mediadores culturais, o estudo demonstra a relevância de suas práticas pedagógicas para a construção de currículos escolares mais pertinentes à realidade dos povos indígenas. No entanto, a pesquisa também aponta para desafios relacionados à necessidade de políticas públicas que garantam a sustentabilidade do projeto de biblioteca comunitária indígena *Mêhkàre*. Conclui-se que as bibliotecas *Mêhkàre* são espaços de resistência e criação, onde os saberes tradicionais são (re)construídos e transmitidos de forma intergeracional. A pesquisa contribui para o campo da educação intercultural, ao evidenciar a importância de valorizar as culturas indígenas e de promover práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural. Além disso, os resultados deste estudo podem subsidiar a formulação de políticas que promovam a valorização e permanência dos saberes ancestrais e a construção de escolas mais justas e equitativas que dialoguem com as bibliotecas-vivas.

Palavras-chave: Bibliotecas-vivas, *Mêhkàre*, Saberes Ancestrais, Educação Intercultural, Espaços Pluriepistemológicos.

RESUMEN

Este estudio antropológico investiga el papel de las bibliotecas comunitarias indígenas Mèhkàre como espacios de resistencia multiepistemológica a través de la (re)existencia del conocimiento original en el proyecto Mèhkàre. La investigación, de carácter cualitativo, basada en la observación participante, análisis de literatura y testimonios en audio de docentes/mediadores, analiza cómo estas bibliotecas contribuyen a la valorización de la cultura indígena y a pensar la contracolonización del conocimiento. Los resultados revelan que las bibliotecas Mèhkàre, además de ser espacios de preservación de la memoria colectiva y acceso a la información, funcionan como escenarios de disputa donde los pueblos indígenas resisten las imposiciones de la educación eurocéntrica y afirman sus identidades culturales. La investigación destaca la importancia de la oralidad en la construcción de estos espacios y la necesidad de repensar el modo como se implementa en las escuelas la Ley 10.639/03 y 11645/08, que hace obligatoria la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña e indígena. Al analizar el desempeño de los docentes como mediadores culturales, el estudio demuestra la relevancia de sus prácticas pedagógicas para la construcción de currículos escolares más pertinentes a la realidad de los pueblos indígenas. Sin embargo, la investigación también señala desafíos relacionados con la necesidad de políticas públicas que garanticen la sostenibilidad del proyecto de biblioteca comunitaria indígena Mèhkàre. Se concluye que las bibliotecas Mèhkàre son espacios de resistencia y creación, donde el conocimiento tradicional se (re)construye y se transmite intergeneracionalmente. La investigación contribuye al campo de la educación intercultural al destacar la importancia de valorar las culturas indígenas y promover prácticas pedagógicas que respeten la diversidad cultural. Además, los resultados de este estudio pueden apoyar la formulación de políticas que promuevan la valorización y permanencia de los conocimientos ancestrales y la construcción de escuelas más justas y equitativas que aborden bibliotecas vivas.

Palabras clave: Bibliotecas vivas, Mèhkàre, Saberes ancestrales, Educación intercultural, Espacios Pluriepistemológicos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Sala de leitura Mêhkàre/ Biblioteca viva comunitária localizada no Núcleo Takinahaky. Fonte: registro da autora, 2024.	16
Figura 2: Aula Aberta com Bete Morais: A literatura e a valorização cultural dos povos indígenas. Fonte: elaborado pela autora, arte de fundo por Vitória Soares. Janeiro/2023.	21
Figura 3: Cards para a campanha Alimente o Projeto Mekore: campanha de fortalecimento e permanência das bibliotecas comunitárias indígenas. Fonte: elaborado pela autora. Abril/2024.	22
Figura 4: Curso de língua e conhecimento timbira ofertada pelos professores José Krikati e Gregório Hunte na sala Mekore. Fonte: elaborado pela autora. Abril/2024.	23
Figura 5: Evento Curta o Campus. Contação de Histórias na Biblioteca Mekore. Fonte: elaborado pela autora. Junho/2024.	23
Figura 6: Círculo de Saberes: Roda de Conversa com Mulheres Indígenas e Quilombolas. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024	24
Figura 7: Lançamento dos murais inter-culturais sob coordenação de Ana Maria Kariri, Vangri Kaingáng e José Alecrim. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024	24
Figura 9: Uma conversa com Fernanda Kaingáng sobre o Museu dos Povos Indígenas. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024.	24
Figura 10: Oficina de Huka-Huka para crianças com professor Amuneri Kamaiurá. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024.	24
Figura 11: Mini Curso Performances Hoxha: Conhecimentos ancestrais entre território e a universidade. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024	25
Figura 12: Evento “Universidades Interculturais: Possibilidades, Potencialidades e Limites. Como fazer uma universidade Intercultural”. Fonte: elaborado pela autora. Novembro/2024.	25
Figura 13: Alguns livros que estão nas aldeias escolas. Fonte: alfabetar.	28
Figura 14: Sala de leitura Mê Inkhàare/Biblioteca viva comunitária. Evento Curta o Campus com Contação de Histórias com Gregório Huhte Krahô. Registro da autora, 2024	38
Figura 15: Sala de leitura Mê Inkhàare/Biblioteca viva comunitária. Evento Curta o Campus com Contação de Histórias com José Cohxyj Krikati. Registro da autora, 2024	39
Quadro 1 - Categorias de Organização	52
Figura 16: Imagens sala de estudos mekore localizada no núcleo takinahaky. Fonte: acervos da autora. Novembro/2024.	60
Figura 17: Sidinei Pohypej Krahô com sua turma na escola pé de coco. Fonte: acervo da autora. Dezembro/2023.	65
Figura 18: Sidinei Pohypej Krahô na biblioteca mekore. Dezembro/2023.	65
Figura 20: Roda de Conversa com Mulheres Indígenas e Quilombolas. Fonte: acervo da autora. Julho/2024.	80
Foto 21: Cards de logos do projeto. Fonte: elaborado pela autora. 2022	92
Foto 23: Cards de divulgação do projeto. Fonte: equipe mekore. 2022	94

Foto 24: Card de comunicação para preservação da biblioteca.. Fonte: equipe mekore. 2022	95
Foto 25: Card comunicativo instrumento musical Kaiowá.. Fonte: equipe mekore. 2022	96
Foto 26: Cards de divulgação do projeto em língua timbira krahô. Fonte: equipe mekore. 2022	97
Foto 27: Cards de divulgação do projeto em língua portuguesa. Fonte: equipe mekore. 2022	98

SUMÁRIO

1. Quando a semente foi plantada: inícios e justificativas	19
1.1 Bibliotecas-vivas comunitárias indígenas para sonhar vários mundos	37
1.2 Saberes vivos e resistências	43
2. Repensando espaços: Bibliotecas especializadas e modelagens conceituais em diálogo com a comunidade	47
2.1 Objetos-vivos: A oralidade escrita	58
3. Pluriversos, Pluriepistemologias e prática educativa em territórios krahô: depoimentos	66
3.1 Semeando saberes vivos: Práticas ancestrais na educação indígena/Pesquisa-ação	75
4. território indígena	UFG é 81
Considerações finais	88
Referências Bibliográficas	93
Anexos	98



Figura 1: Sala de leitura *Mêhkàre*/ Biblioteca viva comunitária localizada no Núcleo Takinahaky. Fonte: registro da autora, 2024.

MÊHKÀRE (BIBLIOTECAS VIVAS): DOS SABERES AOS ACERVOS NAS (RE)EXISTÊNCIAS PLURIEPISTEMOLÓGICAS E CONTRACOLONIAIS

1. Quando a semente foi plantada: inícios e justificativas

Ao iniciar esse trabalho, peço licença aos sábios e sábias, aos/às autores/as que transpõem a dicotomia oralidade escrita, que demarcam os espaços dos livros, os espaços das bibliotecas tornando-as vivas e encantadas. Pensando na voz que se fala a partir de um povo, peço licença aos povos identificados na literatura da sala *Mêhkàre*: Iny-Karajá, Panhĩ-Apinajé, Javaé, Mehi-Krahô, Apyãwa-Tapirapé, Tapuia, Kawayweté-Kaiaby, Xacriabá, Akwê-Xerente, A'uwê-Xavante, Guaranis, Krĩcatijê-Krikati, Nahuatlacas e a todos os outros povos.

Para falar de comunicação, esse trabalho comunica também através de imagens, tecendo visualidades do sentir e do sonhar. Seguindo a ordem exposta, a primeira pintura em aquarela representa a “palavra como flecha”, para tocar as pessoas de maneira certa, como Davi Kopenawa diz “Se a flecha não toca, não se olha nem se escuta”, por isso, a flecha-viva como floresta onde ela atinge ela floresce, no caso do projeto, floresce mais e mais autorias indígenas e ainda se distribui sementes. A segunda imagem denominei-a de “*Mêhkàre*” para representar as

bibliotecas-vivas, esse desenho advém de um sonho enquanto idealizava como escrever, e antes de escrever me veio imagem, o desenho veio primeiro, abrindo os caminhos para o surgimento desse trabalho escrito, acredito que minhas ancestrais estavam me guiando a pensar de maneira direta o que seria de fato os sábios e sábias, e cheguei a conclusão que são nossas raízes, nossa força e sabedoria e nós somos suas sementes, sementes que recorrem a terra para germinar a partir do conhecimento que vem da terra, e com o tempo, nos tornarmos nossas avós e sermos raízes, pois, mesmo que cortem as árvores, e destroem muitas florestas e rios, as raízes que um dia foram sementes, sempre estarão vivas, o que alinha muito com a minha retomada, com essa busca intensa para saber qual solo germinar enquanto semente das minhas raízes que tentaram matar. O terceiro desenho em aquarela se chama “distribuindo sementes” e está ligada a ajudar mais sementes a germinarem, expandirem e a criarem raízes, formando e retomando esse mundo de vários mundos.

Gloria Anzaldúa (2009) aponta que “uma pessoa escreve e lê do lugar onde seus pés estão plantados, do chão de onde se ergue seu posicionamento particular”, então, antes de falar do projeto, pretendo me situar nesse projeto, gostaria de intensificar imaginariamente aquilo que sou, de onde falo, e através das coisas que me atravessam, especialmente na graduação. Apesar de não ser um trabalho autoetnográfico, acredito que toda etnografia tem um viés biográfico, assim, acredito também na importância para você, caro leitor/a, pois, acredito que a pesquisa, por ser uma atividade situada, precisa localizar a pesquisadora/observador, o que indica vários agrupamentos interpretativos, retirando a pesquisa de um ‘vácuo’, evidenciando que está inserida em um contexto social específico, e a pesquisadora é parte integrante desse contexto. Suas experiências, valores e perspectivas influenciam a pesquisa e são influenciados por ela, no caso, eu. Sendo assim, sendo influenciado pela visão de mundo e sobre o mundo (Denzin e Lincoln, 2000).

A partir disso, antes de tudo, sou muitas coisas, sou mutável, falo do espaço de uma estudante de baixa renda que cresceu em Aparecida de Goiânia, estudante de escola pública desde o início da formação, com aspirações às artes em todos seus aspectos, atravessada por questionamentos sociais, uma mulher cisgênero, indígena em retomada, fotógrafa e cineasta, terceira filha de quatro irmãos, família com raízes nordestinas do Oeste da Bahia. Sou goiana, ‘bruxa’ espiritualizada tendo a natureza como ‘religião’, mais aluna do que professora nessa vida.

Quanto ao processo de retomada, hoje em dia encontro-me lendo etnografias da região Oeste da Bahia, faço perguntas para minha avó que mora em povoado de onde fluem as águas do antigo rio das éguas e Guará que tem vestígios e histórias interconectadas com a violência com os povos que ali moravam. Tento me aproximar em movimento compassado da retomada naquele cesto de histórias desarticuladas e jogadas no coletivo familiar permeado por concepções colonizadas e pela não memória ocupada pela violência. É um caminho que liga totalmente a tomada dos interesses aos saberes e os registros que são foco das minhas pesquisas, me aproximando de retomar aquilo que por fissuras coloniais se perdeu, estando vivo ainda nos solos férteis das mentes, das oralidades, dos livros, dos objetos, das câmeras e das bibliotecas vivas.

Um dia, um professor em sua aula de etnografias contemporâneas no Brasil, disse que fazer pesquisa é o mesmo que ser chamado pra um “rolê”, no qual ao chegar atrasado é necessário se atualizar de tudo que já haviam dito, tudo que conversaram, as fofocas lançadas na roda. Isso, para pensar o campo de se pesquisar algo, referindo-se a revisão de literatura, mas, consigo imaginar esta dinâmica em tudo, inclusive, na construção da biblioteca indígena, visto que a sua constituição vem posterior ao que já havia sido lançado ao mundo, sendo um espaço para emergência desses saberes.

Com isso, a busca para me atualizar é constante, é tudo muito novo, o tempo todo surgem novas demandas recontextualizando aquilo que já existia, aliás, o conhecimento aqui é vivo, e movimenta. Os conhecimentos e saberes indígenas estão vivos porque são natureza e se fazem território nas mentes, descolonizando-as, e por consequência, não morrem, transitam pela oralidade seja ela falada, escrita, cantada, instrumentalizada, dançada, rezada.

Tudo isso, se aproxima muito dos rearranjos institucionais para um novo modelo de universidade cunhado por José Jorge de Carvalho (2023) para se pensar um modelo de refundação das universidades brasileiras que seja multicultural, plurilingue, multiétnica, multirracial, omni-inclusiva, transdisciplinar e pluriepistêmica, com isso, a biblioteca corresponde fortemente as transformações necessárias, a exemplo, quando afirma que:

4. Os protocolos pedagógicos devem ser variados e sempre sensíveis à realidade de cada disciplina ou campo do saber. O Encontro de Saberes promove uma diversidade de novas pedagogias, baseadas na transmissão oral, porém distintas de acordo com os mestres e as

mestras. A diversidade pedagógica combinada com a diversidade epistêmica (ambas influenciadas pela diversidade linguística) exigirá novos procedimentos de avaliação, que não serão mais homogêneos nem unificados. (CARVALHO, p.6)

As lutas ambientais e dos direitos indígenas sempre foram causas que eu abracei nas minhas lutas diárias, algo que mexeu com minha alimentação, me retirando da anemia, e influenciando até mesmo minha escolha profissional. O ano era 2022, havia entrado na faculdade de ciências sociais em 2020, o ano 1 da pandemia do vírus Covid 19 (SARS-CoV-2), o que por consequência afetou meus envolvimento interdisciplinares. Fazendo um salto cronológico temporal, agora entramos em 2022 novamente, neste ano, uma colega de turma mais engajada em atividades complementares e pesquisa, comentou de um projeto que um professor, Alexandre Ferraz Herbeta, da “intercultural” estava desenvolvendo, e que precisava de extensionistas voluntários, visto que o projeto é sem financiamento. Ignorei esse fato, (apesar de hoje ter um debate mais crítico em relação, considerando que projetos de outros cursos são privilegiados, enquanto os projetos indígenas precisam tornar luta atrás de luta para conseguir tal investimento) aliás, tratava-se de algo que me alimentaria intelectualmente e me daria motivação nos estudos, considerando que a ideia de estabelecer uma biblioteca com foco em narrativas e autorias indígenas, me fez considerar o chamado.

Quando conheci o núcleo eu me encantei, era outro local, senti uma outra temporalidade com o passar do tempo, algo muito próprio do local, ou talvez de quem o frequenta, algo que circulava nos diálogos com colegas de curso. De início, tive dificuldades de adaptação, tinha vindo de um espaço-local em que o tempo era cortado, sucateado, e imediato. O exercício de compreender que somos tempo, que o tempo nos rodeia, que ele precisa respirar para podermos respirar também, foi questão de tempo também para entender, tinha percebido somente porque me permiti sentir o tempo. Considerando esse sentimento comum, havia também de pensar noutras noções de tempo (NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G.; PEREIRA, 2019) que muitas vezes eram materializadas na prática.

Na primeira reunião que ocorreu em outubro de 2022, havia eu e mais colegas¹, a primeira missão era resgatar aquela sala que estava abandonada guardando saberes totalmente vivos, precisava de cuidado, precisava ser lapidada. Quando falo aqui da sala de leitura e da experiência inicial, falo da sala mekore que está localizada no Núcleo Takinahaky, que fica na Universidade Federal de Goiás. Antes de tudo, a sala era lida como dispositivo, e o que fez ela existir foi o trabalho manual de ajustar a sala, com as próprias mãos e força. Retiramos as portas, limpamos a sala, organizamos os livros, jogamos fora lixos que haviam no espaço, arrastamos móveis, fiz logo do projeto, fizemos material visual para colar na sala, decoramos com os objetos vivos encantados que os estudantes deram para o núcleo, tentamos catalogar o acervo que sempre foi uma lacuna, já que ninguém tinha capacitação técnica no campo prático e teórico da biblioteconomia, além disso, a sala tinha apenas um computador que estava com defeitos de funcionamento e conexão com a internet no núcleo. O professor Alexandre retirou do próprio bolso dinheiro para consertar o computador que mais tarde serviu para ajudar na catalogação que havíamos iniciado manualmente via *Google Docs* já na segunda tentativa, já que na primeira tentativa, perdemos tudo com a falta de funcionamento do computador, então, enquanto não ficava pronto, fazíamos por esse meio manual, para posteriormente ser adicionado em algum sistema.

Com o passar dos anos, os colegas de antes já não atuavam mais na biblioteca por motivos que eu não saberia descrever, então em 2023 retomo planejamento com o coordenador da mesma, Alexandre, onde, elencamos as principais ações para a sala de leitura, que inclui estabelecer mais bibliotecas, manter a sala organizada, alimentar as três bibliotecas instaladas, tentar contatar editoras para parcerias e doações e organizar para o início das etapas de aulas no núcleo takinahaky, redigir um projeto base da biblioteca para inscrição em editais e pensar atividade similar da aula de Bete Moraes intitulada “A literatura e a valorização cultural dos povos indígenas com Bete Moraes”.

Apesar das metas, não conseguimos manter a sala organizada por falta de verba para ter algum funcionário para ela, apesar de enviar email para muitas editoras com materiais de autoria

¹ Durante o início do projeto houve extensionistas que colaboraram com parte da catalogação e organização da sala, que eram os seguintes discentes do curso de ciências sociais com habilitação em licenciatura: Ana Cristina, Sara Larissa, Vitória Soares e Bruno Araújo.

indígena, nenhuma retornou de volta, tendo como consequência a inviabilidade de alimentar as bibliotecas nas escolas aldeias, além disso, mesmo redigindo projeto base para editais, não ocorreu oportunidade e os eventos mais tarde, até os dias de hoje, foram potentes e organizados com bastante participação e protagonização indígena.

COM BETE MORAIS
AUTORA DO LIVRO YANDÉ ANGA:
CONTOS DO RIO NEGRO, ESCRITORA
DESSANA, ATRIZ, DRAMATURGA,
ARTE EDUCADORA E BACHAREL EM
DIREITO.

MÊ IHHÁARE
BIBLIOTECA WVA

26 DE JANEIRO
ÀS 9H

**AULA ABERTA: A LITERATURA E
A VALORIZAÇÃO CULTURAL
DOS POVOS INDÍGENAS**

Transmissão:
 YouTube
UFG Oficial

Organização:

Apoio:

Figura 2: Aula Aberta com Bete Morais: A literatura e a valorização cultural dos povos indígenas. Fonte: elaborado pela autora, arte de fundo por Vitória Soares. Janeiro/2023.

MÊ IHHÁARE
BIBLIOTECA WVA

PORQUE
DOAR LIVROS?


Doando livros para a biblioteca Mekore, você estará contribuindo para:

- FORTALECER AS CULTURAS INDÍGENAS: PRESERVANDO E DIFUNDINDO A HISTÓRIA, OS SABERES E AS TRADIÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS.
- PROMOVER O ACESSO À LEITURA: ABRINDO NOVAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZADO E CRESCIMENTO PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS INDÍGENAS.
- ESTIMULAR A CRIATIVIDADE E A IMAGINAÇÃO: INCENTIVANDO A PRESENÇA INDÍGENA NA LITERATURA.
- PROMOVER A INTERCULTURALIDADE: CONSTRUINDO PONTES ENTRE DIFERENTES CULTURAS E PROMOVENDO O RESPEITO À DIVERSIDADE E MANEIRAS DE SE PENSAR O MUNDO.

CAMPAÑA DE FORTALECIMENTO E PERMANÊNCIA DAS BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS INDÍGENAS

ALIMENTE O PROJETO MEKORE

Doe um ou mais livros de autoria indígena ou com temas correlatos



MISSÃO E OBJETIVOS

Nossa missão é promover o acesso à leitura e à confluências de saberes indígenas, para crianças, jovens e adultos em comunidades indígenas, oportunizando, também, a pessoas não indígenas o acesso ao acervo constituído de literatura indígena.

A biblioteca Mekore busca:

- **Aprimorar com apoios os espaços que contemplam as bibliotecas comunitárias:** Criando um espaço acolhedor e acessível para a leitura e o aprendizado.
- **Catalogar e gravar o acervo com possíveis parcerias:** Facilitando o acesso e a utilização dos materiais por diferentes públicos.
- **Alimentar o acervo das bibliotecas nas escolas indígenas:** Ampliando o impacto da iniciativa e democratizando o acesso à leitura.
- **Promover a abrangência de acesso ao acervo escrito e audiovisual:** Incluindo produções indígenas e materiais que promovam a interculturalidade crítica.



PARA DOAR LIVROS, ENTRE EM CONTATO CONOSCO:

E-mail: bibliotecaviva626@gmail.com

Telefone: (62) 3521-1866

Instagram: [@mekore_bibliotecaviva](https://www.instagram.com/mekore_bibliotecaviva)

Endereço: **Câmpus Samambaia (Câmpus II)**
- CEP: 74001-970 - Caixa Postal: 131
- Goiânia - Goiás.

Agradecemos desde já a sua colaboração.
Atenciosamente,
Equipe da biblioteca Mekore

**CONVIDAMOS
VOCÊ A FAZER
PARTE DESSA
INICIATIVA E
AJUDAR A
CONSTRUIR NA
PERMANÊNCIA
DAS BIBLIOTECAS
MEKORE**







Nos ajude a divulgar!






Curta, comente, compartilhe, salve!

[@mekore_bibliotecaviva](https://www.instagram.com/mekore_bibliotecaviva)

Figura 3: Cards para a campanha Alimente o Projeto Mekore: campanha de fortalecimento e permanência das bibliotecas comunitárias indígenas. Fonte: elaborado pela autora. Abril/2024.

SABERES QUE CIRCULAM

**CURSO PRESENCIAL:
LÍNGUA E CONHECIMENTO TIMBIRA**

OS PROFESSORES, MÚSICOS E LIDERANÇAS **GREGÓRIO HUHTE** E **JOSÉ KRIKATI** OFERECEM AULAS DE SEUS IDIOMAS E PRÁTICAS CULTURAIS.

FORMAÇÃO DE TURMA:

- O curso terá início dia 25/10 e finaliza no dia 20/12.
- Toda sexta, às 09h00
- Biblioteca Mekore - Núcleo Takinahaky - UFG
- 63. 992757808 99.84557992
- Investimento de 35 reais a aula

INSCRIÇÕES VIA LINK NA BIOGRAFIA

DOCENTES:

SABERES QUE CIRCULAM

**CURSO PRESENCIAL:
LÍNGUA E CONHECIMENTO TIMBIRA**

JOSE COHXVJ KRIKATI
É EDUCADOR, EGRESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E MESTRANDO NO PPGAS/UFG. É TAMBÉM LIDERANÇA IMPORTANTE INDÍGENA E MESTRE DA MUSICALIDADE KRIKATI.

GREGÓRIO HUHTE KRAHÓ
É EDUCADOR MEHI, EGRESSO DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DO NÚCLEO TAKINAHAKY DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E MESTRANDO NO PPGAS/UFG. É TAMBÉM LIDERANÇA IMPORTANTE INDÍGENA E MESTRE DA MUSICALIDADE KRAHÓ

Figura 4: Curso de língua e conhecimento timbira ofertada pelos professores José Krikati e Gregório Hunte na sala Mekore. Fonte: elaborado pela autora. Abril/2024.

MEKORE
BIBLIOTECA VIVA

PROGRAMAÇÃO CURTA O CAMPUS MEKORE:

Contação de Histórias

04 DE JUNHO DE 2024 NO PERÍODO MATUTINO A SALA DE LEITURA TERÁ SESSÕES DE CONTAÇÕES DE CONTOS DE ONTOLOGIAS INDÍGENAS

@mekore_bibliotecaviva

SABERES QUE CIRCULAM

CURSO: LÍNGUA E CONHECIMENTO TIMBIRA

OS PROFESSORES, MÚSICOS E LIDERANÇAS **GREGÓRIO HUHTE** E **JOSÉ KRIKATI** OFERECEM AULAS DE SEUS IDIOMAS E PRÁTICAS CULTURAIS.

- As aulas serão toda quarta-feira.
- Pela manhã
- Núcleo Takinahaky - UFG
- 63. 992757808 99.84557992

Figura 5: Evento Curta o Campus. Contação de Histórias na Biblioteca Mekore. Fonte: elaborado pela autora. Junho/2024.



Figura 6: Círculo de Saberes: Roda de Conversa com Mulheres Indígenas e Quilombolas. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024



Figura 7: Lançamento dos murais inter-culturais sob coordenação de Ana Maria Kariri, Vangri Kaingang e José Alecrim. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024



Figura 9: Uma conversa com Fernanda Kaingang sobre o Museu dos Povos Indígenas. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024.



Figura 10: Oficina de Huka-Huka para crianças com professor Amuneri Kamaiurá. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024.



Figura 11: Mini Curso Performances Hoxha: Conhecimentos ancestrais entre território e a universidade. Fonte: elaborado pela autora. Julho/2024

Figura 12: Evento “Universidades Interculturais: Possibilidades, Potencialidades e Limites. Como fazer uma universidade Intercultural”. Fonte: elaborado pela autora. Novembro/2024.

Com o passar dos anos, recentemente, agora em 2024 fortalecemos com parcerias e eventos além das doações para se pensar um modelo conceitual que conversasse com a comunidade e fizesse sentido na organização e da própria biblioteca.

Com o passar do tempo, Alexandre enquanto coordenador do projeto, expandiu a biblioteca para os territórios Kraho, o povo Kraho, pertencente ao grupo étnico Timbira e falante da língua Jê, tem suas raízes profundamente enraizadas na região do Tocantins. Habitando a margem direita do Rio Tocantins, os Kraho ocupam uma área de aproximadamente 302.523 hectares, distribuída entre os municípios de Itacajá e Goiatins. Interessante notar que, segundo Albuquerque (2013), o termo "mêhî" utilizado pelos Kraho para se autodenominar é estendido a outros grupos indígenas com os quais têm contato. De acordo com dados do DSEI (2016), a população Kraho é estimada em 3.356 pessoas, distribuídas em 36 aldeias.

As bibliotecas comunitárias contam com acervos de autoria e sobre povo kraho, e sobre outros povos, muitos deles disponibilizados no site do projeto alfabetar, além de produção

editorial do Núcleo Takinahaky. É por aí que o movimento do estabelecimento das bibliotecas vivas *Mêhkàre* ganham em abundância outras narrativas, as confluências (Bispo, 2023, p. 4-5) entre saberes, mente-corpo e ancestralidade, estabelecem também espaços em movimentos pluriépistemológicos, o que, para Jamille da Silva Lima-Payayá e Jônatas Reis da Silva (2023) quando tratam sobre a necessidade das pluriépistemologias para uma educação antirracista, definem o conceito como “Esta diversidade remete a pluriépistemologias, ou seja, às múltiplas formas de conhecimento, saberes e práticas, que envolvem a população brasileira e que se fazem necessárias para a construção de uma educação antirracista no país”p.68, ao confluir saberes do próprio povo e de outros, por consequência, fortalecendo a luta, criando-se a partir disso, corpo imaginativo que articula as memórias ancestrais, e sua expressividade. É o momento em que se instaura, pela confluência, o elo das tradições e das diferenças em meio às diversidades.

Considerando o campo ao qual escrevo e estou inserida, que é o projeto *Mêhkàre*, sábios e sábias, no idioma *mêhijarkwa*, dos Krahô, tem como objetivo estimular a leitura e a circulação de conhecimento indígena e intercultural entre crianças, jovens e adultos. “*Mêhkàre/MEKORE: bibliotecas vivas para a circulação de conhecimentos*”, é um projeto de extensão e pesquisa, sem financiamento, vinculado e executado com sede, no Núcleo Takinahaky, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Buscamos organizar uma sala com uma biblioteca comunitária, tal espaço possibilita o acesso ao material também, a partir do acervo catalogado e gravado. Nesse processo de organização do acervo, *Mekore* faz articulações com comunidades para a adaptação de um espaço parecido nas escolas indígenas. A sala *mekore* trabalha com as bibliotecas comunitárias indígenas, mas ela é um sala também de leitura de material indígena e não indígena no núcleo *takinahaky* para uso da comunidade e principalmente dos/as docentes indígenas.

A sala *Mekore* é um espaço de leitura dentro da Universidade Federal de Goiás, e neste trabalho, estarei falando dessa sala localizada aqui na UFG, que é de onde falamos, de onde nos organizamos inicialmente enquanto espaço biblioteca e de leitura, de onde vem a maioria das minhas experiências relacionadas a biblioteca. Levando essas realidades contextualizadas em suas devidas realidades e interações.

A partir disso, o projeto tem como foco, estimular nessas comunidades, a utilização desse material nas escolas, buscando promover a abrangência de acesso ao acervo escrito e audiovisual

produzido no âmbito da interculturalidade crítica a crianças, jovens e adultos indígenas nas comunidades indígenas. O diferencial da biblioteca, está em trabalhar prioritariamente com produções indígenas. Quanto ao vínculo estabelecido, estabeleço no projeto o papel de monitora com intuito de auxiliar no processo de estabelecer as bibliotecas comunitárias desde 2022.

O projeto busca valorizar a produção intelectual indígena, tanto escrita quanto no campo do audiovisual, publicada por diversas editoras, inclusive no Núcleo Takinahaky através dos/as estudantes e professores/as do curso de educação do campo, com a perspectiva de incluir material de outras editoras. O projeto também busca garantir que as bibliotecas comunitárias indígenas sejam preservadas, cuidadas e coordenadas pelas próprias comunidades, estabelecendo sempre, um/a coordenador/a para administrar e engajar a sua utilização.

O processo de constituição das bibliotecas comunitárias indígenas inicia-se com o interesse das escolas indígenas, que, a partir da divulgação de um cartaz, preenchem um formulário online de solicitação. A partir desse formulário, é realizada uma entrevista com o/a solicitante, que, na maioria dos casos, é um/a professor/a da comunidade e que também será responsável pela seleção do material que será disponibilizado na biblioteca. O material produzido no Núcleo Takinahaky é a principal fonte de acervo, mas há também a perspectiva de incluir material de outras editoras. Até o momento, foram instaladas bibliotecas nas escolas e aldeias: Aldeia Areia Branca e Aldeia Macaúba, ambas localizadas no Território Krahô, na Escola Indígena Macaúba, na Escola Indígena Penon e na Aldeia Pé de Coco.

Com isso, sendo maioria livros que tratam de questões de histórias situadas de cada povo em suas próprias cosmovisões, a exemplo, alguns deles são:



Figura 13: Alguns livros que estão nas aldeias escolas. Fonte: alfabetantar.

Com isso, este projeto de pesquisa busca compreender como os/as professores/as e as comunidades compreendem o papel das bibliotecas comunitárias indígenas como espaços de resistência e afirmação de saberes pluriépistemológicos, e de que maneira vão se apropriando desses espaços que são impostos desde fora, com isso, procura-se traçar os impactos da constituição das bibliotecas no espaço da universidade e em sua expansão nas comunidades indígenas a partir das narrativas quanto ao impacto da constituição desse espaço de troca de saberes vivos.

As bibliotecas comunitárias indígenas são espaços de sociabilidade, educação e produção de conhecimento. Elas representam uma importante ferramenta para a afirmação dos saberes indígenas, visto que, o projeto quanto se trata de conhecimento não eurocêntrico, todo o processo de colonização se instalou em diminuir o conhecimento indígena, a escola indígena foi instalada nas aldeias como projeto de atacar os conhecimentos indígenas (KAYAPÓ, 2019), diante disso, o projeto busca fazer com que a escola seja um espaço da valorização do conhecimento indígena.

Conforme Daniel Mundukuru:

"Se a gente oferece para as crianças outras narrativas, elas vão compoendo essas narrativas até se sentirem plenas, completas e nesse sentido a gente pode imaginar que a literatura tem um papel militante, um papel de permitir que as crianças possam aprender outras visões de mundo, que elas possam se humanizar e possam

crescer como pessoa, como pessoas mais tolerantes, mais respeitadas, com a diversidade" (BRASIL DE FATO, 2021, Online)

Nesse contexto, crianças indígenas antes não tinham acesso aos conhecimentos indígenas dentro da escola tradicional imposta de fora, os sábios e sábias são como conhecimento, então o movimento de falar transpor para a língua escrita, está em registrar o conhecimento dos mais velhos a partir da oralidade escrita. Esse movimento surge das demandas da luta indígena, em que, tem como desafios a constituição de um PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) que seja pensando em conjunto com os povos e para os povos, como afirma Eunice Tapuia, Júlio Apinajé e Alexandre Herbetta (2023):

Neste cenário, o grande desafio, entretanto, foi o de construir novos documentos baseados em epistemologias indígenas, e não em modelos já estabelecidos desde as instituições governamentais, como se faz de costume. A ideia central foi a da criação de novas práticas e não a da reprodução de referências existentes. Para a intelectual Tapuia, Eunice Pirkodi, “seguir o manual é ser o que o outro quer que você seja” (Pirkodi, 2022). (TAPUIA; APINAJÉ; HERBETTA, 2023, p. 24)

Nesse sentido, mesmo que constitucionalmente exista a permissão de uso para os povos indígenas de seus processos próprios de linguagem e de ensino, ainda existe a lacuna da problemática do PPPs que não colocam os povos como protagonistas e com autonomia para exercer de fato o que a constituição afirma, muito, menos pra pensar escolas políticas e de estrutura (BANIWA, Gersem. 2023). Com isso, as bibliotecas colaboram em propor ser espaços de resistência e afirmação dos saberes indígenas, pois permitem que compartilhem seus conhecimentos e experiências com o mundo exterior, tanto para outras etnias quanto para pessoas não indígenas, instituindo mais fortemente seus saberes em combate à violência epistêmica da colonialidade do saber nos Territórios.

Além disso, visto que a expansão das bibliotecas está integralmente em território Krahô, alguns pensadores krahôs já pensam criticamente o campo da educação no território, que por histórico, já vem sendo desarticulado do sistema dos saberes tradicionais dos povos, para implementar uma educação não situada, e não dialogada com as necessidades dos povos. A luta krahô na educação são muitas, a principal, relaciona-se aos PPPs, traçando discussões sobre a

importância de integrar os saberes tradicionais Krahô à educação escolar indígena, especialmente através da contação de histórias. A pesquisadora Leticia Jôkâhkwyj Krahô (2019) argumenta que a educação escolar atual, com sua estrutura curricular baseada em disciplinas e métodos não indígenas, têm fragilizado a identidade cultural Krahô e distanciado os jovens de suas raízes, configurando as discrepâncias entre a forma como a escola é organizada e os modos tradicionais de aprendizado do povo Krahô, como a oralidade e a aprendizagem prática, a exemplo da contação de histórias que é apresentada como um elemento fundamental da cultura Krahô, capaz de transmitir conhecimentos, valores e identidade. (KRAHÔ, 2019)

A mesma diz que a matriz curricular estabelecida pela Seduc em território krahô tem uma aplicação que distancia dos conhecimentos indígenas, sendo colocados marginalizados referentes às outras disciplinas, tendo menor carga horária, sendo os conhecimentos principais advindos da Europa, o que dificulta pensar uma escola/cultura viva.

Baniwa (2008) destaca que, a partir da década de 1990, houve um aumento significativo da participação de lideranças, pesquisadores e intelectuais indígenas na produção de estudos sobre a educação escolar indígena. Essa nova perspectiva, que contrasta com os estudos anteriores, mais focados nos impactos negativos da escola, permitiu uma análise mais aprofundada das diferentes formas de se recriar e repensar o contexto escolar por cada povo.

Com isso, as bibliotecas comunitárias indígenas são espaços de interculturalidade, pois podem possibilitar o acesso a outros mundos e culturas para além do próprio povo que recebeu a formação da biblioteca em sua aldeia. Essa interculturalidade fortalece as comunidades, pois contribui para o diálogo entre diferentes saberes e culturas. Ademais, esse estudo é importante porque contribui para o entendimento do papel das bibliotecas comunitárias indígenas na afirmação dos saberes indígenas, e nesse caso, para além dos livros, estendendo para a arte, podcasts, filmes, etc. A pesquisa também pode contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que apoiem não só a criação, mas também a permanência e o funcionamento das bibliotecas comunitárias indígenas, para que continue sendo espaços que proporcione articulações atravessadas, que repense a prática educacional e fortaleça e empodere a autoria indígena.

A partir de uma pesquisa bibliográfica e de depoimentos com representantes coordenadores da expansão da biblioteca Mê Ihkâare em que os coordenadores/professores e

pesquisadores são Sidinei Krahô (Escola Pé de Coco), Sandra Krahô (Escola Indígena Macaúba) e Hélio Krahô (Escola indígena Penon) dispuseram de depoimentos de áudio via Whatsapp durante o processo de adaptação da biblioteca, com relatos sobre a utilização da biblioteca nos territórios, como estudantes reagiram, como suas práticas mudaram, como a comunidade recebeu outros saberes e a respeito de melhorias das mesmas.

Esse trabalho busca-se identificar as narrativas das comunidades indígenas do povo que adaptaram o projeto de extensão citado, enquanto auxílio no processo formativo; e com isso analisar como o conhecimento indígena é sistematizado na escrita, na apropriação de livros e outros materiais, na perspectiva de usar desse espaço como a escola para estimular identidades, línguas e conhecimentos indígenas.

Contudo, a pesquisa espera contribuir principalmente para o entendimento do papel das bibliotecas comunitárias indígenas como espaços de resistência e afirmação de saberes pluriépistemológicos, pensando esses conhecimentos para além de identidade, focando na concepção e criação desses espaços que sistematizam os saberes para acessos públicos. Sendo assim, a biblioteca tornou-se um projeto pioneiro em Goiás e de grande importância para o campo da educação intercultural indígena, sendo ligado ao centro de formação intercultural Núcleo Takinahakỹ na Universidade Federal de Goiás, que foi idealizado e teve seus processos teóricos e práticos, PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos), elaborados por Maria Socorro Pimental, que Victor Tiraza (2023) referente as contribuições da mesma, aponta que:

A construção do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, na verdade, partiu de um pedido das lideranças dos povos indígenas com o intermédio de Maria do Socorro Pimentel da Silva, que buscavam apoio para a construção de um projeto educativo que prezasse pela decolonialidade, no sentido de desarticular o pensamento colonial que foi imposto em todos os projetos de educação escolar indígena apresentados anteriormente. Outra reivindicação dos povos indígenas é baseada na continuidade cultural, isto é, com o estabelecimento de tantos projetos coloniais, a base cultural dos povos indígenas ainda existentes caminhava para a desarticulação. (TIRAZA, 2023, p. 8)

Com isso, esse trabalho busca também ampliar o diálogo estabelecido em estudos análogos no campo da educação intercultural/ educação do campo sobre a relação de currículo nas escolas indígenas a partir da visão dos docentes que estabeleceram o projeto nas suas respectivas escolas de atuação. Além disso, as bibliotecas comunitárias indígenas desempenham um papel fundamental na descolonização do conhecimento, desafiando os discursos dominantes e promovendo a valorização da diversidade cultural.

Ao oferecer um espaço para a produção e divulgação de materiais de autoria indígena ou conteúdo indígena, tanto em português quanto nas línguas indígenas maternas, elas contribuem para a revitalização do pensar, da educação e pensa junto a preservação desses saberes dos povos originários. A criação dessas bibliotecas representa um ato político de resistência e afirmação, que desafia as estruturas de poder e a lógica de produção e valorização de saberes outros no mundo, que muitas vezes são marginalizados, ocupando e formando espaços em livros e conglomerado saberes em conceitos de bibliotecas, espera-se que reforce a comunicação das necessidades dos povos em relação à suas retomadas, fortalecimento, espiritualidade e educação.

1.1 Bibliotecas-vivas comunitárias indígenas para sonhar vários mundos

Ao tratar sobre o conceito de Humanidade no Podcast “O tempo virou” de Giovanna Nader, Ailton Krenak (2021) responde que o tempo real não confere com a realidade que estamos agora, pois em diferentes lugares do mundo ocorrem diferentes eventos, e que não conseguimos diferenciar porque estamos limitados a ecologia, ao ambiente em que estamos, essas experiências profundas não tem como ser compartilhada pois constituem um modo de se pensar o mundo, sendo assim, ele propõe que o correto seria compreender que existem vários mundos simultaneamente. Aproximando inicialmente da proposta pluriespitemológica para se pensar a biblioteca, mas, para pensar também, que independente do cruzamento de saberes, seremos atravessados de maneira única e de profundidade mensurada individualmente, possibilitando pensar vários mundos sujeitos, espaços, saberes e comunidades.

Quando nos perguntam as histórias que nos marcaram desde a infância sempre haverá aquele imaginário de leituras clássicas, e dentre elas pode até aparecer literatura indígena, mas sempre escrita por pessoas não indígenas, carregada do significado e do imaginário do outro sobre o outro, e geralmente acompanhada de uma unicidade dimensional, acusando e reduzindo vários povos e vários modos de pensar a um só, o chamado “índio” da literatura e do imaginário literário não indígena. Segundo Alice Martha:

Vistas, desde a Carta de Caminha, como elementos exóticos da terra, as figuras indígenas foram forjadas a partir de identidades europeias criadas por autores brancos, e mostravam-se incapazes de relatar, com voz própria, sua realidade e seus costumes. (MARTHA, 1999, p.324)

A exemplo, a obra do escritor modernista Mário de Andrade intitulada de *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter* (1928), que serviu para a construção e o reforço da exclusão indígena, do apagamento das origens indígenas e sem compromisso com elas, carregando consigo em seu processo criativo a dissonância com as opiniões dos povos indígenas, resultando em problemas negativos quando a disputa de narrativas entre os famosos cânones da literatura brasileira e a literatura indígena contemporânea (DORRICO, 2022).

Essa reflexão para se pensar autoria indígena, perpassa períodos históricos que para dialogar com espaços vivos, é necessário pensar direitos, voz, e demarcações de terras e saberes, dentre outras categorias que enquadram tudo que foi e é roubado pelo processo colonizador e colonial. Iniciando no processo de constituir uma sociedade e suas leis, no qual somente a partir da década de 90, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que indígenas foram considerados cidadãos, sem negar suas identidades, com isso, Julie Trúdua Dorrico aponta:

Dessa forma, podemos dizer que os povos indígenas foram os últimos povos a se tornarem brasileiros, brasileiros com cidadania brasileira e identidades indígenas concomitantemente. Isso naturalmente permitiu que os sujeitos indígenas pudessem ocupar as terras da literatura brasileira, ainda não semeadas por escritores originários que demandavam protagonismo para afirmar suas identidades de nações e denunciar as políticas de extermínio e o incentivo delas sobre seus corpos e territórios. (DORRICO, 2022, p.114)

Com isso, geralmente, quando pensamos em processos criativos, modos de escrita e até mesmo a pessoa escritora, imaginamos também imagens da categoria profissão solitária e termos como “produção” vem em nossas mentes. Diferentemente do processo criativo das pessoas não indígenas, para as pessoas indígenas distancia-se da noção da imagem solitária, e até mesmo da categoria “produção”, agora nos aproximando do que é compartilhado, é coletivo, e a produção na verdade é práticas de registros, registros esses que auxiliam nas práticas de retomadas, ao mesmo que toma espaço educativo para pessoas indígenas e não indígenas, e a partir daí, o conhecimento não morre na escrita, a escrita é extensão daquele conhecimento que é vivo, vivo como floresta, organismo que respira, que tece caminhos circulares, ciclos de saberes que não se constituem em uma só narrativa, traz narrativas coletivas escritas feitas em conjunto com ancestrais e às memórias vivas.

Em sua tese de doutorado, Trúdua Dorrico (2021) cunha o termo poética do eu-nós para falar dos modos de autoria, que seria a individual e a coletiva e que a convergência de ambas estaria na tradição, já que em uma escrita coletiva a autoria é comunicada com saberes que se

constituem de maneira histórica e ancestral por pessoas que assinalam em nome do próprio povo, sendo essa narração coletiva e sendo o “nós”, mesmo que assinalada como “eu” individual, vem carregada e afirmando o “nós” na construção narrativa.

Com isso, quando transportamos essas produções retratos de vários povos e autorias, e do próprio escrito para espaços coletivos, formamos espaços pluriversos, que transpõe e confluem saberes para aquilo que Nego Bispo cunha “a energia que está nos movendo para o compartilhamento [...]. Quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 4-5), nesse sentido, a contracolonialidade, conceituada por Antônio Bispo dos Santos (2015), é um movimento que busca dismantelar as estruturas de poder coloniais. Essa prática não é apenas teórica, mas se manifesta nas ações concretas dos povos afropindorâmicos (Santos, 2015). A partir de sua ancestralidade, esses povos constroem novas formas de viver em comunidade, transformando as marcas da violência colonial em espaços de resistência e criação.

Ao habitar as ruínas, esses povos demonstram a força de sua ancestralidade e a capacidade de construir um futuro a partir do passado, com isso, trabalha o fortalecimento das lutas contracoloniais, dos povos, da ancestralidade e promove representatividade para além de leitor, possibilitando ser também personagens e autores de suas histórias. "A literatura e as obras produzidas pelos povos indígenas traz conhecimento e informação para a sociedade sobre o que nós somos. Tudo isso ajuda no processo de nos respeitar e entender nossas pautas" (POTIGUARA, Eliane, 2022).

Nesse contexto, o projeto de extensão *Mêhkàre*, busca garantir que as bibliotecas comunitárias indígenas sejam preservadas, cuidadas e coordenadas pelas próprias comunidades, apesar de que a o gerenciamento de acervos dentre outros trabalhos específicos do campo da biblioteconomia serem extremamente importantes para o projeto esticar e alargar suas potencialidades, visto que, a maior parte de estudos já feitos com outras bibliotecas comunitárias indígenas identificam que projetos de longos prazos tem influência desse tipo de organização, a exemplo da pesquisa aplicada à entender sobre mediação cultural nas seguintes bibliotecas comunitárias indígenas: Biblioteca Comunitária da Aldeia Moyray (AM), BiblioÓca (MT),

Biblioteca Comunitária Judit de Sousa Lima, Aldeia Morro Branco em Grajaú (AM) e a Biblioteca Comunitária Itaxi Mirim Paraty (RJ). Onde conclui-se, que:

Dessa forma, compreende-se com esse estudo que, por um lado, as bibliotecas indígenas no Brasil, a partir desse recorte pesquisado, assumem um protagonismo nas questões referentes aos processos de mediação cultural da informação e, por outro lado, os bibliotecários e auxiliares de bibliotecas que atuam nesses projetos, são elementos-chaves para o sucesso desse protagonismo. Considera-se, portanto, que a valorização cultural da identidade e das tradições indígenas devem ser um elo crucial para aproximar a sociedade comum com esses povos, visto que a democratização do acesso à informação deve ser uma das pautas prioritárias. (FONSECA, D. L. de S., CAVALCANTE, L. de F. B., & ZANINELLI, T. B., 2022)

Este projeto contribuiu para uma nova compreensão do papel das bibliotecas comunitárias indígenas como espaços de resistência e valorização de conhecimentos tradicionais. Ele demonstra como professores, comunidades e a própria universidade estão se apropriando e transformando esses espaços, que inicialmente eram impostos, em locais de troca e construção de saberes pluriépistemológicos (NUNES NETO, Francisco 2021). As narrativas sobre o impacto dessas bibliotecas revelam sua importância para pensar juntos novas adaptações e construções de planos pedagógicos que contemplem a educação situada e consultada pela comunidade para poder sonhar vários mundos para criar novos mundos.

Ao fortalecer a identidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, as bibliotecas comunitárias corroboram a luta do Movimento Indígena brasileiro por seus direitos e por uma educação que respeite suas especificidades. Como afirma Munduruku, o Movimento Indígena "surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica da destruição orquestrada pelo governo militar" e busca construir um futuro baseado na autonomia, na autossustentabilidade e no autogoverno. As bibliotecas, nesse contexto, se configuram como ferramentas para a transmissão e a conservação desses saberes da educação indígena.

Com base na análise de Daniel Munduruku em "O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)", podemos aprofundar nossa compreensão sobre o papel das bibliotecas comunitárias indígenas nesse contexto. Ao oferecerem espaços para a produção e disseminação de materiais didáticos em línguas indígenas, valorizando a oralidade e os saberes ancestrais, essas bibliotecas se alinham com a pedagogia indígena, que, segundo Daniel Munduruku, "é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica". A educação indígena, nesse sentido, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas engloba a formação integral do indivíduo, conectando o corpo, a mente e o espírito e formando-se extensão do eu e do nós nos mundos. As bibliotecas comunitárias, ao proporcionarem um ambiente propício para essa educação intercultural indígena, contribuem para a valorização dos saberes indígenas e para a construção de bibliotecas para sonhar vários mundos.

Nas imagens abaixo, referem-se ao evento "Curta o Campus" em que teve sua edição de julho/2024 no Núcleo Takinahakỹ na UFG, e o projeto mekore organizou uma tarde de contação de histórias com os pesquisadores e professores José Cohxyj Krikati e Gregório Huhte Krahô em que fizeram contação de contos de ontologias indígenas, além disso, José Krikati por ser um músico de seu povo representando na ufg, também usa da música para comunicar conhecimento e saberes ancestrais, seja a partir da cura, ou a partir da terra reativando ancestralidade na entonação da melodia. Nesse dia, percebi com mais clareza o quanto a sala estava viva, fora do sentido da vida dos conhecimentos, mas ampliando para as vidas que são atravessadas por aqueles saberes, por nossos sábios e mestres de conhecimentos que mediarão música e histórias repassadas oralmente de suas vidas e de seu povo, contando história em corpo, movimento e som.



Figura 14: Sala de leitura Mê Ikhààre/Biblioteca viva comunitária. Evento Curta o Campus com Contação de Histórias com Gregório Huhte Krahô. Registro da autora, 2024



Figura 15: Sala de leitura Mê Ikhààre/Biblioteca viva comunitária. Evento Curta o Campus com Contação de Histórias com José Cohxyj Krikati. Registro da autora, 2024

1.2 Saberes vivos e resistências

“diante dessa dupla tradição, oral e escrita, amalgamada na conjuntura indígena lançada no mercado editorial sob a tutela de literatura indígena, torna-se necessário reconhecer as elevadas funções criativa, estética e literária que são desenvolvidas na tradição oral e estão em consonância com o sentido cultural de cada etnia” (DORRICO, 2017)

As bibliotecas comunitárias indígenas são espaços importantes para a preservação, criação e transmissão do conhecimento indígena. Elas são essenciais para a valorização da cultura e dos conhecimentos indígenas, e para a resistência à colonialidade do saber. A colonialidade do saber é um sistema de dominação que não se limita ao domínio político e econômico (QUIJANO, 2005), mas também se estende ao domínio do conhecimento.

Nesse viés, a colonialidade do saber é um processo de epistemicídio, que implica a destruição e a desvalorização do conhecimento indígena. Os povos indígenas têm desenvolvido formas de resistência à colonialidade do saber, desafiando a hegemonia cultural ocidental, nesse caso em questão, utilizando de outros espaços de produção de conhecimento.

São espaços de sociabilidade, educação e produção de conhecimento. Elas representam uma importante ferramenta para a afirmação dos saberes indígenas, visto que, o projeto quanto se trata de conhecimento não eurocentrado, todo o processo de colonização se instalou em diminuir o conhecimento indígena, a escola indígena foi instalada nas aldeias como projeto de atacar os conhecimentos indígenas, diante disso, o projeto busca fazer com que a escola seja um espaço da valorização do conhecimento indígena.

Nesse contexto, crianças indígenas antes não tinham acesso mediado aos outros conhecimentos indígenas a partir da voz de outros povos, salve a partir da oralidade ancestral a partir dos mais velhos, mas ainda, fora da escola, os sábios e sábias são como conhecimento, então o movimento de falar transposto para a língua falada do papel, está em registrar o conhecimento dos mais velhos. Esse movimento surge das demandas da luta indígena e são espaços de resistência e afirmação dos saberes indígenas, pois permitem que compartilhem seus conhecimentos e experiências com o mundo exterior, tanto para outras etnias quanto para pessoas

não indígenas, instituindo mais fortemente seus saberes em combate à violência epistêmica da colonialidade do saber nos Territórios.

Pensando território-corpo-mente em contextos de existências e resistências, que o conhecimento indígena apesar de estar na oralidade, inverteu a ordem lógica de ataques ao conhecimento dos povos, em que, é necessário resistir e pensar estratégias as novas demandas, necessitando amansar o giz como diz Célia Xacriabá (2020):

Ao construir histórias como contranarrativas, com autonomia para contar a própria versão, a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada, mas sim de uma história que está sendo tecida no presente, rumo ao futuro. Amansar o giz é ressignificar a escola indígena, refletindo sobre os desafios e a importância da educação territorializada. (XACRIABÁ, p. 320)

As bibliotecas apesar de se utilizar os livros, o conhecimento não é desagenciado por estar no papel, ele na verdade ocupa mais espaço, ele demarca espaços que também pertencem aos povos indígenas, que é o espaço que lhe foram roubados, espaços do conhecimento, estereótipos criados, morte epistêmica de seus saberes, e a morte das florestas e por consequência na tentativa de matar a oralidade, nesse caso, escrita em vez de articular separadamente da oralidade, a escrita aqui é da oralidade, em movimento de extensão, e não de exclusão.

Sueli Carneiro (CARNEIRO, 2023) nos oferece uma ferramenta para analisar a desvalorização dos conhecimentos afro-brasileiros, que, se encaixa ao conceito de epistemicídio, que também se aplica aos saberes indígenas, que foram sistematicamente negados e marginalizados ao longo da história. A produção de uma “Outridade” (KILOMBA, 2019, p. 28) é fundante para a humanização do lado oposto:

O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de ‘coisa que fala’ (CARNEIRO, 2005, p. 99).

Ou seja, revela um paradoxo da criação de um “Outro” inferiorizado que é fundamental para a autoafirmação de um “Ser” superiorizado que se auto-legitima como detentor dessas qualidades, a metáfora de Carneiro, "coisa que fala", sublinha a desumanização do Outro. A pessoa colonizada é reduzida à condição de objeto, com sua capacidade de agência e subjetividade negadas. A construção da "Outridade" implicou na desvalorização sistemática dos saberes indígenas, que foram frequentemente rotulados como "primitivos", "supersticiosos" ou "inferiores" em relação aos saberes ocidentais, justificando a expropriação de seus territórios, cultura e a apropriação indevida de conhecimentos e tecnologias, configurando naquilo que Fernanda Kaingáng (2022) denomina de “Biopirataria” que seria “A biopirataria é o uso e a apropriação indevida dos saberes e práticas dos povos indígenas e das comunidades locais sobre fauna e flora” p.61, por consequência:

O desrespeito aos direitos dos povos indígenas e das comunidades locais causa prejuízos de diferentes maneiras. As coletividades que produzem esses saberes são excluídas de receber pelos seus conhecimentos e se tornam cada vez mais fragilizadas economicamente: no caso do Brasil, os povos indígenas estão situados na linha de pobreza e suas terras tradicionais, que representam quase 15% do território nacional, estão ameaçadas pelo garimpo e extração de madeira ilegais, pelo avanço das monoculturas de soja e de cana-de-açúcar, pela criação de gado ou por projetos de grandes empreendimentos econômicos, com enormes impactos ambientais e sociais. Toda essa pressão sobre as terras indígenas coloca em risco as áreas mais preservadas e importantes da biodiversidade brasileira que, não por acaso, são os territórios indígenas. (KAINGÁNG, 2022)

A intelectualidade indígena, está na elaboração do conhecimento produzido a partir das mãos, das práticas e de todo o corpo. Todo corpo é território e está em movimento, desde o passado até o futuro. É aí que a intelectualidade indígena acontece (XAKRIABÁ, 2020). Contudo, as bibliotecas comunitárias indígenas são espaços de interculturalidade, pois podem possibilitar o acesso a outros mundos e culturas para além do próprio povo que recebeu a formação da biblioteca em sua aldeia. Essa interculturalidade fortalece as comunidades, pois

contribui para o diálogo entre diferentes saberes e culturas. Garantindo a possibilidade de reativar outros e o próprio universo em cada mundo, reativando memórias, para as próximas gerações acessar as denúncias, as belezas, as cosmologias, as violências dentre outros atravessamentos históricos, permitindo demarcar espaços, telas, territórios e conhecimentos.

Sendo assim, as bibliotecas indígenas, criam e recriam espaços de conhecimento, contribuem para a formação de uma 'postura episteme rebelde' (WALSH, 2009), desafiando a estrutura eurocentrada e abissal que desvaloriza os saberes não ocidentais (GOMES, 2018). Ao se reinventarem como espaços de resistência, essas bibliotecas impulsionam os educadores indígenas a desenvolverem práticas pedagógicas próprias, desestabilizando assim as pedagogias tradicionais e promovendo uma educação intercultural.

2. Repensando espaços: Bibliotecas especializadas e modelagens conceituais em diálogo com a comunidade

Em todo esse período de Mê Ihkààre havia muitos planos, muitas ideias de como constituir um espaço pluriepistemológico indígena, haviam edificado planos de ação para começar o funcionamento mesmo com todos os atravessamentos impeditivos como a falta de financiamento, evidenciando mais tarde em desembolsos financeiros individual para arcar com despesa de computadores quebrados ou a falta de outros materiais para atividades na sala.

Nesses planos, foi tensionado conjuntamente um foco principal, que seria compreender a diversidade de produções, autorais indígenas e não indígenas e traçar os estilos, era um projeto que demandava mão de obra técnica, pois, a diversidade formativa da equipe apesar de contemplar humanidades, ainda carecia de formação para lidar com objetos acervos, livros e catalogação.

Foram várias tentativas de catalogações desde 2022, feitas sem muito planejamento anterior, mas a partir de testagens com vários programas de catalogação, com isso, ou o programa limitava-se a um computador, ou precisava de outros alimentos como atualizações e outros. Resumidamente, enfrentamos retrabalhos, e dentre as outras metas e ideias advindas de reuniões, uma delas foi pensar o Mê Ihkààre enquanto campo de estágio, já que seria uma alternativa para a falta de bolsas, com isso, além de servir como espaço de aprendizagem situada no núcleo, divulgaria a sala, e tornaria ela um espaço mais movimentado e organizado.

Nas tentativas, a universidade federal havia muitas barreiras burocráticas para integrar a biblioteca, recorremos à biblioteconomia, especificamente, depois de alguns estudos, o campo de estágio do curso, foi onde, então, ao entrar em contato com as bibliotecárias, conseguimos ser recepcionados para uma reunião, no qual o objetivo era pensar uma parceria de projetos, tornando-se o Mê Ihkààre um campo de estágio assim como o libris, e alimentar o acervo para fortalecer as bibliotecas formadas nas escolas aldeias. O **Libris** é um laboratório acadêmico que desenvolve ações na área do livro, da leitura, da literatura e da biblioteca e funciona como espaço de formação de bibliotecários, professores em processo de formação e em formação continuada vinculado à Faculdade de Informação e Comunicação, respectivamente ao curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás.

Ao passar do tempo, recebemos a resposta da futura parceria, a primeira reunião, foi como um respiro de alívio, de perspectiva, e de aprendizagem, pois, naquele momento, percebi o tanto que a biblioteca poderia ficar mais fortalecida e inclusiva em suas práticas, abriu-se um leque de outros pontos de vistas de melhoria, pensando principalmente as narrativas como possibilidades de construções de sentido no mundo,(OLIVEIRA, Cássia.; DOS SANTOS, Andréa. 2023) nesse caso, nas bibliotecas e nas comunidades, constituindo nesse momento uma sensação e um respiro para dizer “agora vai”.

Conforme a ATA, nesse dia, Cássia/Jurupuíá propôs a possibilidade de ajuda a partir de projeto de extensão em parceria com a libris, visto que na libris tem alguns acervos de autoria indígena e que trazem temática indígena também, vinculando-se, assim, ao fortalecimento de ambos espaços, onde, sugeriu a criação de um projeto de extensão em parceria, onde a libris poderia contribuir com acervos, expertise em gestão de bibliotecas e organização de eventos, apresentou o software *Koha* que é um Sistema de Bibliotecas Integradas (*Integrated library System - ILS*, em inglês) de código aberto, utilizado em todo o mundo por bibliotecas públicas, escolares e especializadas. O nome vem de um termo Māori que significa "um presente" ou "doação", para ser uma opção para a gestão do acervo e mencionou a possibilidade de utilizar o *Tainacan* que é um plugin de código aberto para WordPress, voltado para criação de repositórios digitais.

Com foco na gestão e publicização de acervos digitais de diversas naturezas, o plugin é usado em especial por museus, instituições culturais e educacionais que buscam organizar e expor suas coleções, através de metadados customizados, filtros avançados e diferentes modos de visualização. Foi desenvolvido com a ideia de prover uma solução tecnológica para a difusão e interoperabilidade de acervos digitais que seja compatível com o cenário das instituições culturais para um repositório mais flexível, e quanto a possibilidade de campo de estágio propôs a criação de oportunidades de estágio para estudantes de biblioteconomia no Mê Ihkààre, com foco em catalogação e organização de acervos indígenas, e por fim, defendeu a importância de construir um modelo conceitual específico para a biblioteca indígena, considerando as necessidades e as especificidades da comunidade.

A última colocação tocou meus pensamentos pois foi algo que não havia refletido, foi quando notei a importância de estabelecer um diálogo com a comunidade a respeito de como

querem que seja feita a catalogação, o que estampa total sentido, visto que a biblioteca é um templo que guarda não somente livros, mas saberes vivos, guarda ancestralidade viva. No processo formativo em antropologia somos provocados a pensar criticamente a pesquisa, o campo, o que seria dito “objeto de pesquisa” e todas essas nuances de se pensar maneiras de superar práticas passadas do campo, que nasceu a partir de uma abordagem evolucionista e etnocêntrica.

Quando descongelei os pensamentos, notei que o toque de consciência naquele momento me fez colocar lado a lado pensar pessoas, pensar acervos, pensar práticas. Aquela sensação de algo que sempre refleti, mas que não havia pensado no contexto em que se estava há anos, a biblioteca. Isso me fez pensar o quanto estamos imbricados em um só ângulo, o quanto debatemos sobre as mesmas coisas em contextos e perspectivas diferentes, que unidas, fortaleceriam muitos outros espaços vivos, a exemplo do campo museológico e arqueológico. Somos ainda formados em contextos de violência epistêmica.

Estar na linha multidisciplinar de algum projeto, com um cruzamento, nesse caso, da biblioteconomia e da antropologia, me faz pensar que nessas articulações, para além de adequar o feitor de estabelecer essas bibliotecas, estamos também nos modificando, nos alargando no âmbito de identidade e construção de conhecimentos a partir da ação, com isso, aprendemos uns com os outros, de maneira a movimentar, como a biblioteca, formamos uma movimentação e uma temporalidade dentro do universo vivo Mê Ihkààre, sincronicidade espelhada dos saberes que circulam, que inspiram nossos movimentos de fala, crescem nosso movimento de pensar, e articulam estratégias para ação.

O que isso tem haver com pensar bibliotecas especializadas e modelagens conceituais? Isso ajuda a repensar espaços, que incluem território, corpo, sala, escola, objetos. Tudo isso, movimenta unificadamente, sempre em comunidade, a exemplo de um questionário aplicado remotamente para estudantes do núcleo takinahaky, as amostras mostram que existe uma demanda de uma episteme própria de se organizar e agenciar esse material vivo, que sai da noção tradicional de biblioteconomia, possibilitando pensar essa organização a partir da divisão por etnia. Essas narrativas e pensar a biblioteca junto com a comunidade, fortalece a construção de uma biblioteca que faça sentido.

Esse movimento de re-situar a biblioteca, vai para além das unidades conceituais ocidentais, aqui faz pulsar vida, a vida como uma serpente oráculo da sabedoria (KAKIY, 2024), ela é fértil, e em cada solo se transformara diferente, por isso, assim como a serpente, os saberes são únicos e pessoas e povos também, a biblioteca como terra, é também entender que além das diferenças, estão em movimentos, em transformações a todo momento e nutrindo os conhecimentos de vida, visto que, para cada coisa se tem uma agência, tudo que está vivo, sem os binarismos ocidentais como a exemplo objeto e ser vivo.

Assim, os acervos e a biblioteca indígena é cheia de encantamentos pela “desobediência, transgressão, invenção e reconexão com a fala da terra.” (DE MENEZES, 2023). A indeterminação inerente à vida e às bibliotecas nos impulsiona a um estado de fluxo constante, um "devir outro", (Kopenawa e Albert (2015, p.66) onde a cada nova descoberta somos convidados a vestir a *utupayasiki*, essa pele de imagens que nos transforma a cada experiência.

Os apagamentos históricos que tentavam silenciar os povos indígenas, hoje lida com a luta e a retomada de saberes, onde se demarca principalmente os livros, muitos sistemas de organização de acervos classificam de maneira a homogeneizar os saberes indígenas, que muitas vezes são narrados em segunda voz, sem protagonismo de sua própria narrativa, onde a voz primária urge de uma secundarização de sua fala, adequando perspectiva, traduzindo a modo próprio, o que é muito violento em âmbitos também da perspectiva das modelagens conceituais desses saberes em espaços públicos, com tendências a marginalizar, com a falta de especificação das realidades trabalhadas e pensando a partir delas e com elas, em que, enquanto a visão ocidental frequentemente desmistifica e racionaliza o mundo, a crítica ameríndia resgata a dimensão mágica e encantada da vida, propondo uma perspectiva contracolonial.

Pensando nessas demandas, urge a necessidade de produção de ação situada, ainda muito recente, em 2024, em vez de catalogar, com colaboração de especialistas na área da biblioteconomia, será montado um modelo conceitual e totalmente próprio para a biblioteca, que agregue valor de sentido. Assim, a biblioteca Mê Ihkàare procura-se ser pensada como um espaço de produção de sentidos, onde os conhecimentos tradicionais se encontram com os saberes acadêmicos.

É fundamental que a biblioteca seja um espaço vivo, que respire as diversas culturas indígenas e que esteja em constante diálogo com a comunidade, possibilitando permear a mesma para com a biblioteca que por consequência vai engajar leitores e no contexto indígena possíveis autores de suas próprias histórias.

A vida é o néctar do pensamento indígena. Instalar-se no espaço do equívoco entre os nativos e nós, e encaracolar-se, é a tarefa tradutora e conclusiva deste texto. Traduzir não para silenciar o outro ao presumir uma univocidade originária e uma redundância última entre o que ele e nós estamos dizendo, mas, ao avesso, trata-se de fazer morada no pensamento indígena biblioteconômico para que ele enquanto língua originária deforme, descolonize, subverta e transforme os destinos e as geografias conceituais da nossa língua bibliotecária, documentária, informacional e além. (DE MENEZES, 2023)

Em analogia a biblioteca-viva, Cristine Takuá (2022) em diálogo com Anna Dantes e Ailton Krenak no Círculo Selvagem, fala sobre “Escolas Vivas”, em que são uma proposta de educação que se distanciam da lógica do sistema escolar tradicional, que ela considera opressor e alienante. Para Takuá, a escola tradicional é marcada por uma estrutura de controle, ordem e obediência, que desconsidera a criatividade e a diversidade de formas de saberes e fazeres. As "Escolas Vivas" propõem uma educação circular e cíclica, que respeita e valoriza as práticas ancestrais e os saberes tradicionais, além de reconhecer a importância dos encontros com a natureza, os seres não humanos e as forças invisíveis, são espaços de diálogo e troca, onde o conhecimento é compartilhado coletivamente e respeita os diferentes modos de aprender, especialmente nas comunidades indígenas. Elas buscam preservar a memória ancestral, fortalecer os saberes locais e promover uma educação libertadora, criativa e respeitosa, sem a imposição de um modelo único, integrando a natureza e os seres que a habitam. Segundo Cássia Oliveira (2023) a respeito das escolas-vivas, diz que:

O projeto da Escola Viva propõe, em quatro territórios educativos, a continuidade e a preservação do conhecimento indígena, que se estrutura basicamente a partir da vida na floresta, dominando os saberes sobre as plantas, os animais, conhecendo as histórias de cura, os cantos, os rituais, dentre outras formas de

saberes. Trata-se da tentativa de manter vivos os ensinamentos e a memória dos povos indígenas e de possibilitar novas formas de pensar o ensino e a educação das crianças, servindo como um modelo de escola não somente para os povos indígenas, mas também para a população não indígena. p.42

A partir disso, a escola-viva se aproxima muito do que proponho pensar como bibliotecas vivas, sendo estas últimos espaços de transformação social. Mas, afinal, o que seria uma biblioteca viva? Ela é uma extensão dos saberes dos sábios e sábias, que circulam pelos corpos e territórios, permeados por mentes vivas. Ao invés de ser um espaço físico limitado, a biblioteca viva se constitui como um organismo dinâmico e fluido, em constante movimento, um movimento que visa preservar e evitar que saberes se percam.

A biblioteca viva não se restringe aos muros de uma estrutura; ela é a oralidade ancestral, os saberes repassados pelos mais velhos, os sonhos, as relações com a natureza, as músicas, os livros e todos os modos de materialização do conhecimento — ou até mesmo sua não-materialização. Portanto, a biblioteca viva não é apenas um lugar, mas um espaço de práticas e ações transformadoras. Ela reconfigura o conceito tradicional de uma biblioteca estática: enquanto uma biblioteca tradicional é vista como um espaço para depositar conhecimento, a biblioteca viva mantém o conhecimento em movimento, levando-o até as pessoas. Ele chega enquanto prática, pois a biblioteca viva também se constitui por elas.

As pessoas, nesse contexto, são bibliotecas vivas. Existe um valor imenso em pensar o corpo e o território como partes dessa biblioteca, assim como em entender a biblioteca viva como uma extensão de quem somos, de nossos sonhos e de nossos caminhos, oriundos de demandas e sonhos coletivos. O conceito de informação, portanto, não morre no papel nem dentro de um espaço físico ou na formulação de manuais com categorias fixas; ela circula com as pessoas, afetando suas práticas, e essas práticas, por sua vez, afetam a biblioteca, que se torna, assim, um organismo vivo.

Ademais, há um movimento comum a ser compartilhado entre os dois projetos, que se dedicam a repensar os saberes. Ajustando Mēhkare como um catalisador para refletir sobre o

conceito de uma escola-viva, e, por sua vez, vendo a escola-viva como um resultado de um futuro possível para as aldeias escolas que Mēhkare estabeleceu-se, ambos projetos tem movimento de transformação. Eles guiam saberes, estimulam a reflexão sobre a ancestralidade, derivam dos conhecimentos dos sábios e sábias, repensam a informação e se concretizam como práticas em constante movimento.

O conceito de bibliotecas vivas acrescenta uma dimensão nova: enquanto a escola-viva atravessa a sala de aula e suas relações, a biblioteca viva se propõe a repensar o que é um acervo, o que é informação, e como poderia ser uma biblioteca em movimento e viva, que articula ancestralidade, luta e se torna um espaço transformador. Mēhkare possui a proposta de incentivar os professores a despertar suas próprias escolas vivas e a adaptar suas práticas, como uma resistência ao ensino imposto de fora, visto pelo olhar externo, diferentemente de uma biblioteca convencional, a biblioteca viva sai da inércia do pensar, o espaço anda, ele tem movimento, por isso é vivo, esses saberes não estão somente em livros. Ambos são projetos que têm em comum processos de germinação e distribuição de sementes.

Essa biblioteca é como a floresta, que conflui todos os tipos e variadas sementes de saberes, formando um ambiente interconectado que transcende qualquer espaço fixo. Ela alimenta-se e é alimentada por outras bibliotecas de corpos-territórios, que transitam entre diferentes espaços, possibilitando a circulação do conhecimento sem limites geográficos ou materiais. A biblioteca viva é um espaço onde se encontram saberes ancestrais e contemporâneos, e onde a diversidade de formas de produção e de sentir o mundo é valorizada, ou seja, todo corpo originário se faz biblioteca ao reflorestar mentes.

Além disso, a biblioteca viva, enquanto um reflexo dessas mentes vivas, pensa a ação e a organização do conhecimento, tornando-se um local para a (re)existência dos saberes ancestrais. Ela é um espaço de confluências, onde as diferenças e semelhanças se encontram para fortalecer a construção de novos saberes, respeitando a interconexão entre a natureza, a cultura e a história. Nesse sentido, a biblioteca viva é fundamental para a preservação e sistematização dos saberes indígenas, permitindo sua transmissão, valorização e integração com outras formas de conhecimento.

Nesse sentido, para além de uma biblioteca, e pensando conceitos de informação e sistematização, abro espaço para denominar espaços vivos a serem sistematizados dentro do que forma uma biblioteca viva, e visto que em uma biblioteca viva não se lê apenas livros, mas mescla pensar comunicação de maneira unificada com outros campos para se pensar diferentes objetos e não objetos. A informação tratada longe da norma de sistematização padrão, assume aqui o campo da comunicação como espaço de escuta, e muito não se escuta, se sente. Por isso que a própria definição de biblioteca viva transcende a pensar suas próprias mudanças na configuração de pensar uma definição ao termo. Entender que somos mudanças é também uma posição contracolonial para se pensar uma melhor qualidade do que viria a ser pesquisa.

A ideia de biblioteca viva coloca em xeque a noção tradicional de informação e seu sentido, especialmente no campo da biblioteconomia. Se pensarmos na informação como algo que se limita ao formato do livro ou ao espaço físico da biblioteca, estaremos apenas perpetuando uma visão estanque e colonizada de como o saber deve ser organizado e transmitido. Ao considerar a biblioteca viva como um organismo dinâmico, fluido e em constante movimento, somos desafiados a repensar a própria ideia de informação, que não deve ser vista apenas como um conjunto de dados ou conteúdos a serem armazenados. A biblioteca viva questiona a normatização e sistematização tradicionais, pois ela não se limita ao papel impresso ou ao acervo material, mas amplia o conceito de informação para algo que se sente, se vive, se transmuta. Nesse contexto, a informação se manifesta por meio da oralidade, dos corpos, dos sonhos, das experiências e das práticas cotidianas que se entrelaçam com os saberes ancestrais e contemporâneos.

A tradicional forma de organização do conhecimento na biblioteconomia, que visa categorizar e sistematizar o saber de maneira rígida e padronizada, é colocada em confronto com a ideia de uma organização que respeita as formas locais de comunicação e escuta. Para uma biblioteca viva, a informação não é apenas transmitida de um sujeito para outro, mas circula e se transforma, baseada na escuta atenta das necessidades e práticas de diferentes povos, em suas realidades. Ao transcender os limites da sistematização convencional, a biblioteca viva aponta para uma nova forma de organização do conhecimento, que leva em consideração as especificidades culturais e ontológicas de quem a utiliza. Essa mudança implica uma crítica à visão colonizada da informação, propondo uma abordagem mais relacional, dinâmica e,

sobretudo, conectada com as práticas de resistência e (re)existência de povos originários. Assim, a biblioteca viva não apenas reconfigura o conceito de informação, mas também transforma o próprio papel da biblioteconomia, ao compreender que a organização do saber deve emergir dos povos, da escuta ativa e do compromisso com a ontologia pluriversa dos povos indígenas e de formas de ser e de saber.

Na sala Mēhkare atual e no que estabelece seu acervo para catalogar e criar suas coleções, defino algumas expressões mas que podem alterar conforme local-espço, falando da realidade Mēhkare na sala de leitura do núcleo takinahaky, as outras formas de registro que devemos considerar como fundamentais para desenvolver uma modelagem conceitual para sistematizar e organizar o acervo da biblioteca, para pensar a organização da informação, seria pensar antes de tudo com os povos, e a partir deles, conseguimos entender, a exemplo, que uma organização demanda comunicação e escuta. É entender também que tudo pode mudar, essa proposta é situada, e ainda terá de muito escutar para entender como faria mais sentido uma organização para outros povos, ou aqueles que as frequentam. Dentro desse requisito de manutenção, parte de constante diálogo para um compromisso ontológico.

Esse percurso posto para se pensar a Mēhkare, e tem de ser sempre colocada em espaço de questionamentos, visto que aquilo que é vivo é também mutável aderindo conforme a dança e as demandas para se pensar um mundo que caibam todos os mundos. Nessas dinâmicas de constantes transformações. A organização da biblioteca deve ser flexível e permitir a inclusão de novos materiais e a reconfiguração das categorias existentes. É importante considerar as interconexões entre as diferentes categorias. Por exemplo, um canto pode estar relacionado a um artefato específico ou a uma prática ritual. Contudo, como extensão dos saberes dos mais velhos, os materiais devem ser conduzidos com cuidado e respeito, visto que é extensão de várias outras mentes. Pedimos licença para entrar nas matas, pedimos licença para adentrar as matas dos saberes, para assim, reflorestarmos nossas práticas e mentes.

A abordagem de campo é uma prática necessária e essencial para a construção do conhecimento. Uma dúvida comum que pode surgir é: como e com quem devemos conversar? Quais povos devemos envolver? A biblioteca Mēhkare possui suas extensões no território Krahô, e a comunicação relacionada à sistematização e organização das bibliotecas vem sendo

desenvolvida a partir de entrevistas com prazos delimitados, mas sempre com a flexibilidade de permitir a comunicação direta sempre que houver necessidade de auxílio. Essa metodologia está sendo estabelecida a partir de uma perspectiva antropológica humanizada, com o objetivo de distanciar-se da lógica hegemônica que muitas vezes caracteriza as práticas tradicionais de coleta de dados.

Para enriquecer os registros e fomentar o pensamento coletivo, é necessário educar o olhar, o registro e o sentir para que possamos tratar as questões reais de forma mais sensível e precisa. Nesse sentido, Madalena Freire Weffort (1996) ressalta a importância de sensibilizar o olhar, afirmando que só é possível observar o outro de maneira efetiva quando há uma abertura genuína para educar esse olhar. Além disso, é fundamental considerar a escuta sensível (Barbier, 1994) como uma prática não exclusiva da docência, mas aplicável em qualquer processo de coleta de informação, especialmente na construção de conexões e na humanização do diálogo. Dessa forma, o registro e a reflexão devem ser entendidos como resultados do movimento contínuo de educar o olhar e sensibilizar a escuta, processos que são indissociáveis da prática de pesquisa e do compromisso com uma abordagem ética e respeitosa.

Ao continuarmos essa reflexão, emergem desafios mais amplos que atravessam a ideia de biblioteca e a forma como organizamos os saberes. A biblioteca, especialmente quando pensamos em um espaço indígena, não é apenas um repositório físico de livros. Ela é um território simbólico, um organismo vivo, um espaço que respira ancestralidade e práticas coletivas. Por isso, pensar sua modelagem conceitual não é uma tarefa meramente técnica, mas sim política, ética e ontológica.

Esse processo nos leva a questionar os sistemas de organização e catalogação tradicionalmente utilizados. Padrões universais, como etiquetas e classificações bibliográficas amplamente adotadas, parecem oferecer soluções práticas. No entanto, quando confrontados com a realidade dos acervos indígenas, percebemos que essas categorias não conseguem abarcar plenamente a riqueza, a complexidade e os múltiplos sentidos presentes nos saberes e nas narrativas, exigindo abordagens mais flexíveis e sensíveis aos contextos específicos.

Um exemplo claro é a tentativa de definir gêneros ou temas: o que para a lógica ocidental se enquadra como “literatura infantil” pode, para os povos indígenas, ser narrativa de origem,

mito fundador, memória coletiva. Ao enquadrar esses livros como “infantis”, corremos o risco de esvaziar sua densidade cosmológica e pedagógica. Assim, cada termo, cada palavra-chave atribuída, não é neutra: carrega um poder de visibilizar ou de silenciar.

Além da questão terminológica, precisamos considerar a experiência da leitura nos contextos indígenas. Diferentemente do modelo ocidental, que privilegia a leitura silenciosa e individual, aqui a leitura dialoga com a oralidade, com a escuta coletiva, com o corpo em movimento. A palavra não se restringe à página; ela atravessa cantos, rezas, performances, pinturas-terra, grafismos, objetos manuais, instrumentos, roupas, podcasts, gravações de eventos e vídeos de celebrações e rituais. Como registrar isso em um metadado? Como fazer caber o vivo dentro do fixo? Como dar conta de que cada objeto ou registro carrega histórias, sentidos e saberes específicos de cada comunidade? Essa é uma pergunta central que tensiona a própria lógica biblioteconômica, desafiando padrões rígidos e exigindo abordagens que respeitem a vitalidade e a pluralidade do acervo.

Outro ponto que não podemos negligenciar é o protagonismo autoral. Temos observado que, embora haja presença de autores indígenas nas publicações, frequentemente o destaque recai sobre coordenadores, organizadores e instituições em geral, não indígenas. Esse padrão se reproduz nos catálogos, reforçando uma hierarquia epistemológica que invisibiliza quem produz saber. Ao pensar a modelagem, precisamos romper com essa lógica, criando campos e estratégias que deem centralidade à autoria indígena e aos modos próprios de nominar-se e apresentar-se.

Há também uma dimensão de segurança e soberania informacional. Muitos livros e materiais carregam conhecimentos tradicionais associados a práticas medicinais, alimentares ou espirituais. Esses saberes, quando expostos de maneira indiscriminada, tornam-se vulneráveis à biopirataria e à apropriação por indústrias. Como conciliar o princípio do acesso com a necessidade de proteção? Essa questão nos obriga a pensar protocolos éticos e comunitários para o compartilhamento da informação, reconhecendo que nem todo saber é para todos os públicos, nem todo conteúdo deve ser digitalizado e aberto.

Essas discussões nos mostram que a modelagem conceitual não pode ser pensada isoladamente da comunidade. Ela precisa ser construída em diálogo, respeitando os modos de organização nativos, os sentidos atribuídos às palavras, as prioridades locais. Significa, inclusive,

aceitar que a estrutura será sempre dinâmica, aberta à mudança, assim como são dinâmicas as cosmologias que sustentam os saberes.

Nesse contexto, a biblioteca Mê Ihkààre não é apenas um espaço físico, mas um território vivo. Um espaço onde se cruzam biblioteconomia, antropologia e luta por justiça epistêmica. Um lugar onde a técnica se curva à ética e à escuta, onde cada decisão sobre indexação, categorização e acesso precisa ser debatida coletivamente.

Por isso, nossa proposta é modelar sem colonizar. Fazer da biblioteca não apenas um depósito de acervos, mas um organismo pulsante, que resiste às classificações universais e cria outras possibilidades de nomear, agrupar e circular os saberes. A biblioteca deve mover-se, transformar-se, adaptar-se aos solos e aos tempos, carregando em si a potência do devir.

Essa tarefa é também um gesto de contracolonialidade. Ao problematizar conceitos de informação, documentação e organização, estamos recusando a rigidez das normativas ocidentais e abrindo espaço para ontologias plurais. Como lembra Linda Tuhiwai Smith (2018), descolonizar metodologias é, antes de tudo, criar condições para que os povos nomeiem e controlem seus próprios processos de produção e circulação de conhecimento. No caso da Mê Ihkààre, isso significa tensionar o que entendemos por “acervo”, “leitura” e “biblioteca” para que esses conceitos não sejam impostos, mas reinventados a partir das práticas e cosmologias indígenas.

Assim, a modelagem que buscamos não se esgota em sistemas e softwares, ainda que estes sejam necessários. Ela exige escuta sensível, participação comunitária e compromisso com a pluralidade epistemológica. Somente assim a biblioteca poderá cumprir sua função de guardiã de saberes vivos, sem transformá-los em dados mortos.

2.1 Objetos-vivos: A oralidade escrita

Você toca aquilo, e aquilo te toca

Antes de tudo, situar o campo observado e vivenciado desse espaço com objetos, configurando no espaço em que entrei e vivenciei experiência de campo, sendo, a sala de leitura localizada no Núcleo Takinahaky no Campus 2 da Universidade Federal de Goiás, e intitulada a partir do projeto de “Sala Mekore”.

A antropologia e a arqueologia ao nascerem juntas no evolucionismo, a antropologia nasceu para exotizar o outro e a arqueologia para exotizar o passado do outro, inicialmente. Para compreender a exotização, é fundamental situá-la no contexto do evolucionismo cultural, corrente teórica dominante nas ciências sociais do século XIX.

Nessa perspectiva, as culturas eram hierarquizadas em uma escala evolutiva, com as sociedades europeias ocupando o topo. As culturas não europeias eram vistas como "primitivas" ou "selvagens", e seus objetos e práticas eram frequentemente interpretados de forma a reforçar essa hierarquia. Se os materiais produzidos por essas comunidades são vistos como "exóticos" ou "autênticos", eles podem ser isolados em seções especiais, tratados como curiosidades e, conseqüentemente, desvalorizados.

Além disso, a perspectiva exótica pode levar à criação de estereótipos e à perpetuação de visões reducionistas sobre as culturas indígenas, muito próximo daquilo que Camila Wichers (2020) utiliza para falar dos enredos da colonialidade no processo de musealização e representação no Brasil, em que, a ideia de "raptos" presente no texto pode ser entendida como uma metáfora para os processos de apropriação e descontextualização do conhecimento indígena, moldando-a para a representação que o interessa.

As bibliotecas comunitárias indígenas, por sua vez, representam um contraponto a esses processos, oferecendo um espaço para a construção de narrativas autônomas e emancipatórias. No qual, não modela ao que interessa, modela representação naquilo que é dito comunitariamente, pulsa vozes que antes eram secundárias, tomam espaços protagonistas, e suas

vozes tornam-se materialidades, assim como suas mãos e o corpo-território (XAKRIABÁ, 2020), Para alguns povos indígenas, o território não se limita a um espaço geográfico, mas se estende para além dele, englobando aspectos espirituais e ancestrais. Conforme Vicente Xakriabá e seus colaboradores (2020), o território é 'nossa morada coletiva, mas também interior', ou seja, é parte constitutiva de nossa identidade. Essa relação profunda entre corpo e território, que envolve a natureza, a ancestralidade e a espiritualidade, é fundamental para a compreensão da luta indígena pela demarcação de terras. Com isso, a retomada étnica, portanto, implica a defesa desse corpo-território, que é constantemente ameaçado pela exploração e pela violência e cria-se materialidades potencializadoras, que comunicam, observam e sentem.

Nesse raciocínio, em seu trabalho seminal 'Que história é essa? A escrita indígena no Brasil' (2003), Lynn Mário T. Menezes de Souza nos apresenta uma análise nuançada da produção escrita indígena, delineando três perspectivas distintas. A primeira, a 'estória transcrita', evidencia a apropriação da voz indígena por não indígenas, como viajantes e antropólogos, que muitas vezes silenciam a perspectiva original. A segunda, a 'história reescrita', representa a resistência indígena, onde os povos retomam o controle sobre suas narrativas, contestando as versões oficiais e (re)escrevendo sua história a partir de suas próprias experiências e visões de mundo. A terceira e última perspectiva, a 'estória escrita', engloba toda a produção textual que se declara explicitamente indígena, demonstrando a autonomia e a diversidade das vozes indígenas na produção cultural.

Ademais, Walter Mignolo (2003) estabelece uma relação entre a colonialidade do ser e a linguagem. Em que a linguagem não é apenas um veículo de comunicação, mas também um espaço onde se inscrevem o poder e o conhecimento. Ao afirmar que "a ciência (conhecimento, sabedoria) não pode ser separada da linguagem", evidencia como as linguagens, além de moldarem nossas identidades, também moldam nossas formas de pensar e de ver o mundo. Desse modo, a colonialidade do poder, ao impor uma linguagem dominante, acaba por colonizar o ser, submetendo as culturas e os saberes não europeus a uma ordem hierárquica, marginalizando-as.

Ao refletir sobre teoria dos objetos em uma disciplina de teoria do objeto ofertada no campo da museologia, percebi que os objetos livros são mais que vivos, são representação viva dos saberes dos mestres e mestras/ dos sábios e sábias em nossas prateleiras que ressoam todos os

elementos da natureza e todo os universos, necessitando-se, assim, de todo cuidado, assim como outros objetos que estão na sala que fazem dela rica em encantamentos.

Esses objetos são geralmente presentes dos/as estudantes do núcleo, uma sala que não tem somente livros, mas tem também objetos que constroem parte daquilo que é a biblioteca, em muitas teorias outros, esses objetos seriam datados de objetos “semióforos”², o que é limitante para muitos povos, na biblioteca recebemos essas dádivas tanto como livros encantados pelo poder da oralidade e dos saberes dos mais velhos, como materialidades encantadas, digo encantados por carregarem no seu modo de fazer uma ancestralidade situada e repassada.

Portanto, pensar esses objetos, se faz necessário pensar o não objeto também, e refletir as diversas maneiras de se olhar e nomear, nomeação essa que somente quem o fez, pode fazer, como é o caso do título de um livro, o mesmo funcionaria para objetos não livros, isso, partindo da premissa de responsabilidade epistemológica, pensando isso, é fundamental reconhecer que a nomeação desses objetos é um ato de respeito à sua história e à sua cultura. Por isso, escolhi não nomear aqueles objetos cuja origem e significado me são desconhecidos, respeitando a autonomia de seus criadores e a complexidade de suas histórias e seus diversos significados ao qual foram parar na biblioteca, mas que nos ajudam a pensar e sentir conhecimento.

Pensando em muitas possibilidades das relações sociais construir materialidade e a materialidade construir relações sociais, me recordo especificamente de um objeto que transita a biblioteca, além dos nossos corpos e todos os territórios, sempre ressoou pela terra ao ar, o som do maracá, desde as primeiras contações de histórias, desde os cantos que encantam, me recordo do maracá de José krikati que transitou e construiu sensibilidades e força, e encantando a biblioteca.

² [...] um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica: uma simples pedra, se for o local onde um deus apareceu, ou um simples tecido de lã, se for o abrigo usado, um dia, por um herói, possuem um valor incalculável, não como pedra ou como um pedaço de pano, mas como lugar sagrado ou relíquia heróica. Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação (CHAUI, apud SOARES, 2008. pp 2-3).

Percebi que não se lia naquele ambiente somente livros em contextos materiais e audiovisuais, mas se lia energia, se lia objetos e os sentiam carregados de conhecimentos e cura. Se confirmou, ao ler ao que José Krikati (2024) quando fala da música e conhecimento Krikati:

Em minha trajetória, me tornei professor e músico de meu povo, meu desejo de criança. Para nós, me ehncre é conhecimento, educação, saúde, movimento e política. Desta forma, musicalmente posso passar os conhecimentos ancestrais para as crianças do povo Krikati. Posso dizer que nunca é tarde demais pra chegar no lugar que nós queremos chegar. (KRIKATI, 2024)

Música é conhecimento³. A denominação 'biblioteca' pode soar limitada para descrever os espaços sagrados onde os povos indígenas guardam e transmitem seus conhecimentos. Nestes locais, os objetos não são meros instrumentos de registro, mas portadores de uma força ancestral que conecta o visível e o invisível.

Como aponta Rosana Pinheiro (2010), os objetos possuem a capacidade de construir memórias e identidades. Nas bibliotecas indígenas, essa afirmação ganha contornos ainda mais profundos. Através dos objetos, os povos indígenas estabelecem uma relação íntima com seus ancestrais, com a natureza e com o cosmos. Esses objetos não são apenas testemunhas do passado, mas atores presentes na construção do futuro, visto que, são extensão dos sábios, desde os primeiros pensamentos a serem semeados na terra fértil dos saberes que hoje se expandem entre os mais novos.

³ Propondo-me a demarcar e divulgar, aproveito para falar de um trabalho que é desenvolvido desde 2012 no Núcleo Takinahaky que conecta um espaço pluriépistemológico para se pensar conhecimento na oralidade cantada que é o “ALFABECANTAR - Cantando o Cerrado vivo” que é uma iniciativa colaborativa que visa promover a educação escolar indígena, valorizando a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos originários, no qual o projeto se concentra nos povos Timbira, especialmente Krahô e Apinajé, que habitam o Cerrado. Os materiais produzidos buscam refletir a rica diversidade cultural desses povos e a sua profunda conexão com o meio ambiente.

A oralidade, a escrita e os cantos, ao se entrelaçam com os objetos, dão vida a um universo simbólico que fortalece a identidade e a pertença à comunidade. Nesses espaços, exercem as práticas de sentido que entrelaçam coisas (INGOLD, 2012) e corpos, pessoas e paisagens, com o visível e o invisível se encontram, criando um ambiente propício para a transmissão de conhecimentos e a perpetuação das tradições.

Pensando esses objetos, o que quero dizer, aproxima-se muito daquilo que Davi Kopenawa (2015) ao tratar no capítulo *A paixão pela mercadoria* do livro *A queda do céu*, afirma que, para os Yanomami, os objetos transcendem sua materialidade física, sendo imbuídos de uma essência espiritual e ancestral. Eles são vistos como extensões da pessoa e portadores de memórias, conectando o presente ao passado. Essa concepção ecoa nas bibliotecas comunitárias indígenas, onde os livros e outros objetos culturais servem não apenas como repositórios de informação, mas como guardiões da memória coletiva e da identidade cultural. No entanto, é crucial ressaltar que a relação entre o objeto e o indivíduo varia entre os diferentes povos indígenas, demandando uma análise mais aprofundada das especificidades de cada contexto cultural.

A ancestralidade é um conceito central na cosmovisão yanomami, permeando todas as esferas da vida. A noção de tempo entre os Yanomami difere da linearidade ocidental, sendo cíclica e marcada pela presença dos ancestrais. Essa concepção temporal se reflete na importância atribuída aos objetos como pontes entre o passado e o presente. Nas bibliotecas indígenas, a temporalidade também é concebida de forma diferente, onde a história oral, os mitos e as lendas convivem com os registros escritos, criando uma narrativa complexa.

Desejo, portanto, ampliar a discussão para além dos livros, considerando os objetos como elementos constitutivos da biblioteca, capazes de reconfigurar o próprio espaço e a experiência do conhecimento. Ao invés de limitá-los à categoria de "livros", entendemos que esses objetos compõem um conjunto heterogêneo que reconfigura o próprio espaço da biblioteca, desafiando os paradigmas tradicionais de organização e acesso à informação. Essa nova perspectiva, que valoriza a pluriépistemologia e a experiência sensorial, abre caminho para a construção de espaços de conhecimento mais representativos. Ao reconhecer a diversidade de materiais presentes nesses ambientes, podemos compreender que as bibliotecas indígenas operam com uma

epistemologia própria, que valoriza a oralidade, a materialidade e a experiência sensorial, construindo um conhecimento plural. O objeto é um espírito, é um energia sobre o processo, o vínculo a uma cultura, pertencer uma identidade, apropriando de materiais a partir da força única que tem.

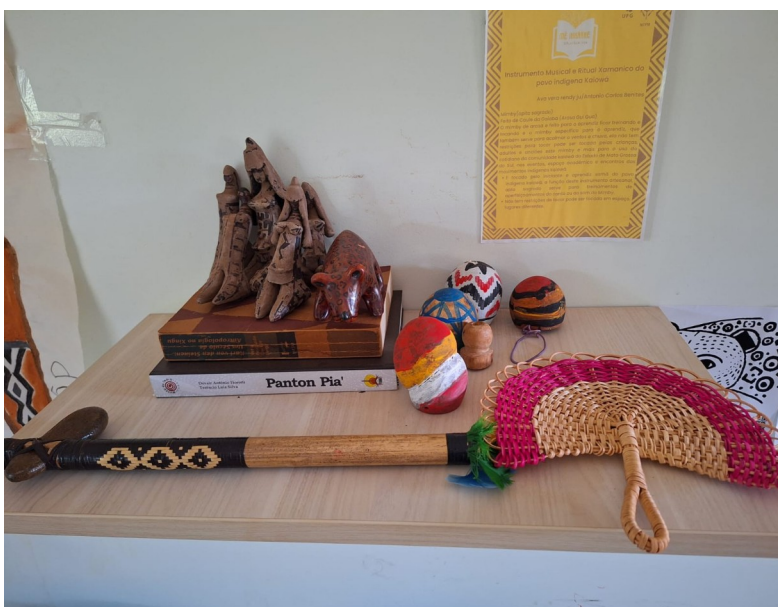


Figura 16: Imagens sala de estudos mekore localizada no núcleo takinahaky. Fonte: acervos da autora.

Novembro/2024.

3. Pluriversos, Pluriepistemologias e prática educativa em territórios krahô: depoimentos

“Assim sendo, não se pode separar o conhecimento da pessoa que produz o conhecimento”

(COLLINS,2000)

Costumo ouvir rotineiramente a palavra 'estrutura' para aludir a problemas estruturais recorrentes, como racismo, homofobia e patriarcado, entre outros. Em muitas explicações para os problemas sociais, a noção de problemas estruturais acompanha a de problemas e papéis fixos, nos quais as “raízes” da estrutura afetam o pensamento.

O que proponho, inicialmente, é distanciar-nos dessa concepção para pensar se as noções de raízes estruturais estão realmente ligadas à colonialidade como base da terra que pisamos. Acredito que nossas raízes estruturantes devem ser refletidas quando se coloca em uma posição afirmativa e finalista, pois, antes da colonização, havia raízes nessa terra que tinha donos e, também, suas próprias estruturas.

Pensar nas opressões ditas “raízes estruturantes” das complexidades exige voltar à compreensão do processo histórico impositivo sobre os povos, fazendo entender, portanto, que essa imposição acompanha todo o resto dito “desigualdades estruturais”. Aqui, proponho pensar em “desigualdades invasoras”, como característica colonizadora, nas quais, imaginariamente, uma árvore tem suas raízes, e nelas, os saberes ancestrais. Do lado de fora, aproximam-se as imposições, os matos que invadem territórios que não são seus, sem estruturas, somente como hospedeiros, querendo se maquiar como donos de toda a estrutura da árvore e adoecendo-a, mas esquecendo que embaixo da terra pulsa a vida, vida essa que estrutura, sim, toda a sociedade que é a árvore em suas dimensões cascos e folhas, ou seja, o primeiro impacto com o outro. Isso, no qual tomo como ancestralidade, aquela que brota.

Essa perspectiva valoriza a dimensão histórica e a constante reinvenção desses conhecimentos ao longo dos processos de colonização e colonialidade. Ao reconhecer os saberes ancestrais como força motriz para a resistência, a reinvenção e a adaptação, ampliamos nossa compreensão sobre a complexidade e a dinâmica das culturas indígenas. Por isso, proponho pensar em saberes tradicionais como ancestrais, visto que, na ancestralidade existe tradição que

acompanha o tempo, fora do caminho estático, preservando conforme a dança de resistir às desigualdades invasoras.

Por isso, contemplar e exercer a contracolônização das mentes é necessário para desmoldar a estrutura dita estruturante. Podem e são problemas, mas são exteriores e invasores, advindos da colonização e de toda a sua imposição do sistema capitalista. Reconhecer isso é reconhecer que não há raízes para sistemas impositivos que envenenam a terra e aprisionam a vida. Só existem raízes e estruturas para quem planta sementes, e colhe frutos. A partir disso, eu te pergunto: quem representa suas raízes estruturantes?

Pensando nisso, e desnaturalizando espaços críticos, é que, penso na educação intercultural, como semente para solos, e vida para a comunidade. Durante a ampliação da *Mêihkàare*, fizemos entrevistas técnicas para manutenção da biblioteca e mantemos diálogos para compreender e dar assistência aos docentes, no qual relatavam via aplicativo *Whatsapp*⁴. As necessidades como a necessidade de mais livros para alimentar as bibliotecas, assim como foto demonstrando engajamento dos estudantes, assim como retratos de epistemes próprios de aplicação e adaptação dos livros na escola e na grade que o Estado propõe. A biblioteca chega nos territórios com proposta de auxiliar nas demandas de manter os conhecimentos tradicionais nesse percurso escolar, para manter vivo o conhecimento, além de incentivar as narrativas e os registros de saberes.

Ao que quero chamar atenção, é ao fato de existir um atravessamento de memórias de um e vários povos, em que, se cruza saberes do próprio povo e de outros também, um intercâmbio pluriepistemológico que nutre saberes, nutre semelhanças e fortalece os pluriversos presentes na sala.

Consequente, situando-se os interlocutores dessa pesquisa, e explorando o campo das narrativas, vamos ter os seguintes depoimentos, no qual concentra-se em pensar no contexto do território krahô, nas aldeias: Areia Branca, Aldeia Macaúba e na Aldeia Pé de coco, com as

⁴ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

bibliotecas sendo supervisionadas pelos professores: Sidinei Pohypej Krahô, Sandra Crakwyj Krahô e Hélio Krahô.

No dia 1 de Abril de 2024 o pesquisador-professor Sidinei Mehi (Aldeia pé de coco - Escola Pé de Coco) , relata em áudio que:

eu organizei aqui né a biblioteca em outra sala e eu tô mandando as fotos, tá bom, do andamento, então está indo a biblioteca, até agora todo mundo entendeu o que é biblioteca, estão gostando, os alunos, então é isso

até vou mandar o video dos meus alunos, que eu vi aqui né, que assim que teve né essa biblioteca, logo logo os craré aprendeu cantar, e eles estão gostando e eu tô feliz e quero que continua, tá, então é isso, impej

(Áudio transcrito em bloco)

Em uma conversa com o professor Sidinei no dia 14 de março de 2024, pela manhã, ao falar sobre a recepção de outras literaturas pelos estudantes e comunidade, ele afirma que a comunidade dividiu, de um lado, o conteúdo indígena e, de outro, o não indígena nas prateleiras Mê Ihkàare. No processo de empréstimo, ele diz perguntar se alguém da comunidade precisa e, a partir disso, realiza o empréstimo do livro e depois o devolve para as prateleiras. Acrescenta que querem continuar a biblioteca e que, quanto às demandas da comunidade para com a biblioteca, trocaram ideias sobre a experiência de dar aula com as crianças. O próprio material didático já apresenta ideias de indígenas e não indígenas. Ele quer aprofundar seus conhecimentos sobre bibliotecas e afirma que foi a partir delas que conseguiu entrar na UFG. O sonho dele é que a biblioteca seja estruturada e que a biblioteca, a comunidade e a associação UFG façam parte desse processo. Para Sidinei, a biblioteca é muito interessante porque, a partir dela, as crianças estão aprendendo a escrever histórias, com interesse nos saberes de outros parentes.

Além disso, narrou que fizeram um curso para incentivar os professores, e ele participou. O objetivo era aprender outras línguas, além do português. Até agora, ele está há sete anos em sala de aula, ensinando a língua indígena antes do português. Ele explica que primeiro se aprende o português e depois se volta para a língua indígena, onde acontece a aprendizagem simultânea da língua indígena e da língua portuguesa. Consequentemente, há aulas diferentes em sala de aula. Ao falar sobre o projeto político pedagógico (PPP), ele diz que o andamento do processo no

estado está cada vez mais mudando e que o PPP está alinhado com a cultura deles. Sidinei reforça que o conhecimento deles não atrapalha as aulas, mas deve ser integrado.

O professor Sidinei relatou a importância de valorizar a língua indígena e de adaptar os currículos escolares à realidade indígena. Ele utiliza metodologias inovadoras, como a analogia dos peixes para ensinar matemática, integrando os conhecimentos tradicionais à educação formal. A pintura corporal, os peixes e todos os seres vivos são elementos da matemática indígena, assim como as ciências que exploram a natureza. Ele afirma que todas as áreas do conhecimento podem ser interligadas aos saberes tradicionais. A comunidade expressou a necessidade de ampliar o acervo da biblioteca, especialmente com materiais didáticos que abordem a cultura Krahô de forma contextualizada. Isso contribui para a valorização e divulgação da cultura deles. Ele diz que, em uma reunião, afirmou que até mesmo os não indígenas podem aprender muito com a matemática e a geografia indígenas, mas que muitas vezes se tenta impor um único modelo de ensino. Afirma ainda que a arte se manifesta na pintura corporal. Finalizou complementando que a demanda principal é por material para os professores darem aula e pela organização e estruturação da biblioteca.



Figura 17: Sidinei Pohypej Krahô com sua turma na escola pé de coco. Fonte: acervo da autora. Dezembro/2023.



Figura 18: Sidinei Pohypej Krahô na biblioteca mekore. Dezembro/2023.

No dia 2 de janeiro de 2024 o professor Hélio Pôjkwyj Krahô (Aldeia Pedra Branca - Escola Indígena Penon) fala sobre a biblioteca:

Os livros que estão aqui são muito importantes para os alunos, eu dou aula para o terceiro ao quinto ano, a história do Caxekwýj é muito importante pra gente, sobre a semente, para os alunos, os kraé né, aprenderem como foi feito, como surgiu a história do Caxekwýj, é muito importante esse livro do Caxekwýj para repassar para meus alunos, então, é isso né, eu sempre trabalho em cima do livro Caxekwýj para os alunos que têm dificuldade de ler ainda, mas eu ajudo explicar e leio porque tem algumas palavras em português e em mehi-jarka né, então eu trabalho em cima disso pra desenvolver os alunos também

E tem outro também sobre a roça, é importante sobre a roça para os alunos aprenderem como é feito a roça, como a gente planta a semente, então esses dois livros achei muito importante, livro do Caxekwýj, e livro que o Indiarrury fez sobre a roça de toco né

Eu leio pra eles, explico pra eles, e depois eles me acompanham, depois só boto eles pra lerem, explico pra eles, aí eles me acompanham, aí boto só eles pra lerem, explico cada frase do que está dizendo no ditado, aí eles compreendem, é assim que faço com eles, aí peço pra eles desenharem para ver se consigo fazer de outra forma o desenho, mas não muda a escrita, faço do mesmo script que tá no livro e já foi feito

Não só as crianças, têm outros alunos que chegam e pegam pra ler e devolve para a biblioteca, não deixamos levar pra casa se não eles não devolvem, aí não cuida e estraga, então falo pra eles tomarem muito cuidado, e, do sétimo ao oitavo ano é aqueles que já sabem ler, então pegam e devolvem

(Áudio transcrito em bloco)



Figura 19: Hélio Pôjkwyj Krahô na montagem da mekore na aldeia Pedra Branca. Janeiro/2024.

No dia 16 de outubro de 2024 a professora Sandra Crakwyj Krahô (Aldeia Macaúba - Escola Estadual Indígena Macaúba) relata:

A biblioteca aqui na comunidade da Aldeia Macaúba está sendo é privilégio né, muito boa pra eles, tem uns que vem pegar livro e ler e depois devolvê é assim que está funcionando aqui pra eles, ai, também estão sabendo é de outros povos e os saberes deles e como é que é, alguma coisa assim, porque tem várias histórias que são igual a nossa e de outros povos, aí eles lerem e depois falam que nossas histórias são muito parecida, igual, então as crianças também estão lendo os livros, sempre perguntam pra mim se foi verdade assim, e eu digo que foi verdade, porque nós indígenas hoje temos nomes por conta da natureza, do mato mesmo, dos passarinhos, animais, árvores, é isso. Também a utilização da biblioteca está, é, só quando eles lerem em português, porque tem em português e na língua de outros povos, o que eles conseguem ler é o português, as outras línguas de outros povos não. Aí vem a pergunta “Porque nós não sabe a pergunta de outros povos, nossos parente?”, aí eu falo uai, que depende de nós, porque nós mehi eu falo mehi por questão geral de todas etnias, aí eu falo isso.”

É assim, é que nem a língua portuguesa, já sabe as letras, aí quando vê algumas palavras já sabe, aí na língua de outros povos é a mesma coisa pra eles, é tentar ler no jeito deles, do jeito que eles aprenderam o português e a nossa língua materna também, só que eles sabem ler assim, só fica parecendo, querendo ler como aprenderam da nossa língua materna, aí eles querem aprender a língua de outros povos pra entender, porque, tem vezes que alguns deles me pergunta “professora, porque a gente nos fala na nossa língua e eles não entende a nossa língua?” aí eu falo: você tá entendendo oq eles tá falando? “Não”, então, eles não estão entendendo nós, e nós não estamos entendendo o que eles estão falando. A gente escuta, mas a gente não sabe, aí alguns perguntam porque nós não

estuda outras línguas do nosso povo, quer dizer, de outros povos que não falam a nossa língua, aí eu falo, uai, acho que nós nunca vamos saber de disso, eu também tenho vontade de aprender alguma coisa de outros povos, mas como que para nós, nós não temos faculdade né, faculdade própria pra nós que é indígena, nós não temos isso, porque outros professores, falo isso também pra eles

Eu falo isso porque tem gente que vem entre os krahô e fica um ano ou dois anos e aí aprende também a nossa língua, que nem uma karaiw⁵ que é casada aqui no krahô e ela sabe a nossa língua, falar alguma coisa na nossa língua também, aí eu fico pensando “será que é fácil aprender a língua de outros povos” aí eu fico pensando assim, mas depende também né, porque tem gente que convive com aquelas pessoas, aí fica aprendendo que nem essa muie que tô falando, ela é casada no krahô a muitos anos, não sei quantos anos, mas ela já sabe falar nossa língua, ela conversa na nossa língua, aí a gente pergunta pra ela, aí ela fala que alguma coisa que ela não sabe ainda, tem muita coisa que ela já sabe, mas ela fala normal assim pra nós, parece que já aprendeu já. Ai para eles, meus alunos, eles querem assim também, aprender outras línguas fora do Krahô, só que também falo pra eles que não pode perder a nossa língua materna porque é muito importante também, sempre falo isso na sala de aula, mas é isso

E os livros que estão aqui que o professor herbeta trouxe pra nós, tão aqui, estão sendo usados, os alunos usando, pegando, desenhos, porque tem alguns desenhos que é muito imej também, tem também algumas histórias que são igual, e eles ficam mais alegres com isso também, porque eles dizem que os mehi são tudo igual, mehi é os outros povos que a gente fala, que são tudo igual no jeito né, no jeito de sobreviver, alimentação, é igual, aí eles estão gostando muito desses livros que tão aqui, aí eu quero trazer mais quando eu for

(Áudio transcrito em bloco)

⁵ “Karaiw”, que significa civilizado, para questionar a construção do indígena “selvagem” e “bárbaro”, imagem enraizada pela colonialidade.

3.1 Semeando saberes vivos: Práticas ancestrais na educação indígena/Pesquisa-ação

Os depoimentos dos professores indígenas da etnia Krahô, coletados nas aldeias Areia Branca, Aldeia Macaúba e Aldeia Pé de Coco, revelam a importância das bibliotecas comunitárias como espaços de (re)significação cultural, resistência assim como auxiliar ao ensino básico. Ao analisarmos essas narrativas, percebemos como esses locais transcendem a simples função de armazenar livros, tornando-se centros de produção e disseminação de conhecimentos, fortalecendo a aplicação docente na prática educativa quanto aos saberes ancestrais nos territórios, além disso, formou-se um intercâmbio linguístico e de saberes de outros povos entre estudantes em que mantém-se com curiosidades acerca do outro a respeito de aspectos culturais que interseccionam cosmovisões, linguagem, e lutas.

A biblioteca comunitária, nesse contexto, configura-se como um espaço de encontro entre diferentes saberes, onde os conhecimentos tradicionais indígenas dialogam com os conhecimentos produzidos em outros contextos culturais. Essa interação promove um enriquecimento mútuo, permitindo que os estudantes indígenas construam uma visão de mundo mais ampla e complexa. Ao se depararem com narrativas de outros povos, os alunos fortalecem sua própria identidade, reconhecendo suas raízes e sua importância nas histórias para se pensar nas humanidades.

Aproximando como reflexo e consequência de resistências às ideologias coloniais, sendo chamadas também de “sistema de monoculturas”, já que, no campo da educação tanto na universidade quanto na educação básica, o conhecimento era posto como monoculturais, organizado esse sistema na seguinte ordem:

Quando comento de ideologia colonial, estou falando do que tenho chamado de sistema de monoculturas, organizado em alguns eixos como a monocultura da fé (no monoteísmo cristão), a monocultura dos afetos (na monogamia), a monocultura da sexualidade (no monossexismo) e a monocultura da terra, cuja imposição do Um antagoniza com o princípio da floresta, necessariamente múltiplo (NÚÑEZ, 2021).

Com isso, essa violência colonial em vários campos, incluindo da educação, está sendo desestabilizado pelas lutas indígenas, no qual, em passo de movimento, se inclui pensar em vários campos, lutas e povos essas condições de exploração dos conhecimentos para além de outras. Esse movimento se faz pensar nessas monoculturas para se pensar a importância do reflorestamento do imaginário (NÚÑEZ, 2021).

Com base na análise de Daniel Munduruku em "O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)", podemos aprofundar nossa compreensão sobre o papel das bibliotecas comunitárias indígenas nesse contexto. Ao oferecerem espaços para a produção e disseminação de materiais didáticos em línguas indígenas, valorizando a oralidade e os saberes ancestrais, essas bibliotecas se alinham com a pedagogia indígena, que, segundo Daniel Munduruku, "é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica". A educação indígena, nesse sentido, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas engloba a formação integral do indivíduo, conectando o corpo, a mente e o espírito e formando-se extensão do eu e do nós nos mundos. As bibliotecas comunitárias, ao proporcionarem um ambiente propício para essa educação intercultural indígena, contribuem para a valorização da cultura indígena e para a construção de bibliotecas para sonhar vários mundos.

Lima-Payayá (2023) evidencia, em que a educação indígena é permeada pela ancestralidade e pela espiritualidade, elementos fundamentais para a construção de uma identidade cultural forte. Essa perspectiva, que valoriza a transmissão de conhecimentos e práticas ancestrais, enriquece significativamente as práticas pedagógicas em contextos escolares mais amplos, contribuindo para a construção de uma educação que alinha à perspectiva pluricultural reposicionando o compromisso com a autodeterminação ontológica dos povos indígenas ao trabalhar no contexto.

Observando as narrativas, percebo que nesse tempo todo chamando-os de coordenadores era um erro devido ao contexto e demandas, na verdade, para além disso, os docentes são mediadores culturais e da leitura, percebe-se que existe um padrão a maneira como cada um organiza o conhecimento e sistematiza a mediação, que por consequência abrange práticas e epistemes únicas de se estabelecer o local, os saberes, mediação desde a tradução dos saberes, como as respostas às questões demandadas de se pensar criticamente os saberes.

Os mediadores exercem papéis de formar encantarias, percebe-se que o livro por si sem a mediação não existe engajamento, movimento que indica inclusão desde aqueles que leem, para aqueles que não leem, seja por compreensão da língua ou espaçamentos formativos formais. Enquanto mediadores e professores, percebe-se que por essas diferenças de se pensar a aplicação, criam agenciamentos próprios e eficazes para a mobilização de se utilizar a ‘biblioteca’. Esses agenciamentos contestam aquilo que é posto como caminho único para educação e para pensar educador em relação aos educandos que, em uma visão distanciada da educação eurocentrica posta, pensa essa relação como de trocas, de aprendizagens, de desestruturar estruturas da norma, em que se pensa educação somente dentro da sala de aula, somente com um quadro, somente com a tinta

Pensando a Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, representa um marco histórico na luta por uma educação antirracista. Ampliada em 2008 pela Lei nº 11.645, que incluiu a temática indígena, essa legislação suscitou debates e desafios para sua implementação. Após duas décadas, existem diversas pesquisas que pensam os normativos em diversas realidades, no caso do projeto Mê Ihkààre, percebe-se que por resistência ao ensino imposto se tem muitos desafios para aplicação dos saberes ancestrais, demandando por eles pensar um novo modelo que vise os desafios persistentes para vislumbrar novas perspectivas para a educação antirracista no país.

O projeto promove uma transição significativa na forma como os estudantes indígenas abordam a temática indígena. Enquanto em escolas convencionais não indígenas, o debate sobre os povos indígenas tende a ser generalizado, com uma visão homogênea e estereotipada, nas escolas indígenas, as crianças são incentivadas a explorar as especificidades culturais de diferentes povos, aprofundando sua compreensão sobre suas próprias origens e sobre a diversidade cultural. Além disso, o projeto revela a construção de epistemes próprios entre docentes e estudantes indígenas, evidenciando modos de aprender e ensinar que valorizam as especificidades culturais.

Essa prática pedagógica, ao invés de homogeneizar as experiências, incentiva a diversidade de perspectivas, servindo como inspiração para uma abordagem mais inclusiva da temática indígena em escolas não indígenas. A experiência demonstra a importância de que os povos indígenas falam por si mesmos, tanto em suas comunidades quanto nos livros didáticos,

para que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas dentro das escolas convencionais quando se pensar na aplicação de estudos sobre esses povos a partir de suas próprias literaturas, sendo, na verdade, referências de aprendizagens em aplicação metodológica de ensino, além de, referências para pensar suas próprias políticas conforme demandas da comunidade, algo que alguns indígenas já estão pensando e fazendo, a exemplo Yahê Krahô (2017), Tais Põcuhtô Krahô (2019), Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé (2019) dentre outros. Igualando em pé de direitos, visto que o não indígena é quem participa ativamente nas decisões sobre seus direitos e modos de organização. Pensando esse processo de contracolônização, a educação indígena krahô, a partir das narrativas dos docentes, confirma aquilo que Yahê Krahô afirma sobre perspectiva docente em território krahô:

Assim, tornamos a escola uma ferramenta de fortalecimento de nossas práticas culturais, na qual rege o papel de ensinar e transmitir os conhecimentos tradicionais por meio dos conhecimentos dos sábios da aldeia repassados para as crianças e jovens. Portanto, a escola tem sido uma parceira muito importante na execução desse trabalho na tentativa de preservar e fortalecer as nossas culturas. (YAHÉ KRAHÔ, 2017, p. 54)

Percebe-se, que, os três docentes não só evocam a mediação da leitura a partir da escola, como conduzem a escrita dos estudantes envolvidos na mediação, alimentam maneiras de pensar pluriversos nos estudantes que muitas vezes, questionam (como no relato de sandra) sobre o porquê de não saberem outras línguas de outros povos. Esse modo de estabelecer as bibliotecas e impactos, denominaria tais docentes como semeadores de saberes vivos em território de sementes - a escola -, no qual germinam sementes para pensar criticamente as relações pluriépistemológicas dentro deste cesto articulado de saberes outros.

Esse movimento de arranjos e rearranjos em sala de aula reflete historicamente o que o modelo educacional não indígena sempre coibiu no tratar aos saberes ancestrais, sendo assim, pensar saberes indígenas, suas produções e suas expansões nesse contexto, aproxima-se muito dos objetivos do projeto Mê Ikhàare de elaborar espaços que além de resistir ao conhecimento imposto que marginaliza outros saberes, cria-se um espaço de fortalecimento e empoderamento

dos saberes, em que já postulado por Olívio Jekupé (2009) e pensando sobre colaborações de projetos educacionais como este:

Acredito que nossas comunidades têm que lutar para que haja escola em suas aldeias, porque o futuro da defesa de nosso povo está na educação. É através do conhecimento que teremos líderes fortes e preparados. O dominante usa dessa arma para nos enfrentar, para nos humilhar. Se temos que enfrentá-los, por que não usar dessa arma? Uma arma que não precisa de guerra; só de conversa, discurso. (JEKUPÉ, 2009, p. 16)

O papel dos professores indígenas como semeadores de saberes vivos é fundamental nesse processo. Ao traduzirem os conteúdos dos livros para a realidade dos estudantes e ao utilizarem a língua materna, os professores contribuem para a valorização da cultura e da identidade indígena. Além disso, ao trabalhar com diferentes linguagens e formatos textuais, estimulam o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e imaginativa para pensar novos mundos, preparando os estudantes para compreensão da diversidade de pluriversos.

O conceito de pluriverso intersecciona ao que quero aproximar das lutas por ocupar e demarcar espaços de conhecimentos, articulando pensar os “muitos muitos” esses pluriversos dentro de espaços como a biblioteca, espaços esses como dito anteriormente, que transitam e formam espaços nas mentes, reflorestando-as para pensar outros saberes que interseccionam. A biblioteca forma esse mundo que cabe outros mundos, aproximando-se daquilo que nas Declarações Zapatistas se pensa a partir das diferenças e pluriversos, para se opor à ontologia eurocêntrica universalista, procurando reinventar as práticas ocidentalizadas que não pensam e não consideram contextos e vivências, com isso, esse espaço feito para guardar a narrativa branca sobre a história do mundo, agora é pensando além. retirando as marcações da colonialidade, destituindo o ocidente que aparece impondo como norma a tudo, desde modos de organização, educação até modos de relacionar, falar, pensar e o corpo.

O movimento zapatista em sua formação e pensando, é fonte de inspiração para algumas lideranças indígenas a exemplo de Txai Suruí (batizada Walelasoetxaige Paiter Suruí, é uma

ativista e líder indígena brasileira da etnia suruí. Integrante do programa de embaixadores da Z1; coordenadora do Movimento da Juventude Indígena; ativista na organização não governamental de defesa dos direitos indígenas Kanindé.) que até proclamou em seu discurso no COP2, reforça sua admiração as mulheres da luta, admiração advinda de parte fundante da concepção do movimento que para além de pensar mundos que incluem outros, para pensar autonomia territorial, que segundo Ana Paula Morel (2022):

O lema zapatista ecoa a defesa da solidariedade entre os múltiplos mundos em meio ao colapso ecológico que é global, ao mesmo tempo que explicita uma ruptura com o paradigma presente em parte da esquerda e de movimentos ecológicos, ancorado na defesa da transformação social por um único caminho (cosmo)político. (MOREL, 2022, p.2)

Por isso, pensar a biblioteca, é pensar um e mais espaços pluriversos, é, antes de tudo, contracolonial. Além disso, Alberto Acosta (2016) ao tratar sobre pluriversos, ele sugere que as realidades que nós povos do planeta compartilham diversos e diferentes universos, e que seria mais rico se conhecêssemos isso em vez de pensar com conceito uniforme e homogêneo de humanidade, apagando as diferenças, ou seja, constituindo um sistema que opera criando diferenças, mas anuncia homogeneidade (KRENAK, 2021)

A biblioteca comunitária também se configura como um espaço para lembrar da história, seja ela positiva ou negativa, ao lerem sobre a história de seu povo, os estudantes desenvolvem um sentimento de pertencimento e retoma práticas/saberes que confluem a outros. Além disso, a biblioteca pode ser um espaço para questionar histórias postas no ensino de fora, entrando em cheque como e sendo uma relação de alteridade em que o ensino posto histórico de fora fica passível de pensar criticamente a partir e construindo o outro lado das narrativas de maneira mais justas e inclusivas, que valorizem as perspectivas indígenas e possibilitando dissolver perigos de uma história única (CHIMAMANDA, 2019).

4. UFG é território indígena

Este capítulo reflete sobre as intersecções entre processos de retomada indígena e os espaços de autoria que emergem no interior da universidade. Minha aproximação ao projeto Mê Ihkààre ocorreu em um momento de desafios pessoais e acadêmicos que evidenciaram a importância de lugares de acolhimento e reconstrução identitária. Essa vivência orienta minha análise e permite compreender como tais espaços se tornam estratégicos para a permanência e para a afirmação das epistemologias indígenas.

A partir da antropologia por demanda (Segato, 2021), compreendo a universidade não apenas como um local de formação, mas como um território em disputa, marcado por tensões entre a lógica hegemônica ocidental e as insurgências que reivindicam outras formas de estar e conhecer. Projetos como o Mê Ihkààre atuam justamente nesse campo de disputa, funcionando como pontes entre mundos e como estratégias de resistência frente às violências históricas.

Ao longo da graduação, percebi que a presença indígena na universidade carrega desafios que vão além do acesso. Permanecer significa lidar com desigualdades estruturais, racismo institucional e políticas insuficientes. A existência de espaços pluriépistemológicos como o Mê Ihkààre não é apenas pedagógica: é política. Ele opera como um lugar germinante de saberes, afetos e estratégias, possibilitando encontros que fortalecem trajetórias e reconstróem memórias.

Essa percepção se consolidou durante rodas de conversa e eventos organizados pelo projeto. Um exemplo significativo foi a “Roda de Conversa com Mulheres Indígenas e Quilombolas: Círculo de Saberes”, realizada no Núcleo Takinahaky, em julho de 2024, que contou com lideranças como Ana Kariri, Vângri Kaingáng, Mirna Anaquiri e Joana Porto. Nesse encontro, foram apresentadas demandas centrais para a permanência, especialmente para mulheres que conciliam maternidade e estudos. Entre as reivindicações, destacam-se a criação de creches universitárias, bolsas permanência adequadas, flexibilização de horários e atendimento psicológico com profissionais sensíveis às realidades indígenas.

Essas falas demonstram que a luta pela educação é também uma luta pela vida. Garantir a permanência não significa apenas assegurar um diploma, mas preservar línguas, saberes e modos de existência que têm sido historicamente atacados pelo colonialismo. Nesse sentido, afirmar que a universidade é território indígena não é apenas um enunciado simbólico, mas uma prática política que exige transformações estruturais e epistemológicas.

Ao refletir sobre meu percurso e sobre os encontros que marcaram essa trajetória, reafirmo que minha experiência não é individual, mas atravessada por uma coletividade que resiste, cria e reinventa caminhos. Projetos como o Mê Ihkààre cumprem um papel fundamental nesse processo, funcionando como um espaço germinante onde sementes de memória e luta brotam e se expandem. É nesse movimento que reside a potência da retomada: não apenas como retorno ao passado, mas como reinvenção de futuros possíveis, onde a universidade não seja um espaço hostil, mas um território onde diferentes mundos possam coexistir com dignidade.

CARTA DE REIVINDICAÇÃO

À reitora Angelita Pereira de Lima,

Nós estudantes, professoras e comunidade indígenas e quilombolas acadêmicas do Núcleo Takinahaky e do Humanidades 2 da Universidade Federal de Goiás - Campus II samambaia, localizado em Goiânia, vimos através deste, tornar pública esta carta de reivindicações à Reitoria da Universidade, na figura da Excelentíssima Reitora Angelita Pereira de Lima, como forma de explanar a atual situação vivida por todas nós nesse local. A roda de conversa realizada no Núcleo Takinahaky da UFG, reunindo mulheres indígenas e quilombolas, foi um espaço ímpar de diálogo e construção coletiva. As vozes presentes ecoaram demandas urgentes, que clamam por ações concretas e transformadoras. Este documento, fruto da roda, serve como um instrumento poderoso para levar as necessidades e aspirações das mulheres à Reitoria.

É de conhecimento de todos, que o Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás, especificamente no Núcleo Takinahaky, vive momentos de crises a anos, o que compromete a permanência das/os estudantes, principalmente das estudantes indígenas e quilombolas, mulheres, mães e estudantes. Visto que a universidade tem como princípio e objetivo contribuir para a permanência de estudantes e reduzir as desigualdades de condições de permanência na perspectiva do direito social como consta no Art. 4º e 5º da Resolução - Consuni Nº 44/2017, ademais, a Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou às comunidades indígenas o direito a uma educação diferenciada, específica e bilíngüe, além dos princípios educacionais dirigidos a toda a sociedade brasileira (igualdade de condições no acesso e permanência na escola; liberdade na aprendizagem, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento, arte e saber, pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência das instituições de ensino; gratuidade do ensino público; garantia de padrão de qualidade e outros).

Com isso, mesmo tendo a garantia de espaços como o núcleo takinahaky, evidencia-se na rotina problemas a permanência de estudantes, mais especificamente de mulheres mães, ademais, limites estruturais, que impedem que o fluxo de formação tenha crescimento na instituição, o que queremos é suporte e soluções para os problemas evidenciados que serão citados posteriormente, não é de hoje as queixas e as demandas, são expostas em congressos, são discutidas em seminários mas na prática está irresoluta até o momento.

Dentre dos mais variados problemas enfrentados por nós, podemos listar as seguintes demandas principais:

- (1) Casa estudantil para os/as estudantes indígenas que contemple espaço para quem traz os filhos;
- (2) Uma creche, assim como também um parque com brinquedos para deixar os filhos durante as aulas na temporada com monitores e que tenha segurança;
- (3) Almoço e janta para acompanhantes dos/as estudante (filhos/as);
- (4) Política ou programa para a segurança alimentar e nutricional da população indígena considerando seus costumes;

- (5) Aumento das bolsas canguru e permanência;
- (6) Atendimento à saúde indígena;
- (7) Fraldário nos banheiros e itens básicos de higiene pessoal;
- (8) Página oficial para o núcleo, com transparência e espaços de divulgação do curso e eventos;
- (9) Aumento de prazo para entrega de apresentação na pós para mães indígenas;
- (10) Melhoria nas condições físicas/espaciais de acessibilidade ao Núcleo, integrando a universidade (passarela até o núcleo, escadas...)

A partir disso, abre espaços para criar fissuras estruturais em meu trabalho, colocando a pensar espaços pluriépistemológicos enquanto espaços que também devem ser tangíveis e alcançados por todas pessoas. A biblioteca como parte integrante, mais que tudo entra nesse debate para além de espaços, mas como espaço que antes de ser biblioteca, era também espaço onde muitas mães deixavam seus filhos para conseguir ver alguma aula, a biblioteca é atravessada como espaço de resistência das mulheres, pela educação infantil.

É mais que urgente essas demandas, além de pensar espaços de sociabilidade e outras questões estruturais ao qual muita gente fala, mas pouco se é escutado, esse trabalho que escrevo, é um convite para pensar além dos encantos, mas, para se pensar luta, se pensar aquilo que é de direito, pensar os projetos pedagógicos nas aldeias, pensar importância de espaços como esses como maneira de resistir ao que é imposto de fora de maneira falha com as opiniões dos povos, com isso, fazer antropologia por demanda, é também se colocar a posto de colaborar, demarco isso aqui.



Figura 20: Roda de Conversa com Mulheres Indígenas e Quilombolas. Fonte: acervo da autora. Julho/2024.

Considerações finais

Retomando aos objetivos da pesquisa e procurando estabelecer resposta aquilo que o campo permitiu mudar aos encontros e dançando na linha do tempo, percebe-se que o objetivo principal que era compreender o papel das bibliotecas comunitárias indígenas como espaços de resistência e afirmação de saberes pluriépistemológicos; pode se dizer que finalizo questionando a própria concepção de “biblioteca” ainda muito distante daquilo que viria a ser esse grande cesto de conhecimentos indígenas. Os objetivos foram cumpridos, para mais que isso, consegui me permitir e permitir que o campo fosse alterado, seguisse seu fluxo cultural das coisas.

As bibliotecas comunitárias indígenas são sementes, raízes, flores e folhas que representam mais do que simples acervos de livros; são a extensão dos saberes dos sábios e sábias, e formam templos que são berços de resistência, onde a memória ancestral se entrelaça com as aspirações de um futuro mais justo e equitativo. Ao fomentar a leitura, a escrita e a produção cultural indígena, esses espaços não apenas preservam a memória ancestral, mas também constroem futuros plurais e contracolonial, onde a diversidade cultural é celebrada e a voz dos povos indígenas é amplificada. “Por isso que os nossos velhos dizem: "Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai". Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo.” (KRENAK, Ailton. 1999)

Conforme Auritha Tabajara:

Escrevo para incentivar outras mulheres indígenas a contarem suas próprias histórias, chega dos não-indígenas dizerem o que acham de nós, nossa existência precisa ser registrada, lida e contada por nós mesmos. Acredito que nós, mulheres indígenas, temos a necessidade de crescer dentro e fora da aldeia. (MEDIUM, 2018, On-line).

As bibliotecas comunitárias indígenas, ao proporcionarem espaços para a produção e divulgação de narrativas indígenas, dão voz a essas mulheres e a todos os povos originários, fortalecendo suas identidades e no compasso de resistir e demarcar espaços de registro do

conhecimento, até diria produção, mas conhecimento os povos tem de milhares de anos, os impasses estavam no processo de registro para o outro.

No entanto, a trajetória dessas bibliotecas, especificamente os projetos descritos, é marcado por desafios complexos, como a falta de recursos financeiros, a precarização das condições de trabalho dos educadores indígenas nas escolas aldeias, a persistência de visões eurocêntricas sobre o conhecimento e a necessidade de superar a fragmentação entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais.

As bibliotecas desempenham um papel fundamental na preservação da oralidade, incentivando a escrita das memórias que, por sua vez, fortalecem as lutas, demarca lugares e expande a transmissão de conhecimentos entre as gerações e auxiliando em processos de retomadas daqueles saberes a sala de aula e a rotina das comunidades.

Ao fortalecer a identidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, as bibliotecas comunitárias corroboram a luta do Movimento Indígena brasileiro por seus direitos e por uma educação que respeite suas especificidades. Como afirma Munduruku, o Movimento Indígena "surge como uma resposta dos povos indígenas à lógica da destruição orquestrada pelo governo militar" e busca construir um futuro baseado na autonomia, na autossustentabilidade e no autogoverno. As bibliotecas, nesse contexto, se configuram como ferramentas para a transmissão e a conservação desses saberes da educação indígena.

Inicialmente, tinha como compreensão os saberes ancestrais como um conhecimento estático, transmitido de geração em geração de forma linear. Acreditava que os ensinamentos dos avós eram definitivos, imutáveis. No entanto, ao longo do projeto, essa visão foi transformada por experiências de sonhos.

Compreendi que os saberes ancestrais são muito mais do que simples conhecimentos. São como sementes plantadas em nós, que brotam e florescem ao longo do tempo, impulsionados pela força vital de nossos antepassados. Essa força ancestral nos impulsiona a transcender os limites do conhecimento já adquirido, a pensar além e a criar novas formas de saber.

Assim como uma semente se transforma em árvore, nós também evoluímos, nutrindo-nos da terra fértil dos ensinamentos ancestrais. Somos, ao mesmo tempo, raízes e frutos dessa grande

árvore do conhecimento. Nossos antepassados são a terra que nos sustenta, a força que nos impulsiona a crescer e a florescer. Ao morrermos, por nossa vez, nos tornaremos a terra que nutrirá as futuras gerações a sonhar e pensar o novo.

Conclui-se que a biblioteca, enquanto espaço de conhecimento, reflete essa dinâmica. Ela não se limita a ser um simples depósito de informações, mas sim um terreno fértil onde as sementes dos saberes ancestrais podem germinar e se transformar em novas árvores de sabedoria. As nossas relações com os antepassados são a força motriz que impulsiona essa transformação contínua, alimentando e renovando o ciclo do conhecimento.

Além disso, as bibliotecas desempenham um papel fundamental no fortalecimento do protagonismo indígena, ao inspirar o surgimento de novos escritores e escritoras que narram suas próprias histórias. Elas se configuram como espaços e campos de contracolônização, desafiando os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) impostos de forma abrupta e sem diálogo. Nesse contexto, os docentes envolvidos no projeto não atuam apenas como coordenadores, mas como mediadores e semeadores de saberes. São esses profissionais, com suas metodologias próprias, que possibilitam o funcionamento do projeto nas aldeias, aplicando práticas pedagógicas que dialogam diretamente com as realidades da sala de aula e da comunidade.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo escolar, evidencia não apenas o papel do projeto Mekore no cumprimento dessa legislação, mesmo sem recursos financeiros, mas também ressalta a importância de se desenvolver uma política pedagógica específica para as comunidades. Tal política deve ser pensada de forma contextualizada, levando em conta as particularidades e as vozes dos sujeitos que protagonizam o processo educativo em sala de aula.

Essas sementes educacionais exigem uma reflexão sobre as práticas pedagógicas tradicionais, demandando a criação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) próprio, construído em parceria com os povos indígenas, em continuidade a uma longa luta. Além disso, estimulam a valorização das identidades, línguas e conhecimentos indígenas, criando uma atmosfera propícia para sonhar outros mundos. Esse processo fortalece as lutas, incentivando os jovens a se engajarem de forma crítica com os saberes da terra (ancestralterra - Célia Xakriabá), e é nesse contexto que se insere a contracolônização.

Esse intercâmbio de pluriépistemologias indígenas abre novas possibilidades para a criação e consolidação de políticas educacionais inovadoras. As bibliotecas, nesse contexto, surgem como alternativas essenciais para a reflexão sobre pluriversos, formando espaços que promovem o reconhecimento e o respeito às diferenças diante das crises globais e hegemônicas. Na prática, as bibliotecas se consolidam como formadoras de pluriversos, oferecendo alternativas para repensar o mundo, ao mesmo tempo em que fortalecem a diversidade de saberes e práticas que enriquecem o processo educacional.

Somente ao abrir fissuras será possível transformar o sistema vigente. Nesse contexto, o projeto Mēhkare(Sábios e Sábias) se posiciona como um elemento central no questionamento dessa estrutura. Retomando a reflexão de Rita Segato, “onde estão sendo abertas as fissuras que avançam, hoje, desarticulando a colonialidade do poder, e como podemos falar delas?” (SEGATO, 2012, p. 106). Identificar e explorar essas “brechas decoloniais” nas universidades é fundamental para reconfigurar a produção do conhecimento, desafiando as bases coloniais que ainda sustentam a academia e abrindo caminhos para a construção de novos mundos, mais justos e plurais. O questionamento dessas estruturas hegemônicas é um passo essencial para uma mudança genuína nas práticas educacionais, que deve ser pautada pela decolonização do saber e pela valorização das epistemologias originárias.

As bibliotecas desempenham um papel fundamental ao desafiar as estruturas estabelecidas do ensino, da escola e de outras instituições educacionais. O reconhecimento do Movimento Negro como produtor, sistematizador e articulador de um pensamento que subverte a teoria educacional tradicional e constrói uma pedagogia das ausências e das emergências é crucial para repensar a escola e descolonizar os currículos. Esse movimento abre possibilidades para a construção de uma pedagogia pós-abissal (SANTOS, 2010), que rompe com as divisões epistêmicas impostas pela colonialidade do saber, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e capaz de acolher as múltiplas perspectivas e realidades históricas. Assim, as bibliotecas se configuram não apenas como espaços de acesso ao conhecimento, mas como locais estratégicos para a promoção de um novo modelo pedagógico que valorize as epistemologias periféricas e ancestrais.

Embora não fosse o objetivo inicial, o processo resultou em um significativo agenciamento por meio da adaptação das estratégias de ensino dos docentes, que souberam

equilibrar a aplicação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com os saberes oriundos da literatura presente nas bibliotecas. Esse equilíbrio entre o currículo oficial e o conhecimento localizado mostrou-se essencial para o sucesso do projeto. Além disso, a capacidade de articulação dos docentes com a comunidade revelou-se um fator decisivo para o êxito das metas propostas, evidenciando que o sucesso do projeto é, em grande medida, resultado dessa integração dinâmica e contextualizada.

As bibliotecas Mêhkàre, ao proporcionarem acesso a uma diversidade de materiais e promoverem o diálogo entre diferentes saberes, constituem espaços pluriépistemológicos, onde a resistência contracolonial cultiva novos saberes. Nesses espaços, a oralidade e a escrita se encontram, dando origem a narrativas híbridas que desafiam os cânones eurocêtricos e afirmam a importância dos conhecimentos tradicionais em seus diversos formatos.

Contudo, este trabalho não se configura como um campo com um fim definido, mas sim como um ponto de partida. Mantenho-o aqui, sob rasura (Stuart Hall), como um convite ao estranhamento das realidades tal como estão, mantendo o campo e os pensamentos sempre abertos para a reflexão contínua sobre as complexidades envolvidas. Trata-se de um processo inacabado, que exige constante reavaliação e questionamento, permitindo a construção de novos significados e abordagens que se adequem às dinâmicas em constante transformação.

Referências Bibliográficas

Acosta, Alberto (2016), **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ANZALDÚA. G. **Queer(izar) a escritora–Loca, escritora y chicana**. In: KEATING, A. L. (ed.). *The Gloria Anzaldúa Reader*. Tradução: Tatiana Nascimento. Durham: Duke University Press, 2009. p. 163-175

APINAJÉ, JKR **Mê ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà**: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ . Biblioteca Digital Curt Nimuendaju: Universidade Federal de Goiás, 2019.

ASSIS, Yérsia Souza de; GOMES, Larisse Louise Pontes. **Vencendo demanda!** Rita Segato e algumas reflexões sobre a colonialidade do poder no campo da Antropologia. *Cadernos de Campo* (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 31, n. 2, p. e203575, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v31i2pe203575. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/203575>.. Acesso em: 12 nov. 2024.

AURITHA, **a cordelista do povo Tabajara**. Medium. São Paulo, 28 agosto 2018. Disponível em: <https://medium.com/guiamariafirmina/auritha-a-cordelista-do-povo-tabajarab403ca8d7a6b>. Acesso em: 30 julh. 2024.

BARBIER, René. **Sobre o Imaginário**. Em *Aberto*. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**/Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: 20 nov. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

Carneiro, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, José Jorge de. **Universidade aberta a novos saberes, sujeitos e epistemologias**: um modelo para a refundação das universidades brasileiras. *Cienc. Cult.* [online]. 2023, vol.75, n.1, pp.01-08. ISSN 0009-6725. <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230002>.

COSTA, Daniel Monteiro. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DE MENEZES, Vinícios Souza. **Biblioteconomia Indígena**: tramas encantadas pela Terra Viva. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, [S. l.], v. 28, n. Dossie Especial, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e92861. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/92861>. Acesso em: 29 out. 2024.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **“Introduction: The discipline and practice of qualitative research.”** In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (orgs.). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage, 2000, p.1-28.

DORRICO, Julie. **A fortuna crítica (da exclusão)**: Makunaimî na literatura indígena contemporânea. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação* 14, 112-131, 2022. 7, 2022.

DORRICO, Julie. **Vista do A oralidade no impresso**: o “eu-nós lírico-político” da literatura indígena contemporânea. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/32958/23337>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FONSECA, D. L. de S.; CAVALCANTE, L. de F. B.; ZANINELLI, T. B. **O processo de mediação cultural e os saberes tradicionais**: a biblioteca como espaço de preservação cultural dos povos indígenas. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1802>. Acesso em: 28 out. 2024.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. *Instrumentos Metodológicos I*. 2ª ED. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

HEBETTA, Alexandre & TAPUIA, Eunice & APINAJÉ, Júlio. (2023). **Por onde andam os PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos)**: esticando possibilidades de transformação na Educação Escolar Indígena brasileira. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 53. 17-48. 10.48102/rlee.2023.53.3.574.

história e perspectivas. **Revista E, Sesc** - São Paulo, nº3, Setembro de 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/biopirataria-historia-e-perspectivas-artigos-de-fernanda-kaingang-e-andre-de-paiva-toledo/> Acesso em: 18 de outubro de 2024

INGOLD, Tim. (2012). **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. In: Horizontes Antropológicos v.18 n.37

KAINGÁNG, Fernanda. **Conhecimentos negados, patrimônios roubados**. Biopirataria:

KAYAPÓ, Edson. **A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?**. Educação em Rede, v. 7, p. 56-80, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. 19. **Paixão pela mercadoria**. In: A queda do Céu - palavras de um xamã yanomami. São Paulo, 2015, p. 394-438.

KRAHÔ, Lécia Jôkâhkwyj. **PJÊ ITA JÊ KÂM MÃ ITÊ AMPÔ KWY JAKREPEJ: DAS POSSIBILIDADES DAS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO KRAHÔ**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/d53dc974-8912-4a5a-8cf9-c9f954e2b7e5/content>>. Acesso em: 1 dez. 2024.

KRAHO-YAHÊ, R. **Proposta de Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 19 de Abril**. Dissertação de mestrado. PPGL–UFT. Araguaína, 2017

KRENAK, Ailton. **O eterno retorno do encontro**. In: . NOVAES, Adauto. A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. **Docência Payayá: educação indígena e geográfica para a alteridade**. CADERNO DE GEOGRAFIA, v. 33, p. 434-450, 2023.

LUCIANO BANIWA, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra capa/ Laced — Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento. Museu Nacional/UFRJ, 2014.

Macunaíma: o herói sem caráter. (Edição crítica). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Secretaria de Cultura Ciência e Tecnologia, 1978.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Autoria Indígena Na Produção Infante juvenil**

MIGNOLO, Walter (2003), **Os esplendores e as misérias da ‘ciência’**: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica, in Boaventura de Sousa Santos

(org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências*’ revistado. Porto: Edições Afrontamento.

Moraes-Wichers, C. A. (2021). **Arqueologia, processos de musealização e representação no Brasil**: enredos da colonialidade, fissuras e contranarrativas. *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*, 9(2), 206–232. <https://doi.org/10.25160/bjbs.v9i2.122231>

MOREL, APM “**Um mundo onde caibam muitos mundos**”: as palavras verdadeiras de educadores zapatistas. *Revista de antropologia* , v. 66, p. e210610, 2023.

MUNDURUKU, Daniel: “**Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema**” . Disponível em: <<https://www.brasilefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema>>. Acesso em: 27 out. 2024.

NAZARENO, E.; ARAÚJO, O. C. G.; PEREIRA. **Tempo, Lugar e Interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de educação intercultural** - UFG. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87, 2019. DOI: 10.22456/1982-6524.79522. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/79522>. Acesso em: 16 out. 2024.

Nunes Neto, F. A., & Jungers Abib, P. R. (2021). **ANCESTRALIDADES E MEMÓRIAS: PLURIEPISTEMOLOGIAS E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. *Interfaces Científicas - Humanas E Sociais*, 9(2), 401–416. <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2021v9n2p401-416>

NÚÑEZ, Geni. **Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário**. *ClimaCom – Diante dos Negacionismos* [online], Campinas, ano 8, n. 21. novembro 2021. Available from: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>

O TEMPO VIROU: #50 Adiado o fim - com Ailton Krenak. Entrevistado: Ailton Krenak. Entrevistadores: Giovanna Nader. [G. N.]: 24 de ago. 2021. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2at0Lt3KsV0Txda0mvdM2J?si=ab91f19206c847c9> . Acesso em: 22 nov. 2024.

OLIVEIRA, C.; DOS SANTOS, A. P. **A NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO MUNDO**. *Revista Panorama - Revista de Comunicação Social*, Goiânia, Brasil, v. 12, n. 2, p. 14–18, 2023. DOI: 10.18224/pan.v12i2.13043. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/panorama/article/view/13043>. Acesso em: 27 out. 2024.

OLIVEIRA, Cássia. **O “Ciclo de estudos selvagem” e a comunicação decolonial**. 2023. 152 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Goiás. 2023

ORTEGA, A. **A serpente costura os mundos**: conheça significados das cobras para artistas e educadores indígenas. Disponível em: <<https://www.nonada.com.br/2024/04/a-serpente-costura-os-mundos-conheca-significados-das-obras-para-artistas-e-educadores-indigenas/>>. Acesso em: 29 out. 2024.

PÔCUHTÔ, T. M? **pahte amji ton xà n? ry ipinkrên nare, kôt cu pahtyj me to ihtyj**: práticas pedagógicas decoloniais e musicais na Escola 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno. *Articulando e Construindo Saberes*, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/racs.v4i0.59297. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59297>. Acesso em: 11 nov. 2024.

POTIGUARA, Eliane. **Escritora fala sobre a importância de autores indígenas para a literatura brasileira**. *Brasil de fato*. São Paulo. nº 2200. 12 de março de 2022. Entrevista concedida à Matheus Alves de Almeida.

QUIJANO, Aníbal (2005). **Colonialidad y modernidad-racionalidad**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-ModernidadeRacionalidade> >. Acessado em fevereiro 2019.

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”**. LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

Santos, Antônio Bispo &, Silva, Maria Givânia Maria. **Fuga, escola e oráculo**. In: Firmeza, Yuri. et. al. (Orgs.) *Composto escola: comunidades de sabenças vivas* (pp.74-104). São Paulo: n-1.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização Quilombos: modos e significações**. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. (INCTI)/UNB/INCT/CNPq/MCTI. Brasília. 2015. 1ª edição.

SANTOS, Victor Tiraza. **A contribuição do pensamento de Maria do Socorro Pimentel da Silva para a educação intercultural**. 2023.

SILVA, Jônatas R. ; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da. S. . **Mawon: a necessidade das pluriepistemologias para uma educação antirracista**. *Revista Anômalas* , v. 3, p. 67-75, 2023.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Que história é essa? A escrita indígena no Brasil**. In: SANTOS, Eloína Prati (org.). *Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2003. p. 123-137.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insugir, re- existir e re-viver**. In: CANDAU V.M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. Em: Terra: Antologia AfroIndígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023.

Xakriabá, Vicente; Xakriabá, Edvaldo & Xakriabá, Célia (2020). **Corpo-território**. In Ana Maria R. Gomes, Deborah Lima, Mariana Oliveira & Renata Marquez (Orgs.), *Mundos Indígenas* (pp. 78-109). Editora UFMG.

ANEXOS



Foto 21: Cards de logos do projeto. Fonte: elaborado pela autora. 2022



MÊ IKKÁÁRE
BIBLIOTECA VIVA

UFG

NTFSI

Organizamos uma sala de leitura no Núcleo Takinahaky onde todo mundo pode consultar livros e material audiovisual sobre temas relevantes para as pesquisas e estudos realizados no curso.

Na sala de leitura se pode, também, conhecer e estudar autores e autoras indígenas que criam conhecimento fundamental para nossa formação.

O espaço organizará lançamentos dos livros produzidos por todos e todas nós e receberá escolas da região para divulgar os conhecimentos indígenas e interculturais.

https://www.instagram.com/mekore_bibliotecaviva/



Foto 22: Cards de divulgação do projeto. Fonte: equipe mekore. 2022

MÊ IKHÁARE
BIBLIOTECA VIVA

UFG
NTFSI

Queremos criar bibliotecas comunitárias nas diversas escolas indígenas, facilitando e estimulando o acesso de crianças, jovens e adultos à literatura indígena. Iniciamos com uma biblioteca na Escola Indígena Peno, na Aldeia Areia Branca, território mehi.

Se você quer instalar uma biblioteca de literatura indígena em sua escola, preencha o formulário a seguir:

<https://forms.gle/CCfVug7oa0MVqDNA6>

Foto 23: Cards de divulgação do projeto. Fonte: equipe mekore. 2022

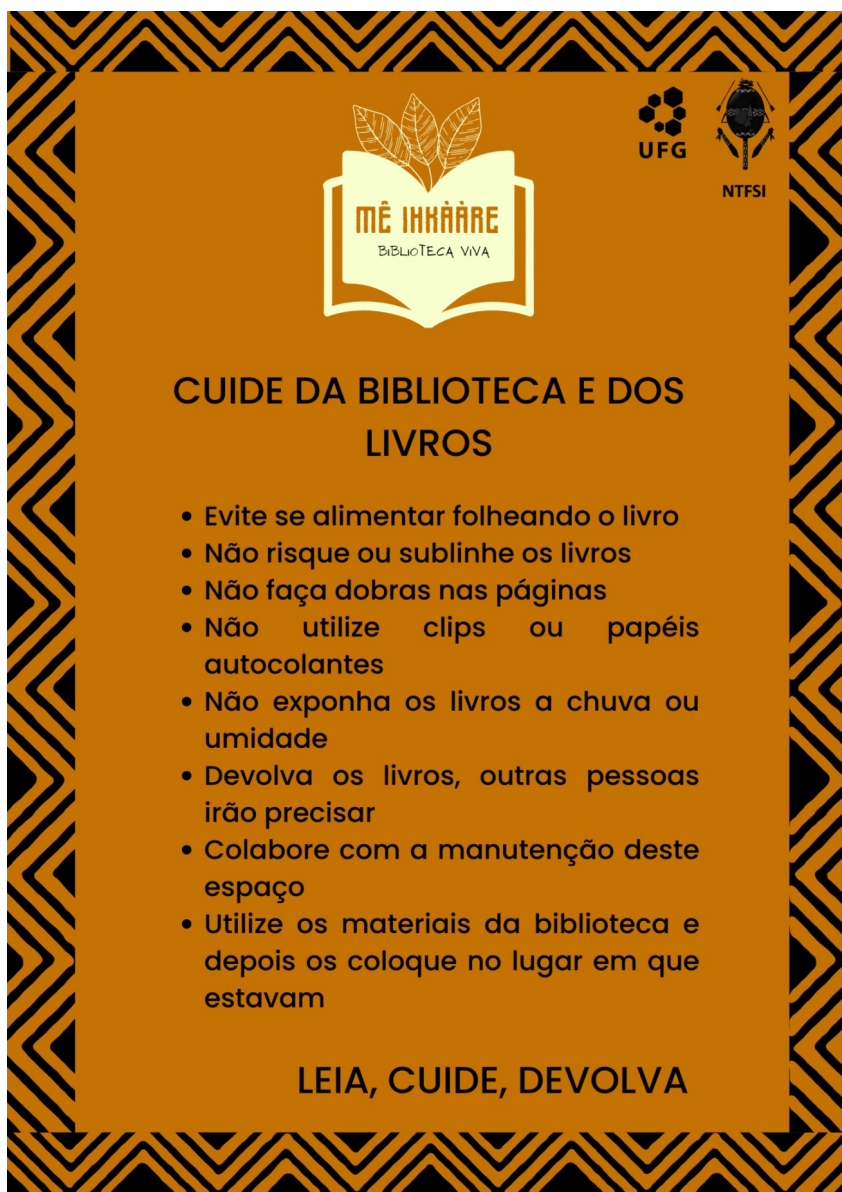


Foto 24: Card de comunicação para preservação da biblioteca.. Fonte: equipe mekore. 2022



**Instrumento Musical e Ritual Xamanico
do povo indígena Kaiowá**

Ava vera rendy ju/Antonio Carlos Benites

Mimby (apito sagrado)
Feito de Caule da Goiaba (Arasa Gui Gua)

O mimby de arasa é feito para o aprendiz ficar treinando e tocando e o mimby específico para o aprendiz, que também serve para acalmar o ventos e chuva, ela não tem restrições para tocar pode ser tocada pelas crianças, adultos e anciões este mimby e mais para o uso do cotidiano da comunidade kaiowá do Estado de Mato Grosso do Sul, nos eventos, espaço acadêmico e encontros dos movimentos indígenas kaiowá.

- E tocado pelo iniciante e aprendiz xamã do povo indígena kaiowá, a função deste instrumento artesanal, apito sagrado serve para treinamentos de aperfeiçoamentos do canto ou do som do Mimby.
- Não tem restrições de tocar pode ser tocada em espaço, lugares diferentes.

Foto 25: Card comunicativo instrumento musical Kaiowá.. Fonte: equipe mekore. 2022

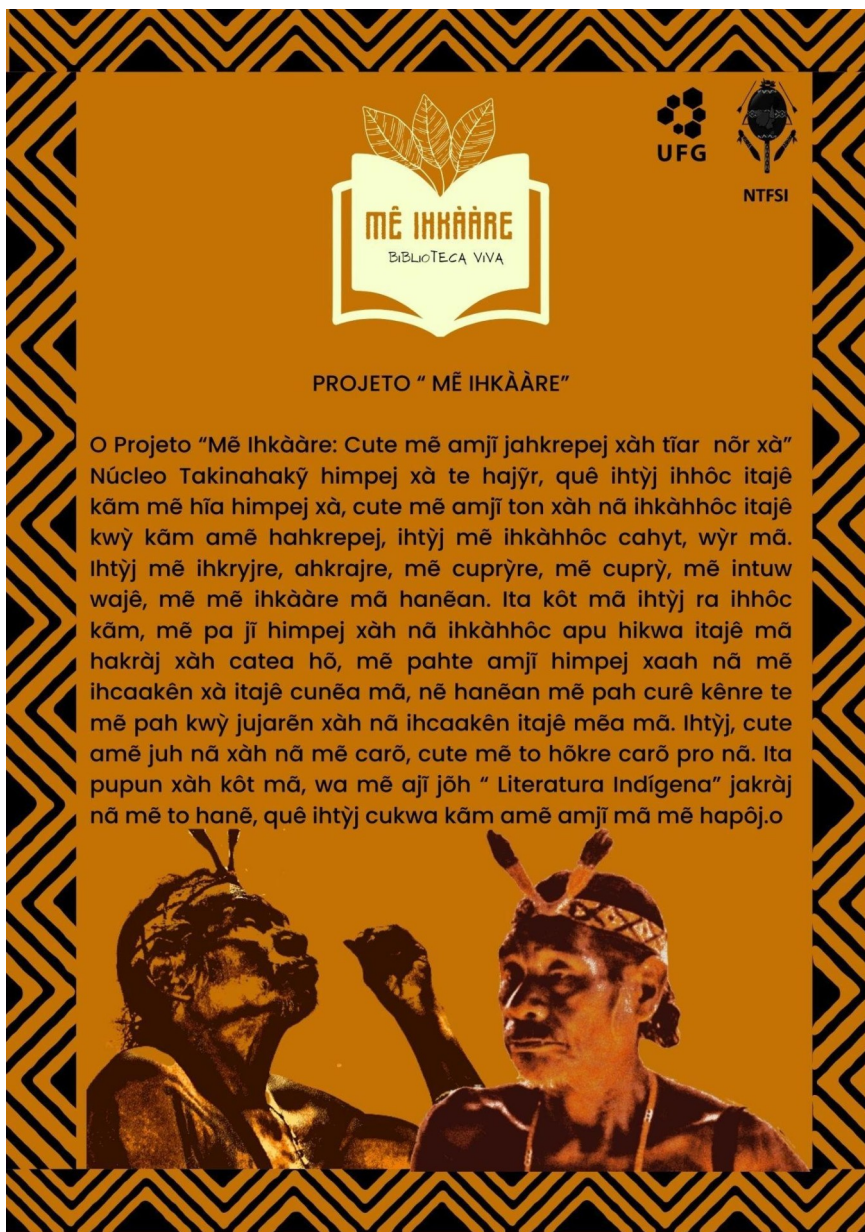


Foto 26: Cards de divulgação do projeto em língua timbira krahô. Fonte: equipe mekore. 2022

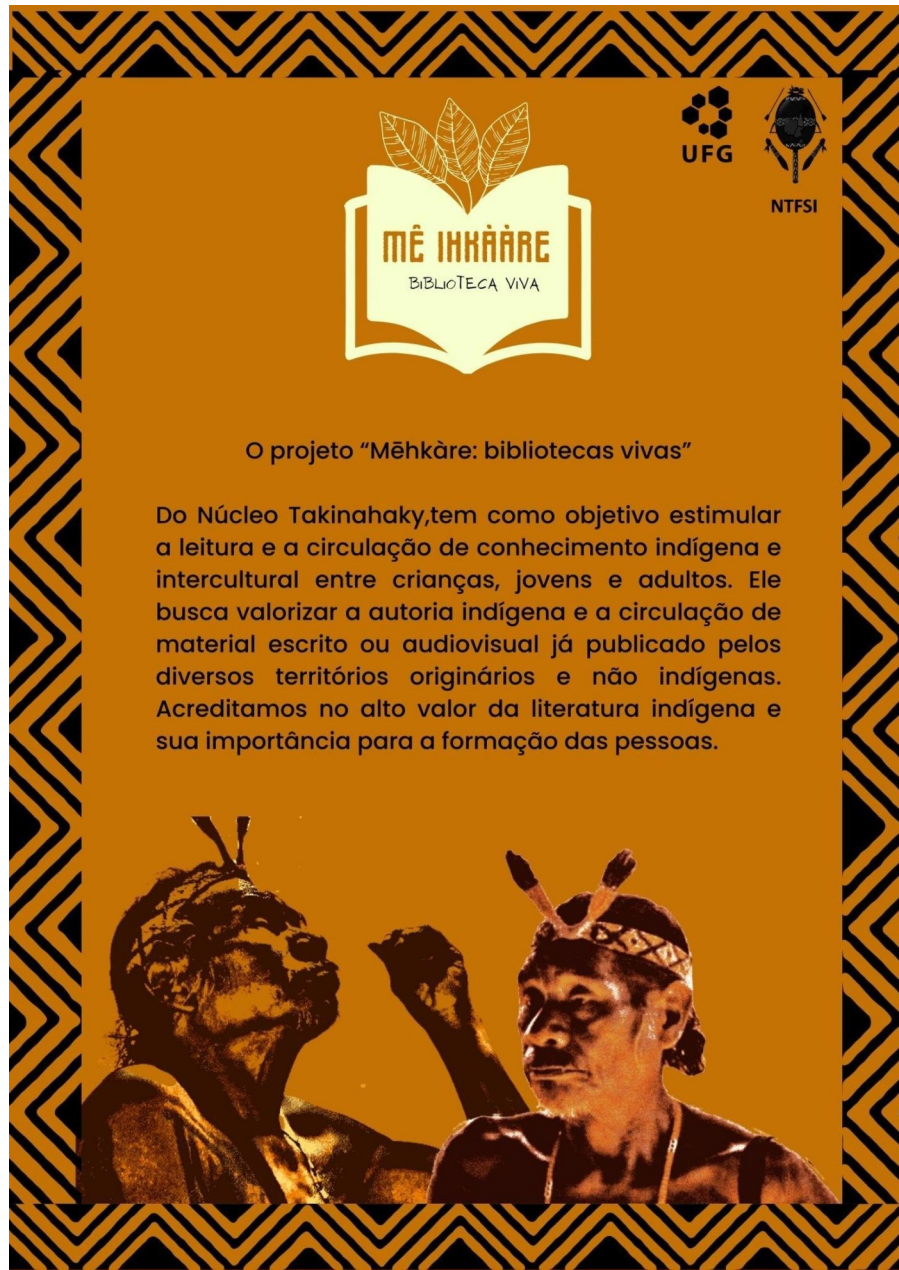


Foto 27: Cards de divulgação do projeto em língua portuguesa. Fonte: equipe mekore. 2022