

**LITERATURA INDÍGENA DE AUTORIA FEMININA: UMA INCURSÃO NO
UNIVERSO AUTORAL DE MÁRCIA KAMBEBA E GRAÇA GRAÚNA**

**INDIGENOUS LITERATURE BY FEMALE WRITERS: A FORAUDIT INTO
THE AUTHORIAL WORLD OF MÁRCIA KAMBEBA AND GRAÇA GRAÚNA**

Richardson Carvalho Melo¹

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Paulo Fernando Xerente Sitmôru²

Universidade Federal do Tocantins

Resumo: O texto apresentado a seguir traz o embasamento da Linguística Aplicada no tocante ao trabalho com o gênero ‘poema’ no campo dos textos literários na sala de aula da Educação Básica. O entrelaçamento entre os estudos literários e linguísticos visa a interculturalidade, questões de autoria, incluindo um dos autores em sua formação docente inicial no Programa de Residência Pedagógica, em que o fomento do diálogo da preceptoria na escola-campo com a docente orientadora no núcleo de Língua Portuguesa na Universidade propôs questões de gênero ao estudar uma literatura indígena de autoria feminina por meio da proposta de sequência didática que proporcionou profícuas discussões relacionando a cultura de povos nativos e a educação linguística e literária na formação discente.

Palavras-Chave: Sequencia Didática - Interculturalidade - Educação Linguística e Literária.

Azanã snã rowaskuze - Tâkãhã hêsuka wat ka kũikre tô wasimrmêzep nã hã, wanĩm romkmãdkã wasku nãhã wêrêsnãhã damrmê, aimõ rowahtuzem wa ãt kawaskumnõze romkmãdã ãt kawaihkmnõzem mba hã. Aimõ nhanê wamrmêzus zep mnõ waĩbba hã, kãtõ wat waihku mnõze, kãtõ dure nhanê wanĩm romkmãdã wat kmãkã mnõze wanim rowahtuzem bbahã kãtõ krikahã mbbahã, are tazi ãt waskuzem nãhã ãt wasku pibumã. Kãhã hêsuka dure aimõ rowahtuzep kauptu zawre mbahã romkmãdã ãt kawaiiku mnõ hã, kãtõ dure rowahtuze krikahã wamhã ãt dam karowahtu adu ãt kazanãmr re hã rowahtuzem kauptuzawrewa, are tasi watõ aimõ põnkwanê pikõĩ nõrai nĩm hesuka krãikta sanã are waihuk ãt kawasku pibumã ktãwankõ nõrai mã, tazi watõ dure wanõr tê nã wanĩm romkmãdkã nãhã, tasi kbã adu wa aire ãsanãmr kwa ãsi rowahtukwai pibumã. Are tâkãhã ãt kazanãmrĩ kãtõ ãt kakuikre tô rowahtuze krikãhã wamhã romkmãdã kãtõ dure wanõrtê romkmãdã, twa, tâkãhã ãt kũikre pibumã, wat wanĩm rowasku kakburõ ãt wasku psê pibumã wasimrmêzep nãhã ahãmre hã, kãtõ dure ahãmre hã nhanê ksĩm romkmãdkã mnõ, tôwa kãhã ãt kakuikre tô kbã adu ãt kazanãmre hã rowahtuzem kauptu zawre wa, ãsi rowahtukwai pibumã.

¹ Pós-graduando em Linguística Aplicada: IDoutorado em Letras pela Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT). E-mail: prrichardsonmelo@gmail.com

² Pós-graduando em Literatura: Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: paulofernandositmoru@gmail.com

Darmmê Ít kũikre pê:Rowahdu; Rowahtuzem mba wammêze; Ktâwankõ nĩm romkmãdã wasku; Akwê nĩm romkmãdã waskuze.³

Recebido em 14 de novembro de 2024.

Aprovado em 15 de dezembro de 2024.

Introdução

O ensino de língua materna perpassa pelo tripé de relação entre linguagem, sociedade e cultura. Tal pressuposto advém da necessidade de agregar os estudos literários no campo da operacionalização da educação linguística, tornando o estudante apto a vivenciar situações humanizadoras na leitura e releitura do texto literário, tornando a alteridade como uma premissa para a convivência contemporânea.

A educação linguística se dá pela necessidade de implementação de uso efetivo dos gêneros textuais em sala de aula, afinal, como postula os pressupostos bakhtinianos, comunicamo-nos por meio dos gêneros.

O gênero ‘poema’, pertencente à esfera literária possibilita um olhar sensível, humanizador e de alteridade para as questões étnico-raciais. O processo de colonização do Brasil foi aviltante e torna-se árduo e doloroso refletir sobre a invisibilidade e silenciamento dos povos nativos. A literatura, enquanto manifestação artística da linguagem, permite uma educação mais humana e sensível para os valores e cosmovisão indígena.

Língua e Cultura são, eminentemente, indissociáveis, o que permite a interação, via leitura de textos poéticos de autoria indígena – tal ato permite a Interculturalidade indígena bilíngue e melhor assimilação e/ou compreensão da cultura dos povos originários, promovendo um rico processo de trocas e intercâmbios de saberes e conhecimentos de mundo.

³ Resumo traduzido para a Língua Akwê, idioma indígena nativo de Paulo Fernando Xerente Sitmôru, coautor deste texto.

Nesta perspectiva, o texto a seguir apresenta o relato de uma experiência protagonizada por um grupo de acadêmicos do Curso de Letras, no componente curricular de Língua Portuguesa, do Programa Residência Pedagógica, promovido pelo governo federal em uma escola-campo, efetivando, na *práxis* pedagógica, o desenvolvimento de competências e habilidades no tocante aos conhecimentos linguísticos/literários do gênero textual poema, associando com a possibilidade de ler/conhecer a cosmovisão indígena, sob o prisma de uma autoria indígena, feminina e militante dos direitos humanos inalienáveis dos povos nativos.

Dessa forma, estruturamos este trabalho em 3 (três) seções: na primeira abordamos a questão teórica relacionada aos gêneros na concepção bakhtiniana e sua aplicação nas perspectivas das sequências didáticas, bem como sua correlação com o ensino de língua, na segunda seção, refletimos sobre a biografia das poetizas Márcia Weyna Kambeba e Graça Graúna, assim como analisamos um poema de cada uma e, na terceira e última seção, refletimos sobre a prática docente no que diz respeito a experiência de se trabalhar com literatura indígena em uma turma de Ensino Médio no contexto de escola pública. E por fim, partimos para as considerações finais e as percepções construídas ao longo desta vivência.

1. Das sequências didáticas às experiências pedagógicas

É inegável que os atos de comunicação possam ser realizados sem o uso dos textos (orais ou escritos), como também não se pode interagir sem o uso de gêneros; além de ser improvável que o ensino língua aconteça sem a devida atenção ao estudo dos gêneros textuais. A comunicação verbal é efetivada por meio de gêneros, o que leva a crer que exista uma infinidade desses gêneros que circulam socialmente (Marcuschi, 2008). “[...]. Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais [...]” (MARCUSCHI, 2008 p.155 e 156).

Dito disso, a concepção sócio-histórica e dialógica acerca dos gêneros é apresentada por Bakhtin (2000, p. 279) na obra *Estética da Criação Verbal*, em que destaca que

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2000) os gêneros discursivos são classificados em primários e secundários. Os primários são os mais simples, relacionados, sobretudo, ao campo da oralidade, como o diálogo cotidiano, considerado como a forma mais clássica de comunicação, conferindo importância singular às ideologias cotidianas. Já os secundários são os mais complexos, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião, os manuais de instrução, os textos científicos, oficiais, publicitários, a redação escolar, entre outros.

Como não são uma forma fixa de manifestação da língua, ou seja, os gêneros são plásticos, os discursivos são definidos por Bakhtin (2000), como tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Essa relativa estabilidade de que fala o estudioso significa que não existe um modelo imutável de texto, uma estrutura predeterminada e canônica; pelo contrário, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados justamente porque eles constantemente evoluem para atender às necessidades imediatas dos indivíduos em qualquer situação comunicativa, como é o caso da carta e do *e-mail*. Isso denota pensar que eles são mutáveis, flexíveis e plásticos a fim de atender às necessidades da comunicação (oral ou escrita).

Bakhtin afirma que os gêneros do discurso são efetuados em enunciados (concretos e únicos) e materializados nas diversas esferas de comunicação. “[...] A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Isso é um evento único no processo de comunicação, pois os enunciados não se repetem à medida que outros momentos de comunicação se instauram.

Dessa forma, o ensino de escrita oportuniza o contato dos estudantes com gêneros que promovem sua formação enquanto sujeitos na medida em que os enunciados vão sendo desenvolvidos em cada aula. Isso porque em situação de escrita do gênero, novas possibilidades de materialização dos enunciados serão apresentadas e assim, o aprendente

será envolvido com outras possibilidades de saber. A visão defendida por Bakhtin, acerca dos gêneros, amplia-se com os estudos de Schneuwly, Dolz e Noverraz no chamado grupo de Genebra, a partir de 1960.

Esses estudiosos entendem que o ensino das tipologias clássicas (narração, descrição e dissertação) não consegue absorver todas as formas de linguagem sociointeracionistas surgidas na sociedade. Com isso, defendem que os gêneros do discurso se manifestam nas esferas sociais, de modo que cada esfera de comunicação humana comporta e elabora uma incontável variedade de gêneros, mesmo porque “sem gêneros, não há comunicação, não há trabalho sobre a comunicação.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 57)

Nesse sentido, esses pesquisadores concebem que o ensino de língua deveria ser ensinado por meio das sequências didáticas, doravante SDs, instrumentalizadas pelos gêneros. Isto aconteceria, mediante uma sequência de módulos, de ensino, organizados em conjunto para melhorar a prática da linguagem com a organização daquilo que eles consideram progresso. Em resumo, trata-se de um planejamento em torno do gênero e de estratégias pedagógicas e didáticas com objetivo de ensinar linguagem.

Tomamos inicialmente o que Schneuwly e Dolz (2006) conceituam sobre SD:

[...] As sequências didáticas, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. **As sequências didáticas instauram uma primeira relação ente projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação** [...] Disso decorre o princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, que se queira ou não. (SCHNEUWLY E DOLZ (2006, p. 51 - grifos nossos).

Nascimento (2014) salienta que:

[...] As contribuições genebrinas não cessam e um importante marco para a “engenharia didática”, no Brasil, é a publicação da obra Gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que apresenta o **procedimento sequência didática**, uma novidade que organiza um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. (NASCIMENTO, 2014, p. 45)

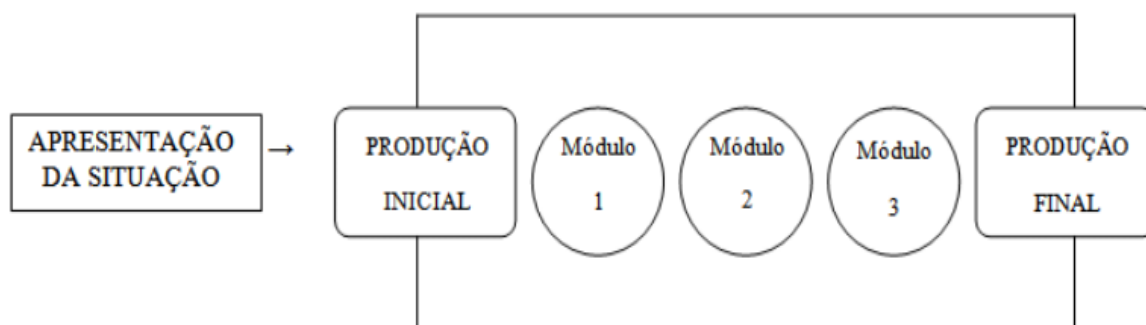
Quando se pensa em SD, pode-se refletir sobre dois pontos: o primeiro é o de que o professor ao planejar sua aula, toma como base um planejamento prévio, uma sequência a ser seguida, na qual aplica seu plano de ensino. O segundo, é que quando se refere ao termo, tem-se a tese defendida por Schneuwly e Dolz (2004) de que se trata de um

instrumento específico para organizar os tempos e os espaços de ensino, de modo a atender a determinado conteúdo almejado. As SDs não são consideradas um projeto pedagógico, pois, vão além de uma aula, posto que sistematizam o conteúdo e os módulos didáticos a serem seguidos com o objetivo de alcançar o aprendizado.

Em outras palavras, trata-se de um conjunto de aulas sequenciais que correspondem a uma única aula, a qual compreende o objetivo de desenvolver no aluno certas habilidades e competências que não se conseguiria em apenas uma aula. Para tanto, o planejamento deve ser flexível e muito bem engendrado no que tange o desenvolvimento dos aspectos a serem trabalhados. Por exemplo, quantas aulas serão usadas, qual a realidade social da turma, o gênero a ser utilizado, o contexto social da escola, o perfil de aluno dessa escola, enfim, as SDs exigem a observância de certos aspectos sócio cognitivos para que os alvos sejam atingidos de modo satisfatório.

Para isso, a finalidade de se trabalhar a SD é oferecer ao aluno condições de vivenciar na prática o processo de produção do gênero e dar a ele a oportunidade de contato com o gênero em questão; além de propiciar-lhe oportunidade de participar das etapas de construção do mesmo (Marcuschi, 2008). No esquema que se segue é possível visualizar como se configura a esquematização e funcionamento das SD:

Quadro 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Retirado de Marcuschi (2008, p. 214)

Diante disso, Marcuschi (2008) compreende as SD como o processo de produção textual, sistematizadas num esquema que segue quatro fases de produção: apresentação inicial, produção inicial, sequência de módulos e produção final. As sequências apresentam caráter modular em etapas específicas.

Na apresentação da situação o aluno terá contato inicial com a explicação da atividade a ser desenvolvida, será orientado sobre a produção: oral ou escrita. Em seguida, será instruído quanto às condições de produção textual: qual gênero será produzido, para quem, qual a modalidade, a forma de produção e por último, como serão desenvolvidos os conteúdos em relação ao gênero em foco (MARCUSCHI, 2008).

Em relação à primeira produção, o aluno é estimulado a produzir o texto de modo individual ou coletivo, como um esboço geral que passará pela análise do professor. Posteriormente receberá encaminhamentos para revisões e apontamentos individuais ou em grupo. Marcuschi (2008, p. 215) considera esta fase crucial no processo, visto que “o texto passará sucessivamente por vários módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final”.

Na abordagem dirigida em módulos, compreende-se a fase que respeita a realidade situacional determinada pela turma em que será aplicada a atividade. Por isso, os módulos são flexíveis e procuram entender e promover os direcionamentos necessários à produção inicial, fase em que o aluno põe em prática aquilo que aprendeu ao longo dos módulos. Segundo Marcuschi (2008, p. 216), o professor pode “proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa”.

Nesse cenário, a figura do professor é preponderante, posto que sua sensibilidade/experiência em relação ao processo é determinante. Primeiro porque é ele quem decide a temática a ser trabalhada na sala e, segundo, que a realidade social da escola e do estudante devem ser refletidas na SD e por fim, a metodologia a ser empregada tem de abraçar o todo.

Garcez (1998) entende o “outro” no processo de construção de sentido com sendo primordial para a construção do saber. Tal afirmação encontra espaço na sala de aula, posto que o espaço requer a experiência necessária para que o compartilhar de conhecimento alcance êxito.

Rojo (2000) por outro lado defende que a realidade escolar compromete o pleno desenvolvimento de práticas de ensino, como o número excessivo de estudantes em sala, a falta de formação continuada para elaboração de materiais didáticos, internet precária, baixa remuneração. Destes destacamos o tempo hábil para elaboração de materiais didáticos, dado que o professor necessita de tempo para a devida reflexão e planejamento das atividades.

Para isso, Kleiman (2001, p. 151) salienta que “(...) a formação precária do professor (...) trazem consequências negativas para a qualidade de ensino”. A autora destaca uma fragilidade no ensino de língua, já que se o profissional não detém de letramento⁴ necessário não seria possível uma aula que contemple as várias possibilidades de reflexões.

Diante disso, não se pode compreender o processo sem a devida experiência do docente como fator importante, pois o sucesso de uma SD depende, em certo sentido, da capacidade deste profissional no trato com os mecanismos linguísticos, as axiologias circundantes e na realidade social em que a língua se configura.

Dessa forma, a próxima seção apresenta gênero a poesia indígena de autoria feminina na perspectiva da obra de Márcia Kambeba e Maria Graúna, bem como a análise de alguns de seus poemas.

2. DESCRIÇÃO DE POEMAS “Ao redor da fogueira” de GRAÇA GRAÚNA E O “Silêncio Guerreiro” de MÁRCIA WEYNA KAMBEBA

A escritora e poetisa indígena brasileira do povo Tikuna, Graça Graúna (Maria das Graças Ferreira) nasceu em 1963 em São José do Campestre, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Escritora, poeta e crítica literária, é graduada em Letras, mestra e doutora em Letras pela UFPE e pós-doutora em Literatura pela mesma instituição. A sua bibliografia exprime um ar de ligação com o povo que a antecede e exprime “no corpo a profundidade da mata, escura feito graúna e guardadora da ancestralidade; um pássaro valente de cor preta e reluzente com canto forte e melodioso, assim como a Graça de uma Graúna, reluzente, forte, perseverante e sem economia de sensibilidade” (SOUZA, 2022, p.80).

É reconhecida por sua produção literária que valoriza a cultura e a história dos povos indígenas, especialmente do seu povo potiguar, do qual faz parte. Em virtude disso, a autora é legitimada academicamente como crítica literária, principalmente através da referência de seu livro *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*

⁴ Concordamos com as perspectivas sobre letramento apresentadas pelo grupo de Nova Londres (1996) e Kleiman (2005).

(2013), onde há uma verdadeira cartografia contemporânea da literatura indígena brasileira.

Ela é uma das vozes contemporâneas mais importantes da literatura indígena no Brasil, posto que aborda temas como identidade, cultura e identidade feminina indígena.

Márcia Weyna Kambeba também é escritora, poetisa e ativista, nascida em 1990 no estado do Amazonas, Brasil. Cresceu em ambiente rico em cultura, e conhecida por sua contribuição na literatura indígena pela defesa dos direitos dos povos originários. A escritora é militante da defesa do protagonismo feminino das indígenas e seu respectivo lugar de fala, defendendo que “as mulheres são guardiãs dos saberes ancestrais e educadoras”. (KAMBEBA, 2021, p.16). Ela pertence ao povo Kambeba, que habita a região norte amazônica, e suas obras refletem sua identidade cultural e suas vivências, e é importante ressaltar-se que a obra especificamente o poema “Silêncio Guerreiro” refletem bastante na vida cotidiano povo indígena.

Graça Graúna e a sua poesia

Questões como a identidade, ancestralidade, a resistência e a luta por direitos dos povos indígenas permeiam a obra da autora, muitas vezes refletem as tradições, mitos e a conexão com a natureza. O poema "**Ao Redor da Fogueira**" é uma narrativa marcada pela oralidade e pela importância dos mitos e histórias contadas ao redor da fogueira, simbolizando a união e a transmissão de saberes entre gerações, uma vez que o elemento fogo é um potencializador de conexão com o sagrado, segundo várias culturas religiosas.

Em alguns trechos do poema observa-se que a autora retrata a luta diária dos povos Indígenas. Veja:

“Aqui estamos
pelo direito de ser
diferente e viver
porque somos iguais
nas diferenças”
“Aqui, estamos!
Apesar das injúrias,
do nosso jeito lutamos
para manter o costume
de manejar as maracás
e reconhecer no cocar
a nossa resistência”

“Aqui, estamos!
 Apesar da exclusão,
 existimos!
 No meio da noite
 bem ao redor da fogueira
 de luta e glória
 muitas histórias ouvimos
 Aqui, estamos!”

Os poemas frequentemente refletem a luta dos povos indígenas por seus direitos e a resistência diante das adversidades, convidando os leitores a se conscientizarem sobre as injustiças enfrentadas por essas comunidades. Esses versos retratam a vivência dos povos indígenas na atualidade. Podemos observar também uma escrita marcada por uma linguagem poética e lírica, que utiliza elementos da oralidade, valorizando a tradição da contação de histórias e alguns artefatos da cultura indígena, como maracás, cocas.... Esse lirismo sensibiliza o leitor, principalmente nesse trecho quando a autora escreve, “No meio da noite.” “Bem ao redor da fogueira”, nesse trecho somos permeados pelo lugar poético, nos sentimos praticamente na aldeia, na beira de um rio ou então no centro da aldeia “WARÃ”.⁵

Sobre tal perspectiva Krenak (2019, p. 20 e 21) afirma:

[...] entramos no século XXI, quando a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização, capazes de gerir suas vidas. Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira (KRENAK, 2019, p. 20-21).

A preservação da identidade por meio da oralidade circunscreve a resistência dos povos originários do Brasil, incluindo o povo africano e suas culturas na diáspora. O confronto constante enfrentado não pode ser ignorado, mas sim compartilhado na e pela palavra, pela transmissão da ancestralidade e pela persistência em manter o direito não só à terra, sobretudo, o direito a cultura, a língua e a identidade. "Ao Redor da Fogueira", explora a cultura e as tradições indígenas no Brasil, marcado pela oralidade e pela

⁵ O termo “WARÃ” (aldeia) é um espaço sagrado, onde toda a comunidade local, de determinado povo, se reúne para que os Anciões repassem todos os seus conhecimentos. O principal objetivo a ser alcançado é ouvir o que os Anciões têm a transmitir (de modo respeitoso e em total silêncio). Essa prática mantém nossa cultura, esse é o espaço do aprendizado democrático.

importância dos mitos, poemas, rezos, lendas, sortilégios e histórias contadas ao redor da fogueira, simbolizando a união e a transmissão de saberes imprescindíveis ao diálogo entre gerações na transmissão multicultural da história dos povos.

Percebemos com isso que a autora além de sua produção literária, também se posiciona como uma ativista pela valorização das identidades, territorialidades e, principalmente, a preservação da cultura indígena, pois ela participa de eventos e palestras, buscando dar visibilidade às questões enfrentadas por sua comunidade e a todos os povos indígenas.

Márcia Weyna Kambeba e o "Silêncio Guerreiro"

A escritora e ativista descrita anteriormente cresceu em ambiente rico em cultura, é conhecida por sua contribuição à literatura indígena, seu ativismo e defesa dos direitos dos povos originários. Ela pertence ao povo Kambeba, que habita a região norte amazônica, e suas obras refletem sua identidade cultural e a importância da preservação das tradições ancestrais e das suas vivências. É importante ressaltar-se que a obra, especificamente o poema “**Silêncio Guerreiro**”, reflete profundamente o cotidiano do indígena.

Observemos um trecho do poema:

“Aprendemos com os mais velhos
A ouvir, mais que falar”.

Nesses dois versos podemos observar como a presença de um ancião tem muita importância na transformação e formação de um jovem para a vida adulta. Em vista disso, verifica-se como a pedagogia dos mais velhos reflete no cuidar, ouvir mais do que falar, uma vez que este representa a figura do mais precioso bem para a cultura, é por isso, que um ancião é considerado como uma espécie de *biblioteca ambulante* por ser a pessoa mais velha da comunidade e que viveu a experiência do tempo, absorvendo aquilo que lhe foi passado e perpassado. Destacamos também, em outro trecho do poema, a relação

dos povos indígenas com a natureza, como a espiritualidade e a sabedoria que emanam dessa conexão:

“É preciso silenciar
Para pensar na solução
De frear o homem branco
E defender o nosso lar
Fonte de vida e beleza
Para nós, para a nação!”

Esses versos retratam as lutas e a resistência dos povos indígenas, o eu-poético encaminha-nos para o silêncio, para a reflexão com o propósito de reposicionar seu povo na busca por direção a fim de propor uma nova perspectiva que valoriza a força e a luta de seu povo na defesa de sua soberania, assim como enfatiza a relação dos povos indígenas com a natureza, destacando a espiritualidade e a sabedoria que emanam dessa conexão.

Apesar dos desafios impostos pelo mundo moderno, os povos indígenas, em especial ao meu povo Akwê-Xerente a cultura e as tradições ainda continuam, mesmo que possam ser julgados equivocadamente pelos não indígenas quando dizem que os Xerente estão “perdendo a cultura” ou sendo “aculturados pelos não indígenas”, mas ainda em meio a tantas imposições do homem branco ainda resistimos, preservando e praticando as tradições, cultura e a língua, e com isso também, sempre lutamos em defesa do nosso território, da preservação das floretas, pois elas estão sempre em ameaças pelo homem branco⁶.

Demarchi e Morais (2012) defendem que, “a frase 'estes não são índios de verdade' ecoou muitas vezes em nossos ouvidos durante nossa experiência na universidade de Porto Nacional, seja no dia a dia na Universidade, seja em nossa vida cotidiana como moradores da cidade”. Este processo de adequação para a sobrevivência nos dias de hoje, encontra-se em processo de transformação cultural, ou seja, cotidianamente, mudou o *habitat* natural da sua tradição, porém não perdeu as práticas culturais do seu povo. Para Santos (2010, p.31), “a desigualdade dos diferentes enquanto humana é a forma mais radical de produção da desigualdade”. Em outras palavra, podemos chamar esse processo

⁶ Decidimos por deixar este parágrafo em 1ª pessoa do singular por ser ele a manifestação discursiva e o respeito ao lugar de fala de quem vive a experiência com *ser indígena*, o qual é coautor neste relato de experiência.

interativo por vezes ora conflituoso como ‘desaldeamento’, o que pode tornar-se um processo intercultural bilíngue, enriquecedor tanto para os indígenas como para os não-indígenas, desenvolvendo habilidades de alteridade, tão cara e necessária nos dias atuais.

Percebemos também os autores usarem a palavra “ÍNDIO” de forma pejorativa, mas entendemos, pois, a mudança da nomenclatura foi instituída recentemente pela lei federal em julho do ano passado que revogou um decreto de 1943, assinado pelo ex-presidente Getúlio Vargas, que declarava a data como “Dia do Índio”. Essa mudança se deu através da data que consideram como dia “COMEMORATIVA, 19 DE ABRIL”. Afinal se comemora o quê? (Eu enquanto indígena, pesquisador, estudante sempre digo que é um dia de LUTO, pois é nessa data que se iniciou o maior massacre contra os povos indígenas do Brasil, nesse sentido defino essa data, 19 de abril como dia de LUTO.) destacamos a seguir um trecho do poema de Kambeba que evoca tal perspectiva:

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Poema Índio não sou

Para a grande maioria das pessoas que não tem informações sobre essa mudança, aos que acompanham de longe as causas, reivindicações e história de luta dos povos indígenas, a mudança da nomenclatura não tem tanta importância, mas para povos indígenas, lideranças e moradores de comunidades, o termo "indígena", que significa "originário", é a forma mais precisa para se referir aos diversos povos que desde antes da colonização, habitavam as terras que hoje formam o Brasil.

Diante disso, o título do poema “**Silêncio Guerreiro**” sugere a dualidade entre o silêncio e a força, indicando que muitas vezes as vozes indígenas são silenciadas, mas mesmo assim possuem uma força interior que se manifesta na resistência e na luta pela dignidade. A narrativa da obra enfatiza a busca pela afirmação da identidade indígena, celebrando as tradições e as histórias que permeiam a vida dos Kambeba. Os versos do poema abordam a temática do silêncio e da marginalização das vozes indígenas, todavia, sempre destacando a força, luta e a resistência que existem mesmo diante da opressão, pois no mundo que vivemos infelizmente não é fácil ser indígena, ser estudante indígena, ser morador da zona urbana, ocupando aos poucos vários espaços que nos são concedidos.

Nesse sentido, é fundamental dar visibilidade a cultura, a língua e a literatura indígena no Brasil, especialmente nas escolas, tanto públicas quanto privadas, na qual a deficiência é muito grande, pois trabalhando sobre a importância da Literatura Indígena dentro da sala de aula poderíamos formar pessoas conhecedoras das identidades dos povos indígenas, na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural. Para isso, repensar os documentos curriculares estaduais no que tange a tal assunto possibilitaria a reflexão em torno do tema. Não apenas como proposta complementar de ensino, sobretudo, como orientações curriculares a serem inseridas no currículo na direção de didatização do tema CULTURA INDÍGENA nas escolas.

Ao dar espaço a essas vozes, não estamos apenas promovendo a diversidade cultural, mas também contribuindo para a preservação de uma parte fundamental da história e da identidade do Brasil. Dito isso, na próxima seção apresentamos o relato de uma experiência vivenciada numa escola pública em Porto Nacional, onde pudemos apresentar as autoras, bem como suas obras a estudantes do Ensino Médio em turmas da 3ª série. A experiência é resultado dos estudos implementados pelo núcleo do Programa Residência Pedagógica (PRP) implementado/financiado pelo Governo Federal, gerenciado pela CAPES e supervisionado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

3. Visibilidade e experiência das teorias

A SD, ora teorizada, se deu por meio de divisões de oficinas, na qual, cada uma, tinha uma proposta e um objetivo de despertar o interesse dos alunos quanto a cultura e literatura dos povos indígenas. De antemão colocamos atividades prévias para reconhecimento do gênero proposto, após, fizemos atividades que envolvessem todo o conteúdo numa função social, estabelecendo três pontos principais: o ensino geral que é o estudo da literatura, ciências, letras e, assim, seguiu-se com as oficinas trabalhando o conteúdo temático, a forma de composição, estilo de linguagem, produção, reescrita e circulação de gênero.

Em sequência, elaboramos tais planos de aulas, dividindo então toda a sequência em três aplicações de aula. No dia 15 de março de 2023, fomos até a escola-campo determinada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP), a qual aplicamos a mesma em uma turma do 2ª ano do Ensino Médio. Turma com um pouco mais de 30 alunos, numa

sala pequena, porém arejada, aplicamos então o início da sequência, usando folhas A4 impressas como material de apoio. Conseguimos então, a atenção/manifestação dos alunos durante a aula exposta. A indagação deles com a terminologia de Índio ou indígena, foi o que mais nos deixaram surpresos, pois, não sabiam que por trás disso teria uma grande significação histórica, motivo a qual, nós professores em formação, não pudemos silenciar. Salientamos então o quão é importante estudar não apenas o mês de abril que é o mês na qual comemora-se o dia do índio, apenas fantasiando os alunos em vez de colocá-los em posição de reflexão crítica ante os fatos históricos. Terminando a aula, recolhemos os contatos dos alunos para aplicação de uma próxima aula em formato remoto. Dessa vez, optamos por fazer um vídeo pedindo aos alunos a elaboração de uma resenha.⁷

Numa data proposta, solicitamos a entrega das resenhas para avaliarmos e encaminhar as seguintes correções. Não foram todos que entregaram, porém, as que foram entregues foi de grande valia, pois percebemos que por meio delas, conseguimos alcançar nosso objetivo de despertar o devido valor à cultura indígena.

No dia 22 de novembro de 2023 na semana de Letras, apresentamos o resultado desde trabalho na UFT- Campus de Porto Nacional, sobre a experiência da primeira oficina nas obras de Graça Graúna e Marcia Kambeba, com o seguinte título: AMPLIANDO OS SABERES SOBRE A LITERATURA INDÍGENA POR MEIO DA OBRA DE GRAÇA GRAÚNA E MARCIA KAMBEBA. E no dia 23 no mesmo evento tivemos oportunidade de poder participar da mesa redonda com tema: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, diante tive a honra de poder falar enquanto um estudante indígena formando como futuro docente na área da educação, não podia perder essa oportunidade de poder explicar sobre a importância e a valorização da Literatura Indígena e a também a importância conhecer sobre os povos indígenas do mundo em que vivemos. E também incentivar as (os) estudantes professores a refletirem sobre suas próprias histórias, culturas e línguas enquanto sujeitos pertencentes a uma coletividade.

Considerações finais

⁷ Utilizamos a plataforma digital WhatsApp para orientar os alunos quanto a elaboração da resenha e esclarecer as possíveis dúvidas que surgiram.

Trabalhar a questão indígena na escola é fazer com que o país conheça a si próprio, oferecendo ao aluno condições para estar em contato com as tradições e raízes de seu país, em especial o Brasil que apresenta uma rica cultura. Ver os alunos se esforçando a admirar a cultura local nos levou a reflexão da importância de se trabalhar tal temática e desmitificar no seio da escola padrões e estereótipos construídos ao longo do tempo.

Com isso, a apresentação das oficinas evidenciou o nítido o interesse por parte dos estudantes em conhecer sobre as obras apresentadas. O que chamou mais a atenção foi a curiosidade em cada estudante, em conhecer mais sobre a cultura, os costumes, tradições e principalmente sobre a língua materna desses povos, pois quando questionados alguns professores que trabalhavam a Literatura Indígena, a resposta foi negativa, e ainda destacaram que não tinham conhecimento sobre o assunto. Isso nos motivou a aperfeiçoar a oficina de modo a aplicá-la posteriormente sob a forma de palestra.

É perceptível os obstáculos para a inserção da literatura indígena em sala de aula, porque nas escolas, são tratadas como algo diferente, as vezes até estranho, para muitos professores. Percebemos que ainda há pouquíssimos docentes dedicados a estudar sobre as questões indígenas, até mesmo nas universidades, o que corrobora a ideia de que é premente o olhar mais sensível a questões tão caras à nossa identidade brasileira.

Referências

BAKHTIN, Mikhail, VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão (revisão da tradução Marina Appenzeller). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave/ Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação**. 2. ed. São Paulo: contexto, 2005.

DOLZ E SCHNEUWLY. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: DOLZ, J; Schneuwly, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil.**

Belo Horizonte, Mazza, 2013.

KAMBEBA, Marcia Wayna, **O Lugar do Saber Ancestral.** São Paulo, U'KA Editora. 2ª Edição 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Editora Ática, São Paulo, 2000. Disponível em: http://br.geocities.com/mcrost02/convite_a_filosofia_42.htm. Acessado em: 25/09/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paulo (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, M^a Célia Gomes de. **A (in)visibilidade da Literatura Indígena em materiais didáticos.** 2022. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras, estudos literários, Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional, 2022.

DEMARCHI, André; MORAIS, Odilon. Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios ou o que não deve mais ser dito sobre eles. In: Reijane Pinheiro da Silva. (Org.).

Povos Indígenas do Tocantins: Desafios contemporâneos. Palmas: Nagô, 2015, p. 31-53.