



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS
ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA- PPGEAA**



JULIANA LARA MELO DE OLIVEIRA

**(DES)ENCANTOS PARA A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NAS ETNOPOESIAS
DE MÁRCIA KAMBEBA**

CASTANHAL - PA

2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS
ANTRÓPICOS NA AMAZÔNIA- PPGEAA**



JULIANA LARA MELO DE OLIVEIRA

**(DES)ENCANTOS PARA A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NAS ETNOPOESIAS
DE MÁRCIA KAMBEBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará/ Campus Castanhal, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sylvia Maria Trusen.

CASTANHAL – PA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

O48(Oliveira, Juliana Lara Melo de.
(Des)encantos para a educação sensível nas
etnopoemas de Márcia Kambeba / Juliana Lara Melo de
Oliveira. — 2025.
76 f.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Sylvia Maria Trusen
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Castanhal, Programa de Pós-
Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal,
2025.

1. Etnopoesia indígena. 2. Educação sensível. 3.
Alteridade. I. Título.

CDD 807

JULIANA LARA MELO DE OLIVEIRA

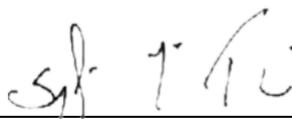
**(DES)ENCANTOS PARA A EDUCAÇÃO SENSÍVEL NAS ETNOPOESIAS
DE MÁRCIA KAMBEBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará/ Campus Castanhal, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia.

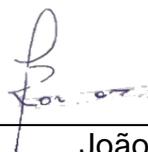
Linha de pesquisa: Etno-saberes e Tecnologias Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sylvia Maria Trusen.

BANCA EXAMINADORA



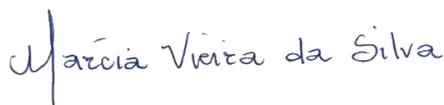
Prof^a Dra. Sylvia Maria Trusen
Orientadora (PPGEAA/UFPA)



Prof. Dr. João Batista Santiago
Ramos Membro interno (PPGEAA/UFPA)



Prof^a Dra. Eula Regina Lima Nascimento
Membro externo (FAPED/UFPA)



Prof^a Dra. Márcia Vieira da Silva - Márcia
Wayna Kambeba - Membro externo
(PPGL/UFPA)

Entre as ilhas vagavam as primeiras sílabas na busca das palavras a vagar no enlaço dos homens que vagavam a buscar esse verbo incendiando a submersa aurora da linguagem humana (Loureiro, 2019).

AGRADECIMENTOS

A construção dessa pesquisa não seria possível sem a participação de algumas pessoas, assim agradeço:

A Deus e quaisquer outras presenças iluminadas que cooperaram no processo.

Aos meus familiares que apoiaram meus estudos e nunca duvidaram da minha capacidade, em especial, minha mãe, Marinalva Oliveira.

À minha avó, Maria Melo de Oliveira (*in memoriam*), que sempre incentivou os estudos e deu grandes conselhos com suas preciosas histórias.

À minha orientadora, prof^a. Dra Sylvia Trusen, que admiro muitíssimo e que guiou meus passos e esteve sempre disposta com paciência nessa jornada.

Aos membros da banca, prof. João Batista e prof^a. Eula Regina que se dispuseram a contribuir nesse processo de aprendizagem e formação.

Agradecimento especial à Márcia Kambeba, a escritora querida que deu inspiração com sua obra para essa dissertação.

Aos meus amigos que contribuíram dando apoio nos momentos mais importantes da carreira acadêmica: Leliane Aguiar, Danilo Nascimento, Cássia Correa, Adna Amaral, outros tão importantes quanto, muito obrigada.

Agradeço muito a querida Thamyres Nascimento, que tem sido uma grande incentivadora e minha força diária para prosseguir em tudo.

Aos professores parceiros do Programa de mestrado PPGEAA- UFPA e aos colegas de curso.

Obrigada pelo apoio e por fazerem parte dessa jornada!

RESUMO

Essa pesquisa objetivou trazer as relações existentes entre as poéticas e a literatura que têm sido produzidas pelos povos originários e a educação sensível. Para isso, utilizou-se da obra poética da escritora indígena Márcia Wayna Kambeba para responder a questão acima e averiguar a hipótese de proposição de materiais, como a sequência expandida, em oficinas de leitura para estudantes do nono ano. Assim, amparada nas obras de Santin (1995), Dorrico *et al* (2018), Kambeba (2018; 2020; 2021), dentre outras, realizou-se estudo, que utilizou-se do método levantamento bibliográfico consultado na literatura, e, portanto da análise qualitativa do estudo. O trabalho teve por objetivo geral entender de que forma os poemas de Márcia Kambeba correlacionam-se às concepções de educação sensível, e por objetivos específicos: verificar aspectos da resistência ameríndia nos etnopoemas da autora; compreender a educação sensível e seus apontamentos sobre a alteridade nos povos indígenas; e sugerir uma sequência expandida que compreenda os poemas da autora em destaque junto à formação como processo de educação sensível. A partir da pesquisa foi feito um levantamento nas bases da CAPES, a respeito dos trabalhos existente sobre a obra da autora relacionados à educação sensível, por meio do qual constatou-se existência de trabalhos na obra de Kambeba, mas nenhum relacionado ao tema supracitado. Desse modo, construiu-se a proposição de sequência expandida que priorizou a literatura ameríndia, pois demonstrou-se a falta de inclusão dessa nas redes de ensino, apesar das políticas públicas. Também, verificou-se a importância de discussões de conceitos relevantes, como alteridade, educação sensível e a respeito da produção e divulgação das produções literárias indígenas. Chegou-se a conclusão de que ainda negam-se os espaços a esses corpos e às suas culturas. Portanto, discussões sobre a educação sensível, inclusiva e sobre a alteridade são muito pertinentes ao tratar-se da inserção das literaturas e formas de organização bem como aceitação das práticas do outro no espaço escolar e na sociedade. Ademais, o trabalho com as narrativas indígenas demonstra-se crucial para o respeito às relações de alteridade em um sistema de ensino cuja herança é colonial, e corrói as práticas de sensibilidade na formação dos indivíduos.

Palavras-chave: Etnopoesia indígena. Educação sensível. Alteridade.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo acercarse de las relaciones existentes entre las poéticas y la literatura que han producidos los pueblos originarios y la educación sensible. Para ello, utilizamos la obra poética de la escritora indígena Márcia Wayna Kambeba para responder la pregunta anterior e investigar la hipótesis de proponer materiales, como la secuencia expandida, en talleres de lectura para estudiantes de noveno grado. Así, con base en los trabajos de Santin (1995), Dorrico et al (2018), Kambeba (2018; 2020; 2021), entre otros, se realizó un estudio, que utilizó el método de levantamiento bibliográfico consultado en la literatura, y, por tanto, del análisis cualitativo del estudio. El objetivo general del trabajo fue comprender cómo los poemas de Márcia Kambeba se correlacionan con las concepciones de educación sensible y sus objetivos específicos: verificar aspectos de la resistencia amerindia en los 'etnopoemas' de la autora; comprender la educación sensible y sus notas sobre la alteridad en los pueblos indígenas; y sugerir una secuencia ampliada que incluya los poemas del autor destacados junto con la formación como un proceso educativo sensible. A partir de la investigación, se realizó una encuesta en las bases de datos de la CAPES, sobre trabajos existentes sobre la obra del autor, relacionados con la educación sensible, a través de la cual se encontró que existían trabajos sobre la obra de Kambeba, pero ninguno relacionado con el tema antes mencionado. De esta manera, se construyó la propuesta de secuencia ampliada que priorizó la literatura amerindia, al demostrarse la falta de inclusión de esta en las redes educativas, a pesar de las políticas públicas. También se constató la importancia de discutir conceptos relevantes, como alteridad, educación sensible y producción y difusión de producciones literarias indígenas. Se llegó a la conclusión de que a estos cuerpos y sus culturas todavía se les niega el espacio. Por lo tanto, las discusiones sobre educación sensible, inclusiva y sobre la alteridad son muy pertinentes cuando se trata de la inserción de literatura y formas de organización, así como de la aceptación de las prácticas de otros en el espacio escolar y en la sociedad. Además, trabajar con narrativas indígenas resulta crucial para el respeto por las relaciones de alteridad en un sistema educativo cuya herencia es colonial y erosiona las prácticas de sensibilidad en la formación de los individuos.

Palabras claves: Etnopoesía indígena. Educación sensible. Alteridad.

LISTA DE ABREVIações

LP- Língua Portuguesa

LD- Livro Didático

SE- Sequência Expandida

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.11

2. LITERATURA E LITERATURA INDÍGENA	22
2.1 Sobre a Sensibilidade na Educação	28
2.2 Educação Sensível e Literatura Indígena.....	33
3. UMA PERSPECTIVA NAS ETNOPOESIAS DE	
MULHERES INDÍGENAS	39
3.1 Um mergulho na etnopoética de Márcia Kambeba	50
3.2 A “Pedagogia das Águas” e a Educação Sensível	60
3.3 Sequência Expandida com o gênero textual poema sobre o tema “O lugar de pertencimento do Outro constrói nossa diversidade” 70	
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada *(Des)encantos para a Educação Sensível nas Etnopoesias de Márcia Kambéba* importa seus interesses da observação de relações possíveis entre as literaturas produzidas pelos povos originários e a educação sensível. Sabendo-se que há uma crescente discussão a respeito dos povos indígenas e um aumento expressivo de suas produções na área literária bem como problematizações e enfrentamento de seus direitos, surgiu a disposição pelo tema. Para iniciar a construção desse estudo houve um percurso que deve ser descrito a título de compreensão do sujeito pesquisador e das causas que levaram-no ao tema. Assim, será feita uma breve contextualização dessa história que inicia-se desde o período colegial.

Como aluna da escola pública a pesquisadora foi apresentada a temas diversos e conheceu desde cedo o significado de pensar o outro com sensibilidade, conceitos que iria mais tarde reconhecer como sendo empatia e alteridade, mas que já estavam na sua formação enquanto pessoa. Isso possibilitou criar interesse por temas relacionados a educação e a pensar nos problemas sociais das minorias, onde a literatura sempre esteve presente.

O local onde cresceu, em uma Vila localizada em Castanhal, Pará - conhecida como Vila do Apeú - que hoje é um bairro, foi o que a aproximou do senso de comunidade. Esse lugar maravilhoso e a escola no mesmo bairro apresentaram-na a essas possibilidades, onde a autora pode criar interesse pelas Literaturas e se envolver com projetos ambientais com a participação da comunidade local a exemplo de projetos como o Grupo Ecológico do Apeú (GEA), o qual desenvolve trabalhos ambientais sustentáveis na Vila, grupo o qual ainda faz parte.

Assim, as vivências do Ensino Fundamental até a entrada no curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) possibilitaram uma visão sensibilizada acerca dos problemas de ordem socioambiental desde os mais próximos, na própria cidade, até os mais abrangentes e globais. Problemáticas como sustentabilidade, poluição ambiental, problemas com população de baixa-

renda, falta de acesso e escolarização na própria comunidade, povos originários, alteridade, e a crise climática já conhecida atualmente como emergência do clima, levaram-na a reflexões através de professores e amigos para adentrar nos estudos da escrita indígena e da educação sensível. Esse tema foi tomando corpo desde o Trabalho de Conclusão de Curso, onde já havia iniciado os estudos sobre a autora indígena Márcia Wayna Kambeba, até chegar a atual pesquisa do mestrado no Programa de Pós- Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA), da mesma Universidade Federal, com o incentivo de novas investigações voltando a atenção para a educação sensível e a alteridade, temas estudados em disciplinas do mestrado e no grupo de pesquisa *Alteridade, Literaturas do Insólito e Psicanálise* (ALLIP/UFGA), o qual participa.¹

Quanto a escolha do tema, compreende-se que existe uma urgência na pauta das temáticas relacionadas às questões indígenas que na verdade sempre foram importantes, mas que passaram tempos e ainda permanecem bastante negligenciadas apesar de uma crescente busca nos temas por parte de estudantes, pesquisadores, e da sociedade estar também em busca dessas conexões. Existem discussões recentes dentro e fora das instituições de ensino que passam a evidenciar o que já foi posto sobre o debate e têm como foco o sujeito que é de fato o centro da questão: os povos originários.

Nesta seara, os autores indígenas têm cada vez mais persistido em tomar seu direito de fala para reivindicar suas existências negadas desde a colonização. Outrossim, outros estudos e pesquisas voltaram-se à discussão com cada vez mais protagonismo dos ameríndios; porém, devido a realidade do último governo que reanimou o racismo contra os povos originários, houve um retrocesso e uma necessidade de ser ainda mais incisivo nesses debates. Quanto a isso, Krenak *et al.* (2019), fala sobre a pouca discussão das academias, ou seja, da universidade, acerca do protagonismo indígena e a quase inexistência do debate sobre o racismo contra os povos originários em campos como o da própria antropologia.

Ainda assim, há uma crescente discussão nos temas em outras áreas; estudos literários, interculturais e mesmo na psicanálise. Exemplo disso é o artigo *Existência e Diferença: o racismo contra os povos indígenas* (Milanez *et al.*, 2019),

¹ Márcia Wayna Kambeba é autora, geógrafa e ativista indígena residente no Pará cujas poesias tratam das vivências e culturas indígenas, principalmente do povo Omágua/ Kambeba e são alvo das investigações dessa pesquisa.

que fala sobre o racismo contra os povos originários e inclusive ressalta a falta de discussão sobre essa temática. Já Maurano e Sirelli (2018) no artigo *Função e Campo do Recalque e do Luto no Contexto da Cultura: reflexões sobre o racismo, o banzo e o blues*, trazem a discussão sobre o racismo a partir da concepção de memória em Freud e avaliam os efeitos do recalque em fenômenos como o racismo.

O processo aqui apresentado passa por todas as esferas sociais, dentre elas, a educacional, e tanto a escola quanto a universidade têm reagido de forma mais reflexiva sobre a inserção e atualização dessas problemáticas no que diz respeito aos povos indígenas. No entanto, ainda há um caminho longo a desenvolver-se. Nesse sentido, com enfoque maior na educação básica, essa pesquisa pretende apresentar as relações possíveis entre as poéticas e a literatura que têm sido produzidas pelos povos indígenas e a educação sensível que desconstrói racismos e demais preconceitos relacionadas ao outro. Portanto, toma-se como sujeito aqui o “outro” indígena; indivíduo cujos traços culturais de cada etnia representam um mundo de possibilidades, experiências e conhecimentos negados ou disseminados de forma errônea na sociedade.

No campo da educação, segundo Luciana Ostetto *et al.* (2015), as abordagens lúdicas e sensíveis ainda se fazem pouco presentes. Entende-se que tal restrição fragmenta o conhecimento já que a sensibilidade também faz parte da construção do ser humano. A autora pontua, no entanto, que novas perspectivas têm surgido na educação, visando transformações. Já Silvino Santin em sua obra *Educação Física: ética, estética, saúde* (1995), escreve que o “projeto do pensamento racional excluiu a sensibilidade da ordem do conhecimento válido”. (Santin, 1995, p. 37). Após esse projeto, houve graves consequências para a educação que afastaram ainda mais a sensibilidade da construção dos sujeitos com suas particularidades. Ressalta-se que no decorrer da pesquisa, abordar-se-á mais sobre o conceito de educação sensível.

É válido explanar ainda o pensamento de Paulo Freire, ao citar que há necessidade de fazer-se a luta pela humanização nas relações humanas. Segundo o autor, essa luta é possível já que a desumanização não é um destino dado ao homem, mas trata-se de uma “ordem” injusta instituída por opressores (Freire, 1987, p. 19). Nesse sentido, interessa também à pesquisa a sensibilidade como meio inclusive para a humanização, observando-se sempre as organizações dos

povos ameríndios, já que é foco entender como ocorrem tais questões no pensamento e cultura desse outro a partir da perspectiva ameríndia.

Partindo da referência supracitada, Freire afirma que o trabalho não é feito no silêncio, mas que a palavra também não é privilégio de alguns. A discussão no autor levanta questões importantes para a pesquisa com literaturas consideradas marginais, pois ao refletir sobre isso, surge a questão: quem seria o detentor da palavra? Ou mesmo: o diálogo é possível na palavra dentre as culturas e os homens? Para responder a isso, o autor escreve:

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (Freire, 1987, p. 51).

Fica explícito então a grande importância do diálogo, o qual Freire ainda explica que só ocorre quando os homens se despem de suas vaidades, aproximando-se uns dos outros. Ora, essa compreensão de alteridade é que pretende-se ver quando toma-se a intenção de estudar literatura dos povos originários, com a intenção e pretensão de encontrar, a partir do que Freire explica, tal alteridade nesses povos e em suas verdadeiras palavras. É sobretudo, o que pretende-se construir ou reconstruir nesse século: uma releitura que se faz na palavra para a criação mesmo do diálogo. Assim, entende-se que esse autor em muito contribuiu para essa discussão quando foi um dos patronos da educação no diálogo, uma vez que fala-se aqui em povos que também fazem nas suas palavras escritas e manifestações o diálogo entre os homens.

A relevância dessa temática ainda recai sobre a Amazônia e os povos originários, uma vez que cada vez mais são observadas no mundo as questões atuais de amplitude global, como por exemplo, a grave crise climática a qual o planeta se encontra. É preciso entender também quais os interesses, de que lado a luta antirracista se manifesta e considerar os povos como centro dessa discussão. Entretanto, eles nem sempre são os protagonistas do debate ao redor dessas discussões. Assim, é necessário viabilizar meios que coadunam com a prática conscientizadora através da educação, permitindo a expressão indígena acerca de

suas próprias experiências. É necessário, então, não agenciar suas vivências, e a compreensão do que realmente os povos originários estão em busca na sociedade excludente. Essa pesquisa, portanto, levará em consideração tais reflexões, visto que existe a consciência de que ela não é escrita por pessoa indígena, mas que o não indígena também necessita sair da zona neutra e de conforto, e colaborar em uma luta tão pertinente aos povos.

É considerável ainda advertir que a literatura aqui utilizada para revelar os caminhos da educação sensível é da autoria de uma mulher indígena, o que mostra a necessidade implícita de uma discussão também em relação a essa existência dentro e fora de seu território, uma vez que a produção literária, no caso aqui estudado, parte de um lugar considerado de dupla minoria, pois contrapõe-se às marcas de uma sociedade patriarcal-colonizadora e branca que agencia as vozes dos povos ameríndios. Esse estudo espera assim colaborar para as discussões no âmbito das problemáticas citadas e acalorar as demais pesquisas que porventura possam surgir a respeito do tema.

A partir dessas reflexões, é possível chegar a seguinte questão: como seria possível levantar caminhos para a sensibilidade na educação através das etnopoemas de mulheres indígenas, partindo da escrita de Márcia Kambeba? Considera-se a hipótese de que essa é uma relação possível que viabiliza meios para tratar-se da temática no âmbito da educação sensível em sala, e criar consciências e espaços outros a partir dessa literatura, uma vez que a sensibilidade pode ser encontrada como caminho expresso nas obras da autora.

Para dar início ao trabalho foi feito um levantamento de dados das teses e dissertações dos últimos cinco anos nas plataformas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPQ), que mostram a existência de pesquisas sobre a temática de forma paralela. Algumas pesquisas recentes se debruçam sobre a educação escolar indígena por vezes sob o olhar da sensibilidade na educação mesmo sem trazer essa última de forma mais específica. Já os estudos que analisam a obra e literatura da autora supracitada percorrem trajetórias que versam sobre a inclusão dos povos indígenas e a educação, inclusive educação escolar e uso nas escolas, através de suas poesias.²

² Pretende-se analisar os poemas de Márcia Kambeba a partir do enfoque da educação sensível. Seus

Sobre as pesquisas que já existem acerca da obra da autora, algumas se debruçaram na sua literatura como representante das resistências e da identidade originária e ensino de sua literatura e da literatura indígena no ambiente escolar. Assim, por exemplo, uma das dissertações teve por objetivo: “(...)compreender a poesia indígena de Márcia Kambeba pela via dos Estudos Culturais, buscando a valorização do ensino da literatura indígena brasileira no ambiente escolar”(Lima, 2019, p. 13).

Já outros trabalhos tomam de obras de alguns autores indígenas para analisar o ensino e inclusão da literatura desses povos em sala, tratando desde o livro didático bem como equívocos encontrados sobre as culturas. Segue exemplo: “Em livros didáticos ou literários é comum a afirmativa de que Tupã é o deus indígena, como se fosse uma única divindade comum aos diversos povos”, isso segundo Maria Célia Gomes de Sousa, que explica em sua pesquisa, a partir de um poema de Márcia Kambeba onde a autora cita a divindade como Nhanderu, assim como outras etnias que citam o deus criador com outros nomes (Sousa, 2022, p. 14).

Na sua dissertação Pires (2022), relaciona as vozes indígenas, inclusive a de Kambeba, ao currículo da educação básica, onde leva em consideração a Lei nº 11.645/08, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no ensino básico, e analisa os discursos que têm sido produzidos pelos povos originários, onde faz a contraposição à visão ainda colonizadora que tem sido vista sobre os povos originários na educação, propondo então repensar o currículo escolar.

Assim, nota-se que há estudos recentes sobre a obra de Márcia Kambeba e demais autores indígenas e suas implicações na educação básica. É importante então prosseguir com as discussões, aspecto a que essa pesquisa se propõe, analisando tais discursos sob o viés da educação sensível e da alteridade nos poemas da autora em questão. Além disso, cumpre dar continuidade aos estudos sobre a resistência originária e o discurso colonizador no olhar eurocêntrico que toma os bancos das escolas em boa parte da educação básica que se conhece no Brasil.

poemas encontrados em *O Lugar do Saber*, *O Lugar do Saber Ancestral*, *Saberes da Floresta* e outras obras trazem os costumes dos povos originários que transcorrem a educação sensível.

Dessa forma, almeja-se contribuir para a reflexão crítica acerca da exclusão e do racismo contra os povos originários ainda disseminados na sociedade. Logo, essa pesquisa pretende interpretar os poemas de Kambeba de modo a reconhecer a educação sensível que pode demonstrar-se através de sua escrita como autora e mulher indígena e contribuir para a educação sensível, visto que pretende-se encontrar tais possibilidades em sua poética que marcam a cultura inerente aos povos originários e que uma educação sensível parte de uma “*alteridade da vida*”, reconhecendo-se a alteridade do outro na sua diversidade.

Assim, essa pesquisa contribui no sentido de abordar a literatura indígena no contexto da educação sensível, ambas articuladas também na compreensão dos meandros da alteridade dos diversos povos esmiuçados a partir do olhar do campo da sensibilidade. Alia-se ainda às análises teóricas com a prática baseada na construção da sequência expandida, que construir-se-á como uma proposição útil e realizável, meio encontrado capaz de conectar e trabalhar os objetivos dessa pesquisa que estão elencados abaixo.

Cumprir destacar que o título que dá nome à pesquisa está ligado ao que se entende pelo desencantamento que ocorre nas culturas originárias pela intervenção e não compreensão de suas formas de organização, por parte da sociedade moderna. E também ao encantar-se pelo que ainda há possibilidade de realizar via educação sensível e outras aprendizagens anti-colonizadoras.

O **objetivo geral** da pesquisa é então apontar como as etnopoemas da autora indígena Márcia Kambeba que narram a cultura dos nativos a partir de suas raízes étnicas são capazes de contribuir para uma educação sensível. E tem por **objetivos específicos**: averiguar dentro dos poemas de Márcia Kambeba os aspectos que se configuram como resistência à subalternização dos povos indígenas; examinar a noção de educação sensível e suas contribuições considerando a alteridade da cultura dos ameríndios; e sugerir a construção de uma sequência expandida (SE) que será elaborada acerca das etnopoemas da autora que contribua ao processo de formação na perspectiva da educação sensível.

A pesquisa localiza-se dentro de estudos literários, socioantropológicos e educacionais e pretende ter como suporte áreas específicas de cada campo que fará sua base teórica e será brevemente apresentada. É de interesse visitar os meios literários e a construção do pensamento acerca dos povos indígenas feito através da literatura, assim como também se destaca a importância da própria

literatura indígena que já é temática discutida e de maior intenção desse trabalho.

Para pensar a produção indígena e suas implicações com métodos de aprendizagem que contemplam a educação sensível é preciso que se discutam os autores que dissertaram e dissertam sobre as temáticas aqui implicadas sobre os quais se fará um breve panorama inicial.

Sobre a sensibilidade, Santin (1995), ainda na obra *Educação Física: Ética. Estética. Saúde*, discute-a como uma forma de inteligência que acabou sendo negligenciada pelo arquétipo do homem racional, sendo reduzida a estados afetivos.

Já sobre a produção literária, Lucia Sá (2012), no início de sua discussão na obra *Literaturas da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana*, aponta que as fontes indígenas não são observadas no que tange a produção literária. Aqui já se atenta a uma relação que pode ser feita entre esses dois registros: saberes excluídos por meios que não os consideram relevantes. Vale considerar que, alguns anos após essa análise, os autores indígenas tornam-se cada vez mais lidos e estudados, mesmo que ainda falte elementos importantes no que diz respeito à interpretação e respeito de suas culturas.

No texto *Existência e Diferença: o racismo contra os povos indígenas* (Milanez et al, 2019), discute a questão do racismo: “Enquanto na historiografia tradicional o protagonismo histórico do indígena foi abafado, na Antropologia – onde as culturas indígenas são frequentemente discutidas –, pouco ou nada se fala do racismo contra os povos indígenas (Milanez, et al., 2019. p. 2165).

Os povos originários têm uma relação com a natureza diferente da estabelecida pela cultura ocidental e que pode, dentro de suas práticas, servir como eixo questionador dos modelos de educação instituídos, já que esses fazem parte também da cultura de uma sociedade que passou por essa mudança de relações e práticas com a chegada do colonizador. Tais mudanças e misturas de costumes é que hoje fazem as diferenças culturais na sociedade não indígena.

Segundo o pesquisador do povo Añuu, Weir (2023, p. 11), em uma carta em resposta ao antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, o homem ocidental estabeleceu a diferença entre o pensar e o sentir, consagrando importância à inteligência e negligenciou as práticas do sentir, o que destituiu o senso de comunidade. Ora, essas práticas estariam em falta, no local mesmo de primeira sensibilização do ser humano à essas questões que seriam a própria casa e a

escola - esta última, vale salientar, é, inclusive chamada popularmente por muitos que a consideram de “segunda casa”.

Para pensar a partir da literatura indígena, urge relacionar e fazer a contextualização do que se entende por literatura e por literatura indígena, matéria que será discutida ao longo do trabalho, bem como seus papéis sociais e socioeducacionais.

Vale já destacar que para Cândido (2012), a literatura está presente na vida de todos e em todos os povos. O autor argumenta que a literatura constitui mais que uma necessidade, mas um direito do ser humano, ou seja, uma chamada para a democratização da literatura. Tal democratização é necessária, pois, como lembra Rildo Cosson e Paulino (2012, p. 87), a literatura é sempre associada ao que o cânone literário determina: obras consagradas que constituem capital social, a “literatura com letra maiúscula”. Portanto, a urgência de considerarem-se as diversas literaturas excluídas do cânone, as que estão às margens, como a produção literária indígena dentre outras. Assim, no que tange à literatura indígena, Graça Graúna (2013) adverte que esta continua sendo negada assim como os escritores indígenas continuam sem reconhecimento como sujeitos de direito. Entretanto, a literatura está presente em todos os povos, mas não há ainda o próprio reconhecimento dessas literaturas diversas e seus diferentes modos.

Assim, a literatura continua sendo determinada também pela ótica da exclusão ao considerar apenas o que o cânone literário institui em uma evidente noção de determinar o prestígio social e indivíduos que tanto o produzem quanto são os únicos que podem ter acesso a tal direito. Apesar de haver maior abertura no mercado editorial, esse espaço continua restrito, entre outras questões, por não haver ainda o reconhecimento de uma literatura indígena, pontos que serão levantados nesse texto.

É oportuno retomar então que as implicações de alguns questionamentos remontam à importância de pensar-se nos espaços educacionais - leia-se, na escola, mas não apenas nesta - como molas da mudança desses problemas que se propõe diante da subalternização que ainda ocorre dos povos e das concepções acerca de sua cultura e da sua literatura cunhadas pela visão colonizadora eurocêntrica que persiste ao longo dos séculos no apagamento do outro.

O autor do povo Krenak, Edson de Andrade (2019), fala sobre as “metodologias indígenas” e as explica como uma relação diferenciada que os povos originários têm sobre o “ser” e o “fazer” que na cultura não indígena são

elementos tangíveis de separação, enquanto que para os povos indígenas seriam elementos bem menos indissociáveis. É preciso dizer que dessa compreensão de mundo fazem parte também as literaturas indígenas que são narradas a partir dos costumes desses povos, e esse ponto precisa ser compreendido para que seja dada além de visibilidade e inclusão, por exemplo na escola, mas compreensão de fato da alteridade dos povos, pois, os povos originários em suas vivências descritas nas literaturas ameríndias falam sobre as suas experiências reais e modos de vida que prestam-se a seguir no seu dia a dia.

Portanto, para reconhecer essas questões é justo que utilize-se nessa pesquisa da própria literatura indígena e sobretudo da poesia, pois, assim como a linguagem, elas também são transformadoras sociais. O poeta e ensaísta Octavio Paz (1982), lembra que as palavras e as ações são inseparáveis; quando se corrompem as palavras, os significados e ações também mudam. Está aí a necessidade de trabalharem-se as linguagens e os sentidos nas vivências ameríndias, quando fala-se em educação e formação de indivíduos. As histórias dos povos originários, reforça-se, estão ligadas às suas vivências, por isso, uma ligação das ações com as palavras como menciona Octavio Paz, é uma das coisas que representam talvez a literatura dos povos indígenas.

Para realizar a discussão do tema apresentado será necessária uma investigação nos autores e obras citados e em outras fontes assim como aprofundar-se nas etnopoemas da autora Márcia Kambeba, voz central nessa discussão. A tematização destas questões, portanto, introduz-se no campo dos estudos antrópicos do homem na natureza, na medida em que considera a literatura indígena, as culturas e a ancestralidade dos ameríndios, bem como a viabilização dessas e a educação sensível. Com efeito, de acordo com Fernandes e Ramos (2020), o processo de antropização ocorre também quando dá-se na interferência sobre povos dominados destruindo a sua cultura assim que é vista como subalternos (p. 489). Acrescente-se que o aspecto da antropização aqui estudada diz respeito à área da educação que faz parte da cultura de um povo e busca problematizar os efeitos do afastamento do que se entende por sensibilidade e da alteridade como espécie também de antropização.

Também será acrescida uma proposta de sequência expandida sobre a temática da educação sensível nos poemas da autora aqui estudada que pode vir

a ser implementada em outro momento pela pesquisadora e ficar como sugestão para leitores interessados pela questão. A pesquisa então parte de uma abordagem descritiva interdisciplinar com base em estudos literários, sociológicos e educacionais; logo, pretende ter como suporte áreas específicas de cada campo, com base no levantamento de bibliografias que concernem ao tema, além de enfoque nos métodos

de ensino-aprendizagem, em especial na sequência expandida (SE), e no que diz respeito ao letramento literário.

Dessa forma será tomada a estrutura básica da SE, que propõe atividades sobre o gênero poema, com tema definido nas etnopoemas de Márcia Kambeba, dando foco para a literatura indígena. A intenção é embasar também a educação sensibilizada pelas relações de alteridade com outras culturas, visando abranger a compreensão e importância dessas literaturas e das culturas originárias. Assim, a pesquisa tem por interesse demonstrar como os estudos na obra da autora podem servir de ponte para a educação sensível em sala de aula.

A pesquisa abordará, na primeira seção, a relação entre literatura indígena e educação sensível, discutindo o que se entende por literatura, literatura indígena e educação sensível. Na segunda seção, será feita a discussão dessa relação a partir dos poemas de mulheres indígenas e do lugar que essas ocupam na sociedade branca e na indígena, bem como suas implicações como sujeitos que se dessubalternizam.

Adentrar-se-á aqui nos poemas da autora Márcia Kambeba, e no que se entende por “Pedagogia das águas”. Posteriormente, na última seção, serão tratados sobre os encantos e desencantos, bem como os desafios para atividades educacionais, focadas na alteridade, considerando-se os povos indígenas, no contexto da educação sensível e será apresentada a proposição de atividade, através de uma sequência expandida realizada ao nono ano. Por fim, segue-se a última seção, com a conclusão do trabalho.

2. LITERATURA E LITERATURA INDÍGENA

Para se falar em educação sensível e sua relação através da literatura indígena é necessário fazer-se o apanhado a respeito do que seria considerado literatura indígena e o que a diferencia da literatura não indígena. Mas, antes disso, há que considerar-se ainda quem é o sujeito indígena(?) E ainda: existe uma literatura indígena? Tais questões já têm um histórico de abordagem por alguns autores, mas elas ainda são relevantes por não haver uma resposta definitiva.

A discussão que levanta-se nessa pesquisa será feita nas obras da autora Márcia Kambeba que conta com alguns lançamentos de livros em que prevalece o gênero poesia (apesar de a escritora também caminhar pela prosa), em que a autora trabalha no campo que se têm denominado de etnopoésia, a qual, em sua obra, figura muitas vezes utilizando o recurso da prosa poética, ora entrando nas marcas da oralidade e línguas indígenas do seu povo ora em sua prosa de afirmação da sua identificação étnica.³

Assim, a respeito da questão sobre quem é o indígena é preciso considerar quem é esse outro e se mesmo há uma definição para ele. O exercício de pensar tal possibilidade e a delicadeza da questão bem como sua relevância, leva a problematizar que o sujeito é definido pelo outro. Assim, ao partir do olhar do colonizador e do colonizado, será possível notar a diferença que parte de cada pensamento e buscar uma singularidade em que o sujeito não mais é “visto por”, mas onde esse indivíduo o diga a si mesmo.

Para fomentar a discussão, destaca-se Sartre (1968) ao escrever o prefácio da obra *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon quando destaca as contradições do pensamento do colonizador a respeito do colonizado:

Quando domesticamos um membro de nossa espécie, diminuímos o seu rendimento e, por pouco que lhe demos, um homem reduzido à condição de animal doméstico acaba por custar mais do que produz [...]. Derrotado, subalimentado, doente, amedrontado, mas só até certo ponto, tem êle, seja amarelo, negro ou branco, sempre os mesmos traços de caráter: é um preguiçoso, sonso e ladrão, que vive de nada e só reconhece a força (Sartre, 1968, p.10).

³ Os estudos na etnopoésia trazem-na como um tipo de poesia, ainda não categorizada oficialmente como gênero literário, mas muito utilizada para caracterizar poemas a partir de representações étnicas de povos. Expressão literária em que encontram-se os poemas escritos, por exemplo, por povos indígenas ao escrever sobre suas culturas. Ver: cap. 2, 3 de *A Transitividade de Textualidades Mbya - Guarani*. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/7200>.

O trecho mostra as contradições e o que Fanon considera uma “ruína” do pensamento europeu colonizador. Portanto, o que representa o sujeito indígena e sua cultura foi invalidado no âmbito da subalternização dos povos. Fica nítida então a necessidade da luta dos povos e do uso de suas manifestações como resistência.

Já na discussão em sua obra, grosso modo, Fanon descreve alguns motivos que colaboraram para que a colonização se efetivasse em jovens países independentes. Segundo o filósofo, a consciência nacional desses países é desorganizada, não defende anseios populares e é vítima da fraqueza de esforços da burguesia.

A fraqueza clássica, quase congênita da consciência nacional dos países subdesenvolvidos não é somente a consequência da mutilação do homem colonizado pelo regime colonial. É também o resultado da preguiça da burguesia nacional, de sua indigência, da formação profundamente cosmopolita de seu espírito (Fanon, 1968, p. 124).

Entretanto, ao considerar a organização da sociedade é possível notar que haverá culturalmente negação ao diverso, e que figura nos povos indígenas o contrário, na contracorrente da sociedade colonial branco-europeia. Assim, os povos não deixaram de ser organizados empregando como uma de suas importantes manifestações a própria escrita. Além disso, vale ressaltar que a escrita indígena manifestou-se culturalmente de forma pictográfica, mas reconheceu a necessidade de apoderar-se da escrita alfabética (do homem branco) como forma de difundir sua cultura e, assim, expressar sua resistência.

Ressalta-se ainda o que é descrito em Dussel (1993) ao citar vários feitos dos povos em termos de luta contra a dominação, a exemplo da resistência dos Guaranis no Rio da Prata (1534) e da organização política e de guerra dos Mapuche, no Chile (Dussel, 1993, p.143).⁴ Portanto, se por um lado, algumas classes não estiveram mais organizadas, os próprios colonizados não deixaram sua cultura de lado, empregando formas de organizar-se contra a violência sofrida. Em sua obra *A Inconstância da Alma Selvagem*, Viveiros de Castro explica o que os jesuítas utilizaram como ferramenta para o pensamento de conversão dos povos.

⁴ A terceira parte da obra 1492: O encobramento do Outro (A origem do mito da modernidade), de Enrique Dussel cita com detalhes vários eventos de resistência de povos nativos em luta por seus territórios no mundo todo. Tais detalhes não serão mais focados nesta seção por questões temáticas do capítulo. Indica-se a obra citada acima.

Segundo ele, os costumes foram considerados bárbaros e um impedimento para converter os índios. Para tanto, o autor traz a questão da não aceitação do costume como parte da cultura e das religiões dos povos indígenas:

Sabemos por fim que os Tupinambá, como os demais povos tupi guarani, dispunham de um 'sistema de crenças' - antropológicas, teológicas, cosmológicas - no qual o tema da 'Terra sem Mal' ocupava um lugar maior. Clastres (1975 apud Castro (2002), p.193).

No que tange à Literatura, Kambeba (2018), diz que a literatura indígena surge para dar visibilidade sobre a luta dos povos originários e que diferencia-se das demais literaturas por conter os traços de identidade e o saber ancestral desses povos. Assim, a autora afirma:

[...] Os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade. Com a escrita nasce a “literatura indígena”, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência (Kambeba, 2018, p. 39).

Significa dizer que o uso dessa ferramenta é uma prática que transgride um sentido único e se alonga pelo viés político-educativo na sua utilização. A autora também discorre sobre a importância da literatura indígena como instrumento de crítica e compreensão da realidade e da resistência dos povos ameríndios.

Já o escritor Olívio Jekupé (2018), acredita que a escrita é uma ferramenta do branco que o indígena deve usar com sabedoria, apoderando-se de contar as próprias histórias que foram sempre escritas pelas mãos dos não indígenas. Nesse ponto verifica-se a importância por vários fatores, nem todos aqui citados, da escrita indígena, da literatura feita pelos nativos que conta a realidade de suas lutas e experiências, mas além disso, é preciso que essa literatura também circule na sociedade dentro e fora da aldeia.

Acercar disso, a escritora Julie Dorrico (2018) afirma que as vozes indígenas foram postas desde a Colonização de modo periférico. Segundo a autora “percebendo tal lógica, os intelectuais indígenas passaram a adotar os domínios técnicos do Ocidente” e aprenderam as leis, normas, escrita e demais modos para conceber os meios de produção pelos quais pudessem ser ouvidos e lidos. Assim, fez-se a defesa dos povos indígenas de sua cultura através da palavra, da literatura

e da arte.

Sobre a literatura, Cândido (2012), além de crer na literatura como um direito universal, também concebe sua importância como força, mola propulsora para a negação do que está posto. Assim, pode-se compreender nas literaturas esse caráter que não manifesta-se em todas, mas surge nas literaturas das minorias que reivindicam, por exemplo, um lugar de existência e reconhecimento. Assim, considerando o caráter sociopolítico dessa literatura que, embora fuja da mera fruição, tampouco a condena, Cândido a descreve como literatura social.

Dito isso, é válido ainda ressaltar que, onde o teórico chama a atenção para a estratificação social e a falta de acesso a esse direito da literatura de todos os tipos, ocorre de forma contrária, nas literaturas indígenas, o caráter de democratização e acesso das obras produzidas por esses autores principalmente nas escolas. Destaca-se assim, o caráter humanizador intrínseco às produções originárias que, apesar de não resolverem um problema social (e nem poderiam), em muito contribuem ao acesso às artes verbais indígenas, pois denunciam as questões relativas às vivências dos povos nativos e abrangem a intenção humanizadora e social da literatura.

Uma grande problemática diz respeito a conceituar o que é literatura(?). E um dos teóricos aqui utilizados inicia sua tentativa de desmistificar tal problema. De acordo com Acízelo de Souza (1986), essa pergunta gera embaraço tanto em leitores quanto em estudiosos da literatura e completa “[...] Fazer da literatura um objeto de questionamento ou problematização - implica a construção de uma teoria.” (Souza, 1986. p. 6). É preciso ressaltar entretanto, que as teorias a respeito da literatura têm como bases preceitos constituídos no pensamento ocidental, o que talvez explique as distâncias concebidas até a atualidade das demais noções acerca das Literaturas já que existe para isso regras de um cânone literário que separa o que seria aceitável e bom do que não seria considerado como um *texto literário*.

Sobre isso, é importante levar em conta que nas literaturas indígenas existem aspectos que, apesar de terem sido considerados por pensadores teóricos não-indígenas, são passíveis de problematização, e quanto a isso, os etnólogos se propõem a adentrar e entender o pensamento indígena. Sobre essa questão, Librandi (2011), destaca o viés pelo qual pode repensar-se a literatura ocidental a partir de uma perspectiva nativa, indígena, o que, segundo ela, significa:

Ocupar o ponto de vista nativo significa, assim, a situação paradoxal de tornar-se estrangeiro em relação ao seu próprio pensamento, estranhando-o, e ao mesmo tempo tornar-se nativo de um pensamento estrangeiro, borrando os limites entre ambos (Librandi, 2011, p. 199).

Pode-se comentar a respeito agora sobre alguns pontos acerca da produção ameríndia e da produção que é feita pelo outro (o não indígena) acerca dos povos indígenas, situações é claro, diferentes. Um aspecto, por exemplo, diz respeito ao caráter da oralidade nas produções dos povos originários, e é um ponto importante a ser discutido. Para isso, talvez seja preciso falar através de uma teoria da literatura indígena. Além disso, alia-se a essas produções verdadeiras vozes das resistências que gritam contra os anos de escravidão, exclusão, preconceitos e equívocos sobre as culturas de povos subalternizados, que inclusive foram repassados através de literaturas feitas sobre os povos originários e amplamente aceitas.

Kambeba (2023), descreve como a literatura foi inserida entre os povos indígenas: “A leitura e a escrita foram apresentadas aos indígenas por pessoas vindas de fora e que ensinavam uma nova forma de comunicação, uma língua nova”. (2023, p. 121). A autora explica também que os povos indígenas sempre fizeram literatura de outros modos; seu registro era feito “na memória”, partia da oralidade. Acontece que essa literatura dos povos originários não foi considerada a não ser por eles próprios, e muito menos é incluída pelo cânone, começando agora a tomar espaço nas relevâncias da escrita necessitando estar cada vez mais inclusa nesses meios como forma de combater o “racismo literário”. Segundo a autora, a escrita é, portanto, uma das formas de transmitir saberes e resistir à dizimação que ainda ocorre nos povos.

Sobre essa questão, os povos nativos ao redor do mundo sempre tiveram uma rica destreza com as palavras. A exemplo disso, vale novamente citar Dussel ao descrever a habilidade que os Tlaminime, indígenas considerados grandes sábios entre os astecas, tinham com a palavra. O autor descreve trechos de uma argumentação dos povos indígenas aos conquistadores espanhóis que demonstra o grande nível retórico desses povos colonizados: “Naquele momento histórico os tlaminime construíram uma estrita peça de arte retórica (“flor e canto”), cheia de beleza e lógica, dividida em seis partes” (Dussel, 1993, p.147).

De alguns equívocos aqui tratados, sabemos através da literatura produzida

por não indígenas, que falou-se ao longo dos anos com a voz do colonizador e enraizaram-se estereótipos a respeito dos povos originários. Sobre isso, Graúna (2013) faz uma crítica quanto a abordagem que há na literatura e nas escolas acerca dos índios, visão que os deixa ainda sem um papel representativo relevante na história e os trata, assim como aos povos africanos, como indivíduos sem auto-história “a abordagem que se faz do índio na história da literatura brasileira não é indígena, mas indigenista ou indianista.” (2013, p. 47). Dessa forma, a literatura indígena atua, sobretudo, com criações que tratam de suas questões em um diálogo de resistência esclarecedor com indígenas e com não indígenas. Os últimos que precisam mais ainda compreender e desfazer os estereótipos criados.

Portanto, para Julie Dorrico (2018), é importante a criação de uma crítica em torno das vozes na literatura indígena emergente, cuja relevância dá-se em caráter ancestral e histórico de influências e denúncias. Ainda de acordo com a mesma autora, as produções indígenas foram colocadas de lado, à margem, pelo já citado caráter ocidental de conhecimento, inclusive do fazer literário. Além disso, os autores indígenas viram-se obrigados a apreender os domínios técnicos do não indígena para que pudessem ter uma voz, o que mais uma vez compromete seu próprio fazer literário. Assim, os povos resistem pelos meios que lhes são alcançáveis e úteis.

Consoante a isso, ainda nota-se a importância da produção literária indígena, seja coletiva ou de um único autor tanto para a apropriação dessa voz negada desde sempre quanto para a construção do pensamento do não indígena. Esse último ponto pode ter um papel significativo no que diz respeito as violações e violências sofridas pelos povos indígenas. Para Danner *et al* (2018), o sentido da literatura indígena tem a ver com a alteridade dos povos e superação das formas de domínio.

Então, tem-se que considerar a literatura indígena, e dizer que não há apenas um modo de fazer literário validado através de uma teoria literária que se fecha em si mesma, a partir de padrões ocidentais. Existe, ao contrário, uma pluralidade de vozes, as quais estão cada vez mais reivindicando seus lugares. Tal afirmação lança uma relação possível de interesse aqui sobre uma educação sensível que precisa ser de caráter plural, onde as literaturas de autoria indígena têm muito a contribuir.

Nesse momento foi importante destacar sobre o que pensa-se da literatura e

da literatura indígena e as concepções que o padrão ocidental permitiu conceber, bem como alguns traços característicos das literaturas indígenas em uma breve abordagem. A observação das literaturas e escritas indígenas com o cânone e sua aceitação social mostram a importância de pensar-se a intenção de uma crítica literária indígena, assunto que não constitui-se ponto principal da pesquisa, mas que, dentro dos interesses do trabalho, aponta para a necessidade de revisão da crítica literária baseada no cânone. Tal visão mostra-se pertinente ao falar-se sobre questões de alteridade e inclusão que estão intrínsecas à educação sensível, ponto que será discutido a partir de agora.

2.1 Sobre a Sensibilidade na Educação

Para dar-se prosseguimento à pesquisa é interessante fazer um levantamento da relação que se pretende traçar entre educação sensível e literatura indígena. Analisando-se, então, o que cada uma traz de interesse social e no campo da educação, e também dar enfoque ao lugar a partir do qual se pretende falar sobre essa temática. É preciso tocar no ponto da educação sensível, mas antes, sobre o que se compreende por sensibilidade.

Segundo Santin (1995), conceituar sensibilidade é uma tarefa difícil e ela apareceria sob duas áreas: um modo de conhecer ou o fato de sentir como um instinto natural. Além disso, a sensibilidade poderia valer-se da razão em alguns momentos de manifestação. Esse ponto é interessante, pois, talvez a atenção dada à sensibilidade a nível familiar e depois, na escola, tenha sido diminuída por questões cada vez mais centradas em separar esses pólos: o campo da razão e o campo do sensível, e dar mais espaço a razão como via única de inteligência no modo de vida que seguiu os padrões modernos e ocidentais.

Os conhecimentos indígenas por sua vez, também têm seus modos de educação que se diferenciam da educação escolar eurocêntrica branca, não indígena, a qual tem como base o modelo trazido pelo poder colonizador. Entretanto, a educação e os conhecimentos ameríndios aproximam-se de uma educação sensível, pois voltam-se à alteridade e ao reconhecimento do outro, seja ele humano ou qualquer ser vivo, como indivíduo total que traz em si a complexidade do ser humano, que não deve abstrair-se de sua sensibilidade para tornar-se apenas ser racional.

Freire, por sua vez, em sua conhecida obra *Pedagogia do Oprimido*, analisa os mecanismos da educação colonizadora voltada à manutenção da opressão de grandes camadas sociais. Por essa via, o pensador explicita e revela como os indivíduos são fixados em posições de opressão:

É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite”, que lhes parece intransponível (Freire, 1987, p. 25).

Além disso, há também que se considerar que na maioria das culturas de etnias indígenas existe uma relação diferente daquela partilhada pela visão ocidental. Os indígenas possuem grande consideração com os demais seres e com a natureza, o que demonstra uma alteridade em relação ao mundo branco. Com efeito, para os povos indígenas, de acordo com suas cosmologias, todos os seres compartilham o princípio da humanidade. Um exemplo dessa perspectiva pode ser visto em Eliane Potiguara no seu livro *Metade Cara, Metade Máscara* quando escreve sobre a relação dos povos indígenas com a terra. Dessa forma, a autora destaca:

Um território não é apenas um pedaço ou uma vastidão de terras. Um território traz marcas de séculos, de culturas, de tradições. É um espaço verdadeiramente ético, não é apenas um espaço físico como muitos políticos querem impor. Território é quase sinônimo de ética e dignidade (Potiguara, 2018, p. 119).

As noções a respeito das relações dos povos com a terra, e com a natureza em geral, tomam então um distanciamento do pensamento moderno/ocidental. Essa relação considera a natureza muitas vezes como investida por seres espirituais, ancestrais que fazem parte de sua cultura. Essa relação é explicitada também no pensamento de Krenak (2019), onde, segundo ele, excluímos com a nossa percepção de humanidade, todas as outras humanidades e formas de vida dos demais seres: “... Pelo menos as que fomos animados a pensar como possíveis, em que havia corresponsabilidade com os lugares onde vivemos e o respeito pelo direito à vida dos seres” (Krenak, 2019, p. 47). O escritor demonstra já em seu pensamento a atenção para a relação de alteridade entre os seres que compartilham o espaço comum da terra e que os povos originários culturalmente respeitam.

O sociólogo Edgar Morin, em uma reflexão mais filosófica em sua obra *A Cabeça bem-feita* (2002), trata de como deu-se a origem do homem e sua constante relação de separar-se das coisas naturais. Lembra que apesar de o homem pensar ser senhor da terra, há cada vez mais a consciência de que depende-se da biosfera da terra. O autor fala então de um pensamento que é o cerne das cosmologias originárias, pois cita a ineficácia para o homem de ter uma relação reducionista com a natureza. Tais concepções são trazidas aqui para o campo da educação, onde a pesquisa se localiza. Em continuidade, o mesmo autor traz em suas reflexões no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, o que se deve esperar de uma educação pensada para o futuro. Segundo Morin, não se deve conceber a humanidade separada do cosmos, considerando-se meramente aspectos biológicos: “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”(Morin, 2000, p.47). Nota-se que o autor já trazia a problemática de uma educação que questionava o foco na racionalidade suprema, que agora e aqui ainda se discutem, segundo ele, a racionalidade não se sobrepõe de forma absoluta sobre a pulsão e a afetividade; e a unidade humana compreende uma diversidade essencial para compreender-se o humano (Morin, 2000).

Nesse sentido, falar de um estilo de vida ou de um modelo de educação envolve os agentes participantes de uma comunidade em suas culturas diversas, por isso, é importante destacar sobre como dá-se a formação de professores iniciados para uma educação sensível. De acordo com Albano (2002 *apud* Ostetto *et al*, 2015, p. 6), o desafio na formação precisa considerar uma “linguagem da alma”. O professor precisa ouvir a si para ouvir ao outro. Dessa forma, o que é vivido em sala de aula passa a ter nova expressão:

Quando se oferece aos professores em formação a oportunidade de olhar para si e falar de si, disponibilizando espaço-tempo para movimentos atravessados pelo “feito à mão”, tal como a experimentação de um ofício artesanal – no qual se relacionar e conversar com os materiais é condição primeira para tramar e configurar uma produção expressiva –, a narrativa do vivido é potencializada (Ostetto *et al*, 2015. p. 6).

Nota-se então o caráter ético e até mesmo estético de uma educação sensível, o que, inclusive, remete em muito aos traços das culturas indígenas que aparecem ligados ao ato de observar a si e ao redor de si, ao que é constituinte do

ser humano. O que foge a isso e é observado nas escolas e na maior parte do modelo educacional do país é, em suma, característica herdada da modernidade e de um ensino tradicional arraigado. Tem-se, entretanto, a noção de que há problemas envolvidos nessa seara como professores sobrecarregados, sem condições dignas tanto materiais quanto emocionais, em um sistema que desvaloriza a educação em geral, o que torna a educação sensível praticamente uma utopia.

Sobre os territórios originários, faz-se necessário aqui apontar para as consequências das intervenções nesses territórios que atingem não só os povos indígenas, mas também suas relações com os seres encantados, parte crucial de suas culturas. Assim, ocorre a destruição de territórios sagrados não só nas culturas ameríndias, uma vez que constata-se também ataque aos locais sagrados de culto das religiões de matriz africana, que demonstra a falta de compreensão e respeito às formas culturais e religiosidades diferentes. Assim é o que expõe o trabalho de Deanny Lemos (2021), no território Akroá-Gamella que fica no Maranhão. Neste trabalho, é sinalizada a relação dessas culturas com os seres encantados, pois Lemos compreende, a partir das experiências dos povos Gamella, que as lutas, por recuperação de territórios indígenas têm relação com os encantados. Efetivamente, a autora explica:

Nos relatos, faz-se presente a defesa do território para que possam recuperar ou manter os pontos de *encantoria* preservados das intervenções ambientais. Estão afirmando que esses espaços sofrem fortes intervenções que distanciam os seres encantados, algo recorrente na fala dos mais velhos. O desencantamento do lugar é efeito da partida dos encantados Lemos (2021, p. 8, *apud* Fernandes, 2015).

Portanto, questões que fazem parte das culturas de diversas etnias indígenas e também de outras matrizes, que possuem uma relação estreita com os encantados, precisam de uma atenção - em especial, as pesquisas que tratam de uma educação sensível -. Nesse sentido, entende-se que ocorre o desencantamento quando práticas colonizadoras dão-se em territórios indígenas, assim como ocorre a perda cada vez maior dessas relações ancestrais. Tais práticas, que concorrem ao desencantamento, estão associadas à heranças da modernidade capitalista que deixa de lado qualquer questão que não seja lucrativa. Na abordagem aqui proposta, uma educação sensível, pode talvez contribuir não só para maior aproximação aos

pensamentos ameríndios, mas também, por essa via, contribuir ao reconhecimento do mundo ocidental de outras formas de vida existentes na biosfera.⁵

Assim, é de interesse citar novamente a *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1987), ao explicitar sobre a “autodesvalia”, que é a introjeção que os oprimidos fazem da visão do opressor. Desse modo: “Falamos de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais” (Freire, p. 32). E vale averiguar, a partir do pensamento ameríndio, o oposto que ocorre em suas cosmologias quanto à relação com o outro e com os seres. O pensamento indígena vai de encontro à esse modelo, pois questiona-o e luta para não deixar-se aprisionar por ele. Um ponto importante a observar-se é a desvinculação do homem com a espiritualidade presente na natureza, muito respeitado pelos povos originários. De acordo com Krenak (2019), a ideia de deslocar-se da terra é absurda e suprime a diversidade dos povos.

Acerca do pensamento do outro (opressor) suprimir uma realidade, o antropólogo Viveiros de Castro discorre em sua obra sobre a visão tradicional que perdurou no imaginário amazônico por muitos anos. Segundo ele, no modelo de floresta tropical que havia para esses observadores que escreviam sobre a terra:

A ‘tribo’ típica da floresta tropical era uma pequena constelação de aldeias autônomas, igualitárias, limitadas em suas dimensões e estabilidade por uma tecnologia simples e pelo ambiente improdutivo, incapazes, portanto, de gerar o excedente indispensável à emergência da especialização econômica (Viveiros de Castro, (1975?), p. 321).

A partir da relação dos povos com a natureza, Kambeba traz: “Acredita-se que um dia as plantas foram espíritos, e, por isso, são essenciais na cura” (2023, p. 118). Ainda, conforme as ideias de Krenak, encontra-se também a crítica ao próprio capitalismo e ao Estado, que, segundo ele, consome subjetividades e coloca a compreensão de humanidade como algo que exclui as outras formas de existência. Assim, gera-se a dependência e o racismo do Estado, desvinculação com os seres e inúmeros outros problemas onde a falta de afetividade e

⁵ Trata-se aqui sobre os seres encantados em uma visão ampla, que entende-se por não representarem sempre a mesma caracterização em todas as culturas e, inclusive, circularem também em religiões afro. Porém, destacou-se esses seres aqui por serem presentes em diversas cosmologias ameríndias. Ver cap. 2.1 da Tese de Juliana Monteiro Gondim: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde14032017-145349/publico/2016_JulianaMonteiroGondim_VOrig.pdf.

corresponsabilidade com a vida em geral parece estar na base desse tipo de organização social.

Desse modo, é preciso questionar-se quanto ao caráter técnico científico e sua abrangência como única necessidade do ser humano. Une-se ao fato de que nem todas as culturas o acham suficiente e bom, o fato de que a racionalização não foi capaz de dar conta dos problemas da humanidade. Longe de um discurso condenatório da ciência, o que pretende-se é compreender as consequências e benefícios que uma educação que considera também o sensível pode trazer e os problemas advindos de uma aposta e estilo de educação baseados predominantemente na racionalidade.

Assim, fez-se um apanhado do que entende-se por educação sensível e por qual caminho a pesquisa segue. Pontuou-se a relação entre educação sensível e pensamento indígena que será mais analisada no tópico seguinte, e de que forma as cosmovisões nativas relacionam-se à sensibilidade visto que a relação desses povos com a natureza, a espiritualidade e o encantamento são questões mais próximas ao campo do sensível. Portanto, é necessário deter-se um pouco mais no que a sensibilidade na educação tem em comum com o pensamento e cosmologias indígenas, já que ambas as concepções têm traços similares ou aproximam-se em algum momento. Essa associação é importante para buscar resquícios de antes do desencantamento, pois a lógica atual e do não indígena é pontuada na modernidade e em uma economia que visa ao lucro e não concebe formas de educação diversas, assim também distanciando das relações de alteridade entre sujeitos e culturas.

2.2 Educação Sensível e Literatura Indígena

A educação sensível requer o reconhecimento do outro e de si mesmo e, portanto, das relações de alteridade constitutivas dos humanos e também demarcada nas diferenças entre as culturas. Dessa forma, implica retomar os traços de afetividade ignorados desde o ingresso das sociedades brancas na modernidade. Esses traços de proximidade com o outro-como-ser-humano e com a natureza ressurgem quando põe-se em contato com as cosmologias dos povos originários que resgatam o caráter da afetividade com o meio e com os seres.

A importância da afetividade na sua relação com a cultura dos povos pode

ser lida em Kambeba: “Como educadores, precisamos criar laços afetivos com nossos alunos e alunas e cuidar para que um possa confiar ao outro algo importante de suas experiências e âncoras”. (Kambeba, 2020, p. 55) É possível notar a importância que os povos e os educadores indígenas mantêm sobre os laços que ultrapassam a esfera do racional absoluto para entrar nas experiências e vivências dos originários.

O pensamento do autor indígena Ailton Krenak em um de seus textos traz a relação dos seres humanos com a natureza, principalmente com os rios, e sobre a falta de empatia que ocorre: “Tratam os rios de maneira tão desrespeitosa que dá a impressão de que sofreram um colapso afetivo em relação às preciosidades que a vida nos proporciona aqui na Terra” (Krenak, 2022, p. 13). Esse colapso afetivo acompanha o estilo de vida do homem moderno desde as suas relações em casa, no trabalho, na escola e nas demais esferas que foi herdado do pensamento ocidental.

Já entrando na seara da literatura indígena e sua relação com essas ideias recorre-se portanto ao pensamento dos povos indígenas, pois suas vivências estão descritas nos seus textos, ou contadas via oralidade, meio pelo qual os povos originários usavam e ainda usam para expressar suas cosmologias através de suas histórias de forma cultural. Assim, adentrar nas ideias dos povos ameríndios e suas produções é crucial, além disso, percorrer as literaturas é chave para compreender o pensamento ameríndio e a relação com a educação aqui expressa.

Há, por outro lado, impasses que dizem respeito à inserção nas escolas e na sociedade dessa educação que considera o saber sensível. Segundo Santin (1995), surgem vozes contra a distância em que a ciência colocou-se enquanto conhecimento objetivo que não pode levar em consideração os problemas e a subjetividade das experiências de vida. Essa “verdade” científica não é levada em consideração entre todos os povos e não há como saber se o caminho de uma educação em predominância racional foi o melhor ou mais adequado para o homem moderno. Ao contemplar-se as devastações que ocorrem no meio ambiente e que afetam os seres humanos e são pautadas no desenvolvimento, ou seja, comportamento ligado às razões do homem branco, nota-se que esse modelo de vida não foi capaz de lidar com a sobrevivência das espécies e tampouco com a diversidade dos seres. É interessante resgatar aqui o que Edgar Morin (1921) trata sobre a incerteza do conhecimento, para quem vive-se em um mundo de

incertezas onde vez e outra encontra-se algo certo. Também segundo o autor: “ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros” (Morin, 1921, p.85).

Outro ponto que diverge dos modelos instituídos na sociedade capitalista diz respeito ao que os indígenas consideram sobre território, ponto já citado na visão de Potiguara e agora retomado. Para a maioria dos povos nativos, a terra tem relações com a cultura no campo da espiritualidade e é um ser sagrado, por isso: “o modo como os indígenas se relacionam com o território irrompe como contradição entre o que é tido como juridicamente legal em nossa sociedade, aos moldes do modelo capitalista.” (Souza, 2011. p. 89). Sobre essa relação, a pesquisa citada mostra como o pensamento dos povos é constituído e difere da cultura que o branco instituiu na sociedade. Assim, segundo um dos entrevistados na pesquisa de Souza, a esposa de um Cacique de origem Guarani, a terra com ouro e riquezas não interessa aos povos. O que lhes interessa é a terra que a eles pertence por uma questão ancestral por eles considerada, onde há vínculos sagrados e por isso, a sua luta por permanência nos territórios de direito não é por acaso. Souza (2011, *apud* Carliusa, 2018).

Deseja-se chamar aqui a atenção, portanto, para a afetividade não só em relação à interação entre pessoas, mas em tudo o que há na natureza. Nesse caso, os povos indígenas nutrem dessas relações de forma respeitosa, o que, como foi apontado, traduz-se também nas suas histórias, nos seus cantos e danças, na sua literatura, nas suas cosmologias. Assim, as formas de organização dos povos devem ser vistas através de suas convicções, compreensão de mundo e valores. Ainda é preciso insistir para o fato de que suas vivências são grande parte de sua literatura e escrita já que estas surgem ainda no mesmo viés das contações orais que narram as suas histórias, parte contida nas culturas indígenas. Desse modo então entender que para entrelaçar formas de educação com literatura indígena é preciso falar das vivências dos originários que não separa-se da sua literatura e da sua escrita.

Na questão da literatura, pode-se analisá-la como uma ferramenta que atua para a mudança e desconstrução dos discursos. Segundo Sartre (2004), o sujeito escritor não escreve para si mesmo, mas a escrita prevê sempre a leitura e a vontade de tornar-se essencial no mundo. Então, trata-se praticamente da Literatura com uma função, quer seja ou não social, que está sempre atrelada a existência do

outro que lê. Ainda para Sartre, o escritor “não pode” ler ao que escreve, porque não haveria surpresa para o próprio autor nas suas palavras.

A educação sensível estaria interessada nesse viés da desconstrução do discurso homogeneizador, por um lado, e, por outro, visa a consideração existencial do outro. Por isso mesmo, dá-se a importância de trabalhar-se com a literatura que tem para si causas que abarcam o lugar do outro. Acrescente-se que, de acordo com Kehl (2008), a inscrição do sujeito no discurso do Outro não é fixada” (p.24), ou seja, ocorrem transformações ao longo do tempo, tanto no que concerne aos sujeito individualmente considerados, quanto no que respeita às inscrições nas sociedades. Tais mudanças podem ser oportunas se forem vistas para melhorias dos discursos acerca desse outro, e, a escrita e demais produções indígenas levam nesse sentido a uma reflexão sobre os discursos do colonizador acerca das existências dos povos da floresta.

Para os povos originários então, a literatura atua como forma de denúncia, resistência e reeducação de suas vivências, as quais, desde as literaturas de viagem até o indianismo romântico, foram contadas sob a ótica do colonizador, do branco com imaginários distorcidos da realidade dos nativos da terra, seja para deturpar a imagem do índio ou para usá-lo como campanha nacionalista. Nenhuma vez foi contada a partir das vozes dos sujeitos que assim tiveram suas vozes excluídas da história. Assim, Luiza dos Santos (2009), em seu trabalho de pesquisa acerca das literaturas produzidas no Brasil, escreve que: “Diante do quadro multiforme, produziu-se um material farto, oriundo dos viajantes e cronistas, que descreveram uma realidade vista pelo ângulo de quem aqui aportou com o intuito de explorar” (Santos, 2009, p. 16). Ou seja, essas primeiras literaturas apesar de possuírem certo valor histórico ainda que contestável, como destaca a autora, descrevem, sob a visão de colonizador e explorador, uma realidade, que seria preciso reescrever e recontar sob outras lentes, mais necessariamente, a visão do próprio povo originário.

Já em sala de aula, visando uma educação sensível, a literatura tem o papel de transmitir não só às novas gerações, no âmbito da educação escolar indígena, mas à todas as outras, ou seja, em qualquer contexto de sala de aula, aquilo que os povos têm a contar sobre suas histórias reais, e o que deve ter uma importância para além da obrigação da legislação sobre as culturas e histórias indígenas. Essa ideia aproxima-se da sensibilidade de saber a existência do outro como

uma realidade possível e que existe com as demais para desfazer a visão do colonizador que ainda persiste na própria sala de aula e em livros didáticos de apoio pedagógico ao professor. Além disso, aprender com a cultura dos povos nativos é aprender a sensibilidade em suas vivências que permanecem presentes com a sua ancestralidade. Já pode-se anotar então um exemplo em um dos poemas de Kambeba, os quais serão mais destacados ao longo desse estudo: “A Amazônia brasileira,/ É lar para o caboclo e indígena,/ Chegaram bem cedo,/ Na simplicidade e sem intromissão,/ A natureza sempre formosa,/ Os acolhia no seu belo salão.” (Kambeba, 2020, p. 40).

No poema *Amazônico Chão* que está na obra *O Lugar do Saber Ancestral - Série Saberes Tradicionais*, de Márcia Kambeba, é descrito o senso de coletividade que encontra-se na convivência do povo Kambeba, por exemplo, quando as mulheres se reúnem para uma atividade da comunidade que serve a todos. Pode-se analisar nos versos que seguem:

Quem prepara o alimento/ É Assunta, Avelina e Micaela./ Na vivência com os daqui,/ Reunidas faziam a farinha,/ Para essa festa chegaram/ Maria Helena e dona Chinha, / Dona Delma e Simona,/ Irmã, afilhada, comadre e madrinha (Kambeba, 2020, p. 41).

Portanto, há como falar sobre sensibilidade e educação sensível através dos laços de afetividade e das relações culturais advindas de culturas ameríndias a exemplo dos Omágua, como fica expresso nas histórias e poemas de Márcia Kambeba. Assim, a autora Kambeba em poucas linhas ainda resume que pensar a natureza de forma sustentável é algo que os povos já fazem há tempos. Tais conhecimentos têm assim grande relação com uma educação sensibilizada a considerar todas as formas de existência, para além da humana.

Santin (1995, p. 40) cita sobre as experiências da construção de conhecimentos no Oriente que já eram orientados à práticas de uma sensibilidade que foi perdida e discorre sobre a importância da volta do sujeito como ator na produção do conhecimento, e que excluir esse sujeito, o ser humano, do fazer científico é um preconceito racionalista. Assim, o “resgate da sensibilidade” sobre o qual escreve Santin, na verdade é algo que há que ser resgatado apenas nas culturas onde foi perdido, pois, em outras, como a que está sendo aqui explorada, a sensibilidade sempre foi levada em consideração como necessária para a espécie e algo incluído em suas vidas.

Na construção dos discursos em sala de aula e no âmbito de uma educação sensível, o que opõe-se a essa linha de pensamento está calcado em um discurso que não leva em consideração o outro em sua alteridade. Para Souza (2021), esse discurso indica dominação que impede qualquer resistência ou objeção, é o discurso da repetição advindo do Estado e que a escola reproduz e manifesta-se através da língua e nas concepções pedagógicas. Ou seja, o aprendiz é mero receptor, não participa na construção do saber, portanto, é uma educação que não vê o sujeito em sua totalidade nem o reconhece em suas subjetividades ficando ligada, apesar de tantas teorias, à uma educação bem mais tradicional do que autônoma. Inclusive, a respeito de termos como a palavra “aluno” também se deve ter um olhar mais crítico, visto que a palavra carrega concepção que aliena o sujeito na posição de mero receptor e reproduz de conteúdos transmitidos. Assim, no dicionário online Houaiss, aluno é “aquele que foi criado e educado por alguém” ou mesmo “pessoa de parco saber em determinada matéria, ciência ou arte que precisa de orientação e ensino” (Houaiss s.d.), isso demonstra que o uso do termo cai no pensamento tradicional a respeito da educação desatualizada e descontextualizada, alienada de seu meio.

Dessa forma, muito há que apreender-se para relações éticas e sensíveis na educação com as vivências dos povos originários que dizem respeito aos seus conhecimentos ancestrais, cujos saberes precisam ser preservados e repassados. Além disso, a necessidade de se compreender a história real, que vem do povo que a carrega, história essa que foi e continua sendo transmitida de forma equivocada há mais de quinhentos anos. Essas questões fazem parte assim da inclusão e de reconhecer-se a alteridade dos povos originários.

Portanto, o que foi tratado nesse momento encadeia-se com outra questão latente nos estudos sobre a educação sensível e os conhecimentos indígenas, já que trata-se da análise de poemas de autoria de uma mulher indígena que representa várias outras mulheres, seja como mulher pertencente à etnia Kambeba, seja como mulher que resiste na sociedade patriarcal. É de interesse ressaltar, portanto, o lugar de pertencimento da voz que compõe os poemas utilizados nessa pesquisa.

Assim, dentre outras questões de destaque na educação sensível e na Literatura indígena, surge também a importância da visibilidade de autoras

indígenas que aparece como tema de interesse para a pesquisa. Logo, a publicação de autoras mulheres e a discussão de determinadas temáticas sofrem uma resistência por meio tanto da sociedade quanto da academia no sentido do fazer científico. Atente-se assim ao fato de tratar-se de uma minoria que situa-se no contexto inóspito de ser mulher e indígena em um mundo ainda se descolonizando, ponto esse que será discutido a seguir.

3. UMA PERSPECTIVA NAS ETNOPOESIAS DE MULHERES INDÍGENAS

Em qualquer contexto ou cultura onde analise-se o que diz respeito ao ser humano, haverá pontos de contato e distanciamento bem como lugares pertencentes ao indivíduo de acordo com o seu gênero por estarem inseridos exatamente dentro de uma cultura, já que nas mais diversas culturas persistem, em sua maioria, problemáticas decorrentes do indivíduo ser determinado com um gênero tão logo nasce. As mulheres já carregam uma espécie de peso que as coloca em um lugar desprivilegiado em relação ao gênero masculino. Pierre Bourdieu na obra *A dominação masculina* discute os meios pelos quais a dominação e o pensamento androcêntrico se sustentam nas sociedades:

A diferença *biológica* entre os *sexos*, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho (Bourdieu, 2012, p. 20).

Assim, abordar-se-á agora sobre o lugar do sujeito indígena, em específico o lugar das mulheres, explorando o que a ótica do pensamento androcêntrico e colonizador traz de consequências quando trata-se da existência dessas mulheres. É interessante anotar tais aspectos no que diz respeito ao lugar do sujeito aqui descrito bem como a sua percepção na sociedade, nesse caso, no que tange a fatos como escrita, dificuldade de publicação e falta de literatura indígena nos livros didáticos, já que o trabalho segue nessa seara. Além disso, será oportuno ainda destacar as relações das mulheres indígenas com a natureza, elemento indispensável ao adentrar-se nessas escritas.

De acordo com Spivak (2010), a posição da mulher, na cultura ocidental, é absolutamente de sujeito subalterno e envolve inúmeras dificuldades, pois existem os

agenciamentos e os discursos que são ligados à violências epistêmicas. O importante trabalho da autora denuncia, então, a construção de discursos intelectuais que em sua intenção de “ salvar ” o sujeito de sua condição de subalterno acabam por agenciar sua fala, roubando-a, e mantém os indivíduos sempre na posição de subalternos. Spivak ressalta em sua obra o fato de que o lugar das mulheres é um dos mais inferiorizados na sociedade. Assim, a autora conclui em seu trabalho a necessidade das mulheres assumirem seu papel como agenciadoras de lugar de fala: “A mulher intelectual como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio” (Spivak, 2010, p. 126). Logo, é importante anotar a posição a partir da qual se fala, o sujeito e os objetos aos quais se fala, e os discursos utilizados para tal tarefa.

Além da violência contra a mulher de modo geral, enquanto sujeito subalterno, conforme menciona Spivak (2010), é importante também mencionar o caso singular das mulheres indígenas e, mesmo sem intenção de segmentar, é necessário reconhecer esse lugar específico enquanto sujeito mulher colonizada. Assim, no que concerne ao âmbito colonizador, os povos originários até hoje sofrem as discriminações em suas culturas, sendo necessário reconhecer a construção ideológica de tais discursos que ao subalternizar delimitam um lugar do outro para assim apreender a importância da voz do sujeito subalterno.

Existe outra questão de violência que pode-se chamar aqui de cultural quando trata-se da organização de gêneros e dos contratos estabelecidos nas diferentes sociedades. Assim, nas sociedades modernas brancas, os contratos matrimônios para o exercício sexual constituíram-se como obrigatórios, como destacam as palavras de Freud (1928):

A civilização atual deixa claro que só permite os relacionamentos sexuais na base de um vínculo único e indissolúvel entre um só homem e uma só mulher, e que não é de seu agrado a sexualidade como fonte de prazer por si própria, só se achando preparada para tolerá-la porque, até o presente, para ela não existe substituto como meio de propagação da raça humana (Freud, 1928, p. 67).

O pensamento acima descreve o que a civilização moderna, não indígena, considerou correto acerca dos relacionamentos sexuais, considerando errônea a relação como fonte de prazer. Porém, a civilização que ditou essas regras não considerou nem a liberdade das relações e nem a existência de outras formas de

civilização. As demais culturas foram e são ainda desconsideradas, caracterizando outro mecanismo de violência. Para além da questão de gênero, é importante, todavia, destacar que existe uma outra perspectiva cedida pela psicanálise, onde o feminino e a mulher não são campos que necessariamente coincidem. Coube a Lacan advertir para essa distinção. Assim, na Tese de Maria Fuentes (2009) intitulada *As Mulheres e seus nomes: Lacan e o feminino*, a autora explica como Lacan radicaliza a tese de Freud sobre a mulher e indica que o feminino é um campo com vários nomes que não diz respeito apenas às mulheres, mas que as mulheres são por ele mais afetadas. Então, as mulheres sofreriam mais as violências direcionadas ao feminino. Porém, ao ampliar a questão, encontra-se a problemática de quais corpos se trata quando se aborda a questão do feminino, bem como da violência que atinge esse campo, valendo inclusive refletir se tal violência contra o feminino abrange todas as culturas.

No que tange à violência contra o feminino, pretende-se averiguar, a partir dos escritos de Kambeba, se esta forma de dominação também se exerce na etnia a qual pertence a poeta. A abordagem sobre o feminino tem sua clara relevância, porém, vale dizer que não poderá ser aprofundada nesse momento, pois foge aos objetivos da pesquisa, ficando então para outra oportunidade. Por isso, far-se-á a análise da educação sensível na perspectiva das etnopoemas de mulheres indígenas, e antes, a delimitação de quem são esses sujeitos. Será tomada uma breve análise a partir do pensamento da modernidade, onde outras questões poderão ficar para um momento de pesquisa posterior e mais oportuno.

Para se fazer a relação de mulheres indígenas tomando-as como grupo com características e vivências diversas específicas, é preciso contrapor a outros grupos quando se fala no signo mulher, onde aqui utilizaremos os pormenores da modernidade, e para isso utilizar-se-á a abordagem sobre o pensamento moderno e as mulheres na modernidade a partir das ideias de Maria Rita Kehl em sua obra *Deslocamentos do Feminino*. É importante ressaltar que o signo que abrange de maneira mais ampla a todas as mulheres é o termo “as mulheres”, adotando-se aqui, então, a nomenclatura no plural.

Portanto, ao abordar a questão das mulheres na modernidade, Kehl (2008) argumenta que o sujeito da modernidade está intrinsecamente vinculado ao sujeito neurótico, sendo que às mulheres foi atribuído, no pensamento moderno, o papel de “esposa do lar”. Essa concepção, longe de se dissipar, persiste até os dias atuais,

adaptando-se e encontrando novas formas de reprodução nas vivências contemporâneas. Tal ideário foi amplamente disseminado, buscando ser universalizado para todas as mulheres a partir desse período.

Antes de prosseguir ao pensamento de Kehl, é importante ressaltar que outras pensadoras, como Beauvoir, também discutiram a questão do gênero na sociedade. Para Beauvoir (1967), a posição que a “fêmea humana ocupa na sociedade é moldada pela a civilização, sendo uma construção imposta, e não uma diferenciação natural. A criança na sua essência, não faz essa distinção, mas é por meio de um processo de socialização que essa identidade é forjada. Por outro lado, Kehl compartilha da ideia que existem invenções discursivas, que no caso da feminilidade, atribuem às mulheres um lugar subalterno, e que, a esses, contrapõem-se outros discursos. Assim, ao reconhecer a multiplicidade de vivências e perspectivas, abre-se espaço para a consideração da alteridade das mulheres e de seus diversos lugares de enunciação.

É, portanto, nessa esfera, que pode-se refletir acerca das experiências e da organização de povos originários, uma vez que ali figuram relações humanas pautadas por um forte senso de comunidade. A importância da noção do coletivo nessas sociedades está intimamente ligada aos seus conhecimentos ancestrais, inseridos em suas culturas, vivências, e formas de educação, que fogem à lógica do que a modernidade ditou para a existência das mulheres.

Por ora, destaca-se que, segundo Kambeba (2018) as escritoras indígenas teriam duas vezes mais dificuldade em se inserir no mundo editorial branco, por serem mulheres e indígenas, o que lhes confere um lugar ainda mais subalterno. Isso ocorre pela imersão que os povos precisaram fazer na escrita dos não indígenas, além da persistência dos resquícios do pensamento moderno na sociedade.

Busca-se novamente em Krenak (2019), que a ideia de humanidade foi apenas inventada pelo Estado para acabar com as subjetividades e que em nada esclarece o que é ser humano se os indivíduos foram retirados da floresta e do campo para viverem em favelas em condições inóspitas. Desse modo, as ideias que foram vendidas na modernidade não são abraçadas por todos e muito menos interessantes para todos. É necessário antes de prosseguir trazer novamente a questão da escrita de mulheres indígenas e delimitar melhor esse lugar do qual parte-se para a análise, assim como, desenhar um pouco mais quem são esses sujeitos, além de esquadrihar

a relação do feminino e das mulheres amazônidas com a Amazônia e com a natureza.

Essa discussão é necessária quando fala-se a partir de um lugar de autora/pesquisadora que entende-se mais próximo do “branco” do que do indígena, apesar das raízes serem as mesmas. Reconhece-se que, ao voltar-se às epistemologias e pensamento indígena, enfrenta-se um desafio considerável, especialmente quando é-se forjado no seio do pensamento ocidental. No entanto, trata-se de um movimento necessário e de responsabilidade social à construção de novos olhares e outras perspectivas para a história.⁶

Dessa forma, pretendendo-se uma abordagem de desconstrução epistêmica e decolonial do pensamento como não indígena, bem como do lugar atingido pelas violências direcionadas ao campo do feminino, fala-se no que se compreende sobre a relação do feminino com a natureza. Em ambos há forte confluência de elementos presentes tanto na mulher quanto nos representantes das forças naturais, ligado às ancestralidades, fazendo-os capazes de gerar vida, transformar-se, nutrir e ser fonte de amor materno (Silva, 2021). Assim, a “Grande Mãe”, “Mãe-Terra”, evoca novamente a alma feminina, associando tais elementos ao campo do feminino.

A relação das mulheres e seus vínculos com a natureza e com a própria terra estiveram presentes como parte das culturas de povos ameríndios. Estes vínculos não deixam os povos quando estes passam a habitar a cidade, mas, eventualmente, podem modificar-se a algo em torno do que se construiu no imaginário moderno. Isso evidencia a ideia de que, nos territórios da Amazônia e do Brasil, existem outras noções e diferentes relações entre humano-natureza.

Esses pontos são destacados por Adson Bulhões da Silva (2021), autor da tese de doutorado sobre Edith Stein e as mulheres da Amazônia que alude ao que se revela na semelhança entre as mulheres e a natureza, onde uma das relações é a reprodução. Quanto a isso, “pelo fato de a mulher possuir em sua humanidade a capacidade de gerar e nutrir no interior de seu corpo outro ser, ela é também, justamente por essa capacidade natural, mais afetiva e cuidadosa com o outro” (Silva, 2021, p. 33), completa.⁷

⁶ A perspectiva decolonial expressa aqui, situa-se no pensamento de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), que compreende a análise a partir da continuidade da dominação colonial em escala global na modernidade, com a colaboração do capitalismo que institui exclusões de determinadas populações. (p. 13). Consultar compilado de artigos *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

⁷ Edith Stein (1891-1942) foi uma pesquisadora alemã da questão filosófica e religiosa e seus estudos focam na filosofia contemporânea e fenomenologia de Husserl e na tradição medieval. A autora foi

A partir da perspectiva da estreita relação dos povos originários e, em particular das mulheres, com a própria terra e com a sensibilidade, é possível compreender a assertividade de trazer para a pesquisa os poemas de autoria de uma mulher indígena: Márcia Kambeba. Essa inclusão não apenas enriquece a análise, mas também dialoga diretamente com os conceitos de afetividade e cuidado, conforme é trabalhado pela autora, os quais estão intrinsicamente ligados a alteridade e a sensibilidade – elementos fundamentais que perpassam os eixos centrais deste estudo.

Quanto à representação das mulheres indígenas - foco mais próximo desta pesquisa - é importante destacar que as noções de feminino e alteridade, bem como sua relação nas vivências indígenas, não constituem um objeto central deste estudo. Porém, tais aspectos podem ser retomados em investigações futuras. A autora, nesse contexto, aborda a relação dessas mulheres com o povo, com a natureza e com sua própria consciência de existir no mundo. Ela afirma:

Essa mulher não está condicionada psicológica e historicamente a transmitir o espírito de competição e dominação segundo os moldes da sociedade contemporânea. O poder dela é outro. Seu poder é o conhecimento passado através dos séculos e que está reprimido pela história. A mulher, intuitivamente, protege os seios e o ventre contra seu dominador e busca forças nos antepassados e nos espíritos da natureza para a sobrevivência da família. Todos esses aspectos foram mais preservados do que no homem (Potiguara, 2018, p. 46).

Então, nota-se nessas mulheres a força geradora e protetora da vida distante da ideia de competição que ocorre na sociedade moderna. Tais elementos presentes nas mulheres e a violência sofrida perpassam os poemas da autora Potiguara, onde é oportuno destacar os versos do poema *A Denúncia*: “Ó mulher, vem cá/ que fizeram do teu falar? [...] Conta aí da tua trouxa/ O que te faz viver, mulher?/ Bota aí teu armamento./ Diz aí o que te faz calar.../ Ah! Mulher enganada/ Quem diria que tu sabias falar!” (Potiguara, 2018, p. 79).

Já sobre a invasão das terras, que constituem elemento máximo de representação espiritual para os ameríndios, a escritora Eliane Potiguara (2018) descreve em sua obra *Metade Cara, metade máscara* as violências sofridas desde que os brancos chegaram aos territórios “sem donos”. Segundo a autora, o processo de colonização foi marcado por abusos sistemáticos, resultando na

morta no campo de concentração de Auschwitz, e canonizada pelo Papa em 1998. Ver Tese: *A alma humana e os sentidos do feminino em Edith Stein: um olhar para a Amazônia*.

submissão de muitos indígenas a trabalhos semiescravos, com a omissão do governo em favor de garimpeiros e latifundiários.

Em sintonia, a autora Márcia Kambeba (2023) em *De almas e águas Kunhãs*, traz à tona a violência contra as mulheres indígenas. Kambeba critica a continuidade de discursos que perpetuam o sofrimento dessas mulheres, os quais foram utilizados historicamente e de forma brutal para reivindicar pertencimento. A autora faz referência, por exemplo, à expressão “pega no laço”, que rememora o passado sofrido de mulheres indígenas, violentadas em seus corpos e mentes. Como a autora destaca:

Não podemos romantizar esse ato violento que, na força da tirania, foi parindo nosso país chamado Brasil. A miscigenação que o formou tem esse histórico de estupro e morte. No olhar perdido, na memória de sofrimento de muitas mulheres indígenas e negras, forçadas a uma vida de desconforto físico e presas a um ambiente que não lhe proporcionava segurança psicológica, afetiva, com seu corpo e mente violentados e seu emocional traumatizado, elas mantinham a esperança de conseguir fugir e voltar para sua aldeia ou quilombo (Kambeba, 2023. p. 23).

Assim, a descrição do que representa essa mulher para os povos em sua comunidade, bem como foram vistas e tratadas pela cultura violenta do branco chegado nas suas terras, demonstra de maneira clara o que é considerado comum (mas, não normal) na visão estabelecida no esteio do patriarcado e da modernidade segundo o pensamento ocidental. A questão crucial, nesse sentido, é notar que essas vivências estão no cerne da sociedade, inclusive na educação como a autora citada traz nos discursos reproduzidos.

Ainda nesta discussão, no que diz respeito a dominação do corpo das mulheres, Verónica Gago (2020) em seu livro *A Potência ou o desejo feminista de transformar tudo*, explica a relação entre a domesticação e a colonização, cujos modos de dominar são específicos e suas ideias, do patriarcado. Na relação com o corpo da mulher, a autora explica: “A subordinação das mulheres, da natureza e das colônias como lema da “civilização” inaugura a acumulação capitalista e assenta as bases da divisão sexual e colonial do trabalho” (Gago, 2020, p. 78). Além disso, Gago propõe o conceito de *corpo-território* para abordar sobre a exploração dos corpos e dos territórios, evidenciando a exploração de territórios comuns — incluindo também os territórios indígenas além de outros — denunciando as violências perpetradas contra esses corpos e espaços.

Gago explica que esse conceito de *corpo-território*, dentro dos feminismos, propõe outra compreensão de posse, que se baseia em termos de uso e não de propriedade. Esse conceito está relacionado ao comum e está atrelado à defesa de um bem maior, como a vida em sentido mais amplo, coletivo. Assim, segundo Verónica Gago:

Então, corpo-território supõe a hipótese de que as mulheres e as corporalidades dissidentes que nutrem e se nutrem nessas lutas produzem e situam o corpo como território extenso: ou seja, não como confinamento da individualidade, limitado às margens do corpo próprio entendido como “propriedade” respaldada por direitos individuais, mas como matéria ampliada, superfície extensa de afetos, trajetórias, recursos e memórias (Gago, 2020, p.81).

Neste sentido, os corpos vistos como corpos-território são lugar coletivo de luta, assumindo um papel de resistência contra a exploração e dominação. As cosmovisões indígenas coexistem e urgem pelo seu lugar de direito e, as mulheres com seus corpos-territórios assumem ainda, um papel crucial nas lutas contra as espoliações sofridas diariamente. Logo, falar sobre cosmovisões, lutas e escrita de mulheres indígenas significa falar sobre ancestralidade, alteridade, sensibilidade e justiça, não apenas aos povos, mas também como um processo de reeducação, cujo ponto de partida é a busca pela dignidade de todos.

Já tratando-se de Literatura, os discursos fundamentados nos ideais do Ocidente também se aplicam a esse campo, como aponta Souza (2022) em pesquisa sobre as literaturas indígenas. É visto então sobre o preconceito que há contra as literaturas orais, que muitas vezes nem são reconhecidas como literaturas devido a um referencial ocidentalizado. Mas, como é sabido, essas literaturas fazem parte das vivências dos povos nativos, apesar da crescente publicação e uso da escrita literária pelos indígenas. Isso demonstra o quanto os padrões modernos e ocidentais, embora não sejam relevantes para todas as culturas, conseguem nelas interferir ao mesmo tempo em que essas culturas resistem. Esse é o caso dos povos originários, que lutam para preservar seus costumes e tradições.

Sobre o uso da literatura indígena nas escolas, a própria autora estudada nessa pesquisa compreende a poesia como importante “ferramenta didática” e acrescenta que os indígenas sempre buscaram “poetizar suas vivências” (Kambeba,

2018, p. 41). Então, além de ser ato de resistência e potencialidade artística, as escritas indígenas são lar onde aprende-se a lidar com o campo do sensível. Capacidade essa que desenvolve noções de alteridade nos sujeitos, algo que está muito distante dos bancos das escolas que não consideram essas aprendizagens, posto que esses conhecimentos em relação à gramática e a álgebra estão indubitavelmente em caráter secundário.

Um ponto fundamental que não poderia ficar esquecido neste estudo é a importância e a adesão à legislação do ensino das literaturas indígenas nas escolas, que de acordo com a Lei nº. 11.645 de 2008 inclui a obrigatoriedade do ensino das culturas Afro brasileiras e Indígenas em todo o currículo escolar. A inclusão dessa lei é problematizada por Andrade (2019), que explica sobre o contexto que envolve a efetiva aplicabilidade da lei e, em sua pesquisa, aponta alguns caminhos:

Ao final indicamos como essa experiência aponta caminhos de aperfeiçoamento dos mecanismos legais de direito e aplicação da lei, como institucionalizar a presença indígena nas escolas e universidades, por exemplo por meio de planos de carreiras, inclusão de professores e formadores indígenas, criação de disciplinas e linhas de pesquisa conduzidas e relacionadas por e para pesquisadores indígenas. O protagonismo indígena passa, portanto, pela porta dos mecanismos democráticos de participação efetiva na sociedade. (Andrade, 2019, p. 333).

Logo, trata-se não somente de incorporar uma legislação, mas de assegurar sua efetiva aplicação. Sabe-se que isso ainda não ocorre de forma plena nas escolas do Brasil, apesar da vigência da Lei nº. 10.639/03, a qual embora modificada ao longo do tempo, já se encontra em vigor desde 2003 (Moura et al., 2021). Moura *et al* (2021), por exemplo, realizaram levantamento sobre a aplicação dessa lei por escolas em Araguari-MG, constatando que ainda não existe sua efetiva implantação. Esse cenário ressalta, mais uma vez, a importância de se estudar literaturas indígenas e sua aplicação no ambiente escolar, reconhecendo que as escolas representam apenas um dos agentes que promovem a lei, ficando adjunto a necessidade de participação das famílias e demais atores sociais do processo.

Ainda de acordo com a pesquisa feita em Araguari-MG, outros problemas ficaram expostos: a falta de material didático e paradidático nas escolas; falta de estratégias pedagógicas para combater o racismo; falta de investimento na

formação continuada dos professores, falta de participação da família e falta de documentos sobre a legislação nas escolas. Dentre esses problemas, chama a atenção algo já mencionado nessa pesquisa: o racismo contra os povos indígenas. Destaca-se outra vez ainda a relação estreita entre o trabalho com as temáticas indígenas e as metodologias que se amparam na educação sensível que considera a alteridade e inclusão do outro.

Há ainda a falta de inclusão de obras de autoria indígena nos livros didáticos (LD's), que são um dos principais meios de acesso ao conhecimento da literatura e deveriam ser a ferramenta didática aliada ao professor em sala, para promover a inclusão efetiva dos sujeitos. Assim, Gomes de Souza (2022), analisa em uma coleção de LD de Língua Portuguesa de Tocantins distribuída pelo FNDE - Ministério da Educação (MEC) em uso até o ano 2021, abrangendo os anos 1º, 2º e 3º do Ensino Médio. Segundo o autor, apesar do LD de Português sinalizar para importantes questões de diversidade e inclusão das literaturas indígenas e africanas em respeito à legislação, além de literaturas de periferias urbanas e de diferentes regiões do país, o material em seu conteúdo ainda não contempla tal diversidade: “desse modo, dada a exclusão da literatura indígena nesses livros, assim como a pouca visibilidade a literatura afro-brasileira, podemos afirmar que a diversidade ainda não foi respeitada” (...) (Gomes de Souza, 2022, p. 116).

Portanto, os livros analisados pela pesquisadora trazem referências apenas às representações dos povos indígenas, não contemplam textos de autoria indígena. Isso escancara, assim como a própria autora supracitada pontua de forma crítica, que a elaboração e a seleção dos LD's para uso nas escolas se limitam a reproduzir visões externas sobre esses sujeitos, sem dar voz às próprias narrativas indígenas e suas existências. Mais adiante, espera-se nesse trabalho, perceber então como essa temática pode ser abordada nas escolas através mesmo dos povos, propondo-se uma sequência didática expandida que sirva como suporte ao professor de LP ou áreas afins.

Nesse cenário, expõe-se a intenção de análise das etnopoemas da autora Márcia Wayna Kambeba, que escreve poemas na perspectiva decolonizadora, apresentando a dominação que persiste sobre os povos e culturas diversas mas também a resistência indígena; demonstra a alteridade do pensamento ameríndio e narra os costumes dos povos, principalmente de seu povo Omágua/Kambeba escritas de modo a atingir um público tanto conhecedor quanto

aqueles que ainda carregam concepções colonais acerca dos povos originários.

Portanto, pretende-se a seguir considerar os laços para uma perspectiva sensível ao outro no viés da educação utilizando-se da recolha de Kambeba. Entende-se pois, que esse é um caminho para a inclusão da literatura indígena e para a desconstrução do discurso eurocêntrico que construiu os silenciamentos e tornou as culturas subalternas como explica Thiél (2006), em sua Tese *Pele Silenciosa, Pele Sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura*. Sobre a construção da identidade indígena a autora discute:

O discurso eurocêntrico constrói o silenciamento do índio e a subalternidade das culturas ameríndias por vários mecanismos, já discutidos no capítulo anterior. Contudo, acreditamos que a sujeição do índio também transparece quando se convencionou chamar de ágrafas e sem história aquelas culturas cuja expressão escrita não seja alfabética (Thiél, 2006. p. 194).

Nesse sentido, para adentrar nos poemas de Kambeba foi discutido o lugar das mulheres indígenas e as implicações de suas existências desde o período colonial, considerando suas representações tanto no meio ocidental quanto nas culturas ameríndias. Também foram analisadas as subjetividades dessas mulheres, suas relações com o meio ambiente e adentrando ainda a questão da literatura. Nesse processo foi possível identificar as violências e os racismos contra esses sujeitos que expressam temas presentes passíveis de discussão em suas literaturas e escritas para compreender como podem contribuir para uma educação sensível e utilização dessas questões em sala de aula.

Será possível então, identificar proximidades nas etnopoemas da autora para uma relação outra que pode surgir no contexto escolar, pois é o *locus* dessa pesquisa. Em adição, para além de conhecer os povos ameríndios através de sua própria fala/escrita, destaca-se a necessidade de criar vínculos de alteridade para desconstruir os preconceitos perpetuados pelos mecanismos coloniais que são ainda encontrados na educação, conseqüentemente, na sociedade. Isso inclui, a visão ocidental que até o presente alimenta uma imaginação folclórica e mistificada acerca dos povos originários que vem gerando sofrimentos a esses povos ao longo dos anos.

3.1 Um mergulho na etnopoética de Márcia Kambeba

Antes de iniciar a análise dos poemas da autora, é importante destacar a seguinte explicação de como deve-se proceder face às textualidades indígenas. Toma-se a seguinte pontuação em Thiél (2006):

Narrativas orais possuem uma sofisticação discursiva diferente daquela das narrativas de tradição escrita ocidental. Portanto, por ser construída a partir da tradição ancestral da oralidade e de um sistema de escritura pictográfica, mas também da tradição escrita alfabética ocidental, a leitura da textualidade indígena envolve a percepção de como tais tradições se interrelacionam. (Thiél, 2006, p. 203).

Então, é preciso, antes de tudo, compreender que as escritas indígenas não são fechadas em um único sistema que apresente os mesmos traços que se percebem nas literaturas ocidentais. De acordo ainda com a autora, deve-se considerar não apenas textualidade, mas “textualidades” indígenas que não podem ser classificadas sob uma ótica de tradição ocidental. Por isso, os poemas serão analisados de acordo com essa visão, ora nas suas textualidades e sentidos, ora nos traços constantes de sua estrutura quando for adequado.

Quanto à educação sensível, é válido destacar o estudo de Edgar Morin, citado por Alves *et al.* (Alves; Cabral; Malheiro, 2020), concernente ao que considera “educação do futuro”, o qual diz respeito à formação de sujeitos sensibilizados para a inclusão da família e da preservação ambiental. Essas questões parecem ser intrínsecas à educação sensível e também em muitas das culturas ameríndias. Nesse sentido, pretende-se agora adentrar nos poemas da escritora e verificar a proximidade das temáticas.

No poema intitulado **Banco da Sabedoria**, do livro *Saberes da Floresta*, Márcia Kambeba traz, de modo oportuno, o tipo de educação da “aldeia”.

Descanso sagrado
Da anciã à tardinha
Lugar de conversa
do casal de andorinhas. [...]

O banco aqui tem valor de
escola Se aprende espiando
Para se defender lá fora
Onde a vida é corrida
O tempo se conta em hora.
(Kambeba, 2020, p. 157).

O poema demonstra os aspectos humanos e sensíveis de aprendizado, quando cita, por exemplo que o descanso é sagrado, pois não considera os indivíduos como máquinas de apreender informações. Assim, o texto faz referências também à vida “corrida lá fora”, trata-se dos meios em que vive-se na cidade. Além disso, o “banco aqui tem valor de escola”, ou seja, a educação difere dos modos e métodos ocidentais que consideram-se na cidade, onde o tempo também precisa ser aproveitado em seus microssegundos. Na vivência dos povos da floresta, o tempo é aproveitado com respeito e sensibilidade, e a vida em si mesma tem importância primordial.

Ainda de acordo com Alves, Cabral e Malheiro (2020), a mundialização trouxe o fenômeno de percepção entre os sujeitos de não pertencimento à terra, alterando as relações e afetando o meio ambiente, e a vida de maneira negativa. Para os autores, a educação deve estar pronta a lidar com tais situações que precisam incluir empatia, desconstruções e alteridade. Esse desafio na educação parece ser constante, e é necessário uma visão atenta à outros modos que já consideram esse tipo de educação preocupada com a vida da terra e com a vida na terra.

Uma das artimanhas dos povos ameríndios para acabar com o preconceito, como já foi dito, é a própria linguagem e cada vez mais os originários têm notado que para inserir-se, reivindicar, resistir e lutar, é preciso não abandonar suas raízes, mas utilizar também da escrita e língua do branco, esta que outrora foi utilizada contra ele para oprimir, massacrar e escravizar. De acordo com Octavio Paz (1956), a linguagem é condição da existência humana e dela não se pode escapar, estando também presente em outras formas de vida, sob outras organizações que não dizem respeito à fala, mas onde perfeitamente há comunicação, como indica o autor. O que o poeta e pensador mexicano salienta, na medida que chama a atenção para as diferentes formas existentes de uso da linguagem, e, efetivamente, os povos originários fazem pleno uso de múltiplas formas de linguagem nas suas representações para expressar e comunicar. Ademais, a experiência dos povos nativos, como se lê em um dos poemas de Kambeba na obra *O Lugar do Saber Ancestral*, expressa a ideia de que não apenas os humanos fazem uso da linguagem, mas também outras formas de vida, uma vez que todos compartilham da condição de humanidade:

Sons da Mata

Quando a vida era vida
As árvores falavam,
Sabiam cantar
E com seu som
As ondas se balançavam.

Mas, o homem sem amor
Seu caule um dia cortou,
Dela caíram lágrimas de
dor A mata não se calou.
(Kambeba, 2021, p. 119).

As representações, via linguagem dos elementos não humanos nas culturas originárias, estão sempre presentes. Além disso, os povos consideram também sua própria comunicação com a natureza, com os animais e com os espíritos da floresta que sempre os trazem mensagens. Assim, esses povos têm uma ligação maior com a terra, e podem em muito contribuir para a reaproximação do homem com a natureza no sentido de inspirar de novo sua capacidade de compreender sobre a preservação do planeta que é também a preservação de todas as espécies.

A poesia e escrita em geral dos povos originários descreve os conhecimentos que os ameríndios têm e a sapiência a respeito dessa separação que ocorreu entre o homem e a natureza. Os poemas da autora Amazonense são um convite para que faça-se uma reflexão a respeito das formas de educação e compreensão da vida; das relações humano-meio; do que tem real importância para os seres humanos e de como está sendo tratada a própria “casa”. O poema abaixo retrata a questão:

Intervenção Humana

No território em que habita,
O homem como ser
animal, De todos é o mais
perigoso, Pelo seu
diferencial.

É dotado de inteligência,
Tem o domínio da
ciência, É um ser
sensacional,
Homem de grande sapiência.

Domina a fala e a escrita,
 Constrói a morada onde
 habita Defensor da ética e da
 moral, Faz o bem e faz o mal.

Mas, destrói a natureza sem
 pena E, nessa intervenção
 humana, Contribui para um
 desastre total. Não destruas tua
 vida.
 Pensas que és imortal?
 (Kambeba, 2021, p. 89).

As questões expostas versam assim sobre a inteligência e ao mesmo tempo incapacidade dos seres humanos de refletir acerca da sua inserção no meio ambiente. Assim, embora possam parecer sábios, provocam a degradação do meio que lhes supre a sobrevivência. Assim, a autora utiliza de sua voz poética para denunciar a falta de humanidade e respeito à natureza e ao outro; a falta de alteridade; e uso da inteligência e de recursos que o humano intitula “recursos naturais” para antropizar e causar impactos negativos no meio ambiente.

No vídeo intitulado *Partículas particulares*, em conversa com Aílton Krenak, o antropólogo Viveiros de Castro (2023) explica que quem provoca essa degradação é o homem branco. Já o indígena, vê e sabe o que acontece, sabe inclusive que não tem parte nessa destruição da terra, mas que apesar desta consciência não lhe é possível fazer muito para mudar essa situação.⁸ Com essas análises adentra-se também no espaço da formação de indivíduos, onde a escola surge como principal meio para divulgação, palco de ideias formadoras do caráter e da ética. Assim, surge aqui a importância da alteridade como principal meio de reconhecimento do outro negado em suas subjetividades.

Segundo Melo e Silveira (2020), os grupos que são desviados do modo de cultura considerado aceito por um povo dominante são considerados estranhos. Os autores ainda fazem referências às injustiças ambientais cometidas contra minorias que são suscetíveis aos danos que ocorrem na natureza, propondo então que se pense mais a partir da ecologia política.

Assim, negar ao outro as suas subjetividades é negar a ele uma alteridade que pode e deve ser visada em diversas áreas. Por isso, apesar da recente

⁸ A conversa de Viveiros de Castro e Aílton Krenak encontra-se disponível no vídeo do youtube no endereço: <https://youtu.be/wp5NlnNE4BI?si=mmciRDLugGqQhSJD>.

discussão acerca do termo “alteridade”, é preciso que seja anotado como presente, a alteridade ou sua falta, no dia a dia. Trata-se também de verificar a existência da negação do outro quando fala-se no sujeito indígena e da existência desse sujeito enquanto ser outro que carrega sua alteridade bem como suas subjetividades.

Quando observa-se mesmo nas obras, produções artísticas e culturais dos povos originários e em suas vivências, anota-se que tais questões estão sempre presentes. As relações culturais ancestrais desses indivíduos são já sua alteridade estampada e também negada pelo outro - sujeito colonizador - em sua imposição. Nesse sentido vem a educação sensível dar o lugar-existência do *outro* que aparece subjugado, afastado e corrompido, ou seja, alienado há tempos pela construção de uma falsa identidade dos povos originários instituída por todo um sistema pensado para a exclusão dos direitos desses sujeitos que não tiveram suas vozes ouvidas.

Assim, é interessante ressaltar em um trecho do poema **Cara de Aldeia** como a voz de denúncia agora faz-se presente a partir de vários autores que contribuem para a reeducação das ideias acerca dos povos ameríndios: “As ondas do rio/ Desenho formou/ Cara de povo/ O vento soprou. Minha cara é de aldeia/ De saber, continuidade/ Não nego a resistência/ Trago na voz a identidade [...]” (Kambeba, 2021, p. 46). Nesse poema a autora fala de modo explícito sobre a compreensão do branco acerca do indígena e reforça sua identidade indígena. Ainda na mesma poesia, Kambeba salienta “Não sou índio, Não moro em tribo”, para rebater o modo pejorativo o qual referem-se na sociedade aos povos nativos. E completa: “Não sou o que os livros pintam/ Nossa cara o tempo mudou [...] Sou povo, me veja/ Sem querer encontrar uma “cara”/ Estamos em movimento/ O mundo não para.” (p. 47), traz assim a visão que desfaz os preconceitos a respeito do que é ser indígena.

Assim, compreendendo o exposto em Arendt (2007, citado por Melo e Silveira, 2020, p. 272), sobre a privação que não dá interesse aos outros sobre o que esse homem privado pensa ou faz, entende-se que quanto mais inseridas forem as ideias desse homem “privado de existência” maior alcance terão e por consequência, mais ampla visibilidade nas esferas sociais devolvendo-lhes assim as próprias vidas. Por isso, a relevante contribuição dos povos bem como da autora indígena através de sua literatura em busca dos direitos dos povos.

É interessante agora analisar-se o poema que dá título à obra **Ay Kakyri**

Tama [Eu moro na cidade], de Márcia Kambeba para revelar-se a partir de quais aspectos a autora constrói seus poemas com uma das finalidade de resistência, sempre presentes nas lutas dos originários. Para isso, serão levados em conta os elementos tanto estruturais quanto semânticos na observação dos poemas de Kambeba.

Ay Kakyri Tama

[Eu moro na cidade]

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

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

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

Meu canto era bem
 diferente Cantava na
 língua Tupi Hoje, meu
 canto guerreiro Se une aos
 Kambeba,
 aos Tembê, aos Guarani

Hoje no mundo em que vivo
 Minha selva em pedra virou
 Não tenho a calma de outrora
 Minha rotina também já
 mudou

Em convívio com a sociedade,
 Minha cara de “**índia**” não se transformou
 Posso ser quem tu és
 Sem perder quem eu sou

Mantenho meu ser
 indígena Na minha
 identidade
 Falando da importância do meu
 povo Mesmo vivendo na cidade.

(Kambeba, 2018, p. 24).

No poema, a autora discorre sobre a resistência dos povos na cidade. Nesses versos, nota-se o reforçar da cultura identitária de seu povo. Nesse poema é possível analisar como a estrutura e a escolha das palavras influenciam a percepção dos sentidos, talvez pretendidos aqui. Serão retomados alguns dos aspectos do poema nos próximos parágrafos, tratando-se dos sentidos e do que essa estrutura expõe. É interessante ressaltar que a análise aqui feita diz respeito ainda às regras cartesianas traçadas em um sistema que em nada se realciona talvez ao pensamento ameríndio, mas foi necessário o uso de alguns dos métodos para melhor compreensão da relação de alteridade que pretende-se explicitar.

Nota-se na poesia acima que a rima é um elemento que aparece relacionando palavras a princípio rimadas na primeira estrofe, “ancestral/ritual”; a seguir aparecem nas próximas três estrofes com palavras terminadas em “i” ou “y”; aparece também rima nas duas estrofes que antecedem a última: “virou”, “mudou” e “transformou”. Por fim, a rima também aparece na última estrofe em “identidade/cidade”. Essas repetições fazem a sonoridade do poema ser um pouco mais perceptível, apesar de não ser possível notar qual seria sua regularidade dentro desse poema.

Essa primeira busca faz-se anotar que, nesse poema, os sentidos estão contidos em uma musicalidade presente, mas sutil. Tais sentidos estão revelados mais ainda pelo traço semântico da escolha das palavras que fazem a expressividade dos sentimentos, como é mais notório nos poemas de Kambeba. Assim, de acordo com Candido (2006) em sua obra acerca do estudo do poema, todo poema tem sua sonoridade e as expressões podem ser captadas por outros recursos, em especial pelo valor semântico.

Nesse sentido, pode-se atribuir o valor semântico que a autora tenta trazer através das expressões que evocam pertencimento, a ideia de pertencer a algo. Nota-se no uso dos pronomes de posse: “minha identidade”, “**minha** casa era feita de palha”, “**meu** canto” e “**minha** cara de “índia”. Além disso, o poema traz no próprio título “Eu moro na cidade”, o que lança a ideia de que o pertencimento está no indivíduo, no ser indígena e não apenas no território. Esse é um pensamento, importante ressaltar, que não é percebido pelo homem branco da cidade, mas que, ao mesmo tempo faz parte do ser humano. Pertencer, criar raízes é inerente à

condição humana.

Outro aspecto que pode-se analisar relaciona-se à passagem do tempo. O uso de marcas de temporalidade nessa poesia dão a ideia de tratar-se de uma lembrança do “eu poético” que divide o poema entre o tempo percorrido na aldeia, e o da chegada na cidade. As diferenças notadas fazem-se presentes pelas expressões marcadoras do pretérito, como se lê em “era”; por contraposição ao presente “hoje”, “vivo”, “sou” e “vivendo” nas três últimas estrofes. Ainda no que concerne a análise desse poema pode notar-se que, assim como em outros, a autora explora bastante o recurso da homofonia para fazer a construção da rima e faz uso de recorrências de palavras. Esses usos fazem a construção poética na ideia de reforçar aquilo que é dito imprimindo a importância da mensagem do poema. Esses recursos são utilizados com frequência nos poemas de Kambeba e precisam ser destacados já que trata-se de um estudo em sua poesia.

Assim, reforça-se que a mensagem passada nos poemas de autoria indígena tem uma importância central e autores como a poeta Márcia Kambeba fazem o uso dos recursos poéticos para expressar a relevância dessas mensagens. Para que seja possível trabalhar a partir dos poemas indígenas em sala de aula é necessário levar-se em conta a análise nos poemas como elemento formador do conhecimento dos estudantes a respeito do gênero poema para criar a sensibilidade dos diversos tipos de poemas e do que as poéticas indígenas representam como caráter transformador e construtor de novas perspectivas a respeito dos povos originários, em uma intenção educativa sensível para as relações de alteridade.

Nessa seção ainda é válido destacar um elemento presente em grande parte das etnopoemas de Kambeba: trata-se do elemento da água. Suas representações dentro da obra da autora estão ligadas à existência de seu povo. Surgem desde o livro *Ay Kakyri Tama* até sua recente obra *De almas e águas kunhãs* cujo próprio nome já traz o elemento no título do livro. Será feita uma breve análise então em suas representações dentro dos poemas e das cosmologias ameríndias.

Para refletir sobre essa relação na obra de Kambeba, buscou-se em Bachelard (1998), na sua obra *A Água e os Sonhos*, a representação desse elemento natural. Bachelard, ao tratar do elemento água, salienta que “todas as formas de amor recebem um componente do amor por uma mãe”. (p. 119). A água representaria tudo o que é líquido e uma bebida feliz e nutritiva como o próprio leite

materno. Existe aqui, portanto, o elemento ligado à maternidade e ao feminino em uma interpretação do autor com bases psicanalíticas. A relação que por sua vez encontra-se na cultura de muitas das etnias indígenas é a da água aparecendo com a mesma função de elemento de caráter vital para a existência dos seres vivos.

No que tange à etnopoética de Márcia Kambeba é possível encontrar a água, ou as águas, presente quase sempre em uma relação que aponta para sua grande relevância para os povos indígenas, explicando inclusive o surgimento do seu povo Omágua/ Kambeba como pode ser percebido no poema intitulado *Ser Indígena, ser Omágua*: “Foi a partir de uma gota d’água/ que o sopro da vida/ gerou o povo Omágua.” (Kambeba, 2018, p. 26). Nota-se então, esse elemento como gerador da vida do próprio povo dessa etnia como é reconhecidamente aceito na cosmologia dos Omágua/Kambeba.

Ainda sobre essa relação no mesmo livro (Eu moro na cidade), Kambeba retrata em vários poemas a presença da água como fonte geradora de vida. É interessante destacar o poema a seguir para que o exposto aqui seja analisado.

Fundo de Rio

Ao som do remo
Olhei para a frente
Vi pirayawara em forma de gente
Saudar as encantarias do lugar.

Chapéu bem branquinho
Chegou de mansinho
Queria esse moço
Com Yara falar.

O rio deslumbrante
Com alma de viajante
Com calma e sem pressa
Em espelho se
transformou.

Yara o cabelo penteou
Com escamas de Pirarucu se
enfeitou E para o pirayawara
Um canto na Amazônia ecoou.

É um canto sombrio
Vem do fundo de rio
E o boto se transmutou
Virou Amazônia e verde ficou.

Encanto de amor.
(Kambeba, 2018, p. 59).

Neste poema é descrita a relação de Pirayawara, o boto, com Yara, a mãe das águas, quando ocorre uma relação entre os dois seres representantes máximos das histórias amazônicas e situados nas águas dos rios dessa região. Pirayawara então representa a figura ainda do caráter fecundo das águas e Yara, o valor materno. É possível também relacionar a figura branca do Boto, que veste-se dessa cor, com a leitura simbólica proposta também por Bachelard (1988), segundo o qual a água pode ser remetida com o que representa o leite para o inconsciente. O leite com sua função nutritiva e fecunda parece manter elo com a cor do ser encantador das águas e que relaciona-se em seus encantos com as mulheres, engravidando-as. Para Bachelard (1988), há uma relação entre as águas dos rios e a imagem maternal. “Se agora levamos mais longe nossa busca no inconsciente, examinando o problema no sentido psicanalítico, deveremos dizer que toda água é um leite. Mais exatamente, toda bebida feliz é um leite materno”(Bachelard, 1988, p. 121). Portanto, tal concepção pode surgir nas cosmogonias indígenas que representam a água e tantos outros elementos da natureza como uma grande e acolhedora mãe.

Conquanto este seja um dos elementos presentes em algumas etnias e que perpassam a poesia de Kambeba, devendo, por conseguinte, ser mencionado nesta pesquisa, ele não poderá ser aprofundado aqui, pois o interesse nos poemas são, neste momento, compreender como a poesia traz as vivências das culturas dos povos ameríndios, apontando sua pertinência para uma educação que visa o desenvolvimento da sensibilidade humana.

Foram, pois, considerados, nesta análise, aspectos relativos às características, onde são representados traços das culturas de etnias indígenas. Partiu-se do pensamento decolonial acerca das textualidades e de suas relações com uma educação sensível, inclusiva e que considere a alteridade dos povos. Essa educação precisa ser incorporada levando em consideração os conhecimentos a respeito das poéticas indígenas e sua literatura, o que exige cautela e aprofundar-se nesses estudos.

Após essas análises é possível destacar o viés de reeducação e alteridade nos poemas de autoria indígena, a exemplo das etnopoemas de Kambeba, pois

trazem o lugar de reflexão a respeito do que compreende-se como vida, educação, experiência homem-natureza, e viabilizam modos de sensibilidade. Esses traços têm lugar nas salas de aula, sobretudo para a formação de indivíduos capazes de reconhecer essa alteridade presente no mundo via educação sensível. Assim, será apresentada a seguir uma proposta de sequência expandida utilizando-se dos poemas de Márcia Kambeba, através da qual será possível, senão abranger por completo, ao menos aproximar impressões, como vivências, e realidades dos povos originários, ao contexto da sala de aula em disciplinas ministradas, como por exemplo a disciplina Língua Portuguesa, podendo ser adaptado ao contexto da disciplina que for de interesse já que esse tema surge em uma perspectiva interdisciplinar

3.2 A “Pedagogia das Águas” e a Educação Sensível

A proposta de sequência expandida voltada ao gênero poema e, particularmente, centrada em poética de uma autora indígena, dentre outras questões, deu-se pelas dificuldades em áreas como a leitura de aprendizes do ensino fundamental e do médio, que saem da escola sem o letramento literário adequado. Dentre várias críticas a essa situação, uma delas está nas palavras de Luis F. Almeida (2015), quando escreve que os alunos não têm boa proficiência na leitura em qualquer gênero que seja analisado. A mesma crítica já foi observada por vários autores e professores da educação básica que deparam-se com essa situação nas salas de aula, no seu dia a dia como educadores. Assim, há uma relevância em continuar a falar sobre o letramento literário e sobre os meios para dirimir essa defasagem no ensino, tanto da Língua Portuguesa quanto da literatura que, sem dúvida, agrega àquela e à todas as demais disciplinas escolares. Aliada a essa realidade do ensino, é possível constatar que apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sugerir as inclusões e o respeito às culturas afro-brasileira e indígena, ainda não se pode observar essa inserção em sala de aula e nem mesmo nos livros didáticos, que servem de apoio ao professor em sala. Assim, urgiu a proposta de construir uma sequência expandida que contemplasse esse cenário de carência, alinhando-se à educação sensível, que foi discutida ao longo dessa pesquisa.

Segundo Cosson e Souza (2011), letramento significa bem mais que saber

ler e escrever na sociedade. Letramento, segundo os autores, deve sempre estar no plural, letramentos, pois são inúmeros, os que fazem parte do dia a dia. Já o letramento literário seria um dos tipos de letramento, cuja função e existência são singulares, necessitando a mediação da escola e da família. Sobre esse último letramento é que pretende-se construir a proposta de sequência expandida desse trabalho.

Já os caminhos seguidos aqui serão discutidos tomando como base então o modo como Rildo Cosson e Renata J. de Souza consideram que deva ser aplicado o letramento literário em sala de aula. Outrossim, as estratégias de leitura propostas por Pressley (2002) citadas por (Cosson e Souza, 2011, p. 104) serão comentadas no decorrer da explicação da SE como apoio a compreensão e ideia de aplicação da proposta.

Além dessas perspectivas sobre letramento literário, também utilizar-se-á das ideias expostas por Silva e Silveira (2013), em suas pesquisas acerca do letramento literário nas escolas e os desafios e possibilidades na formação de leitores. Segundo as autoras, inúmeros problemas ocorrem para a formação de leitores proficientes como: o contexto social, a exclusão literária e o modo como a literatura é tratada nas escolas. As autoras também concordam que:

Nesse imbróglio, tornar o ensino e a aprendizagem da literatura uma prática significativa é urgente e necessário; para tanto, há que se repensar o seu conceito, o seu valor e a sua função social. Nessa direção estudos recentes apontam para o *letramento literário* – uma configuração especial de letramento – em que a literatura é compreendida de forma mais ampla (Silva e Silveira, 2013, p. 93).

Assim, nota-se o papel primordial da escola de ressignificar o encontro do aprendiz com o universo literário. Nesse sentido, as autoras trazem outro método que também será abordado na construção da sequência expandida que trata do método recepcional, constituído de cinco etapas, cuja influência espera-se ser positiva para a formação do leitor proficiente. Portanto, sob essas perspectivas é pretendida a construção da SE que contemple tais ações e esteja imbricada aos objetivos da pesquisa de forma a incentivar a formação de leitores sensíveis.

Sobre a concepção de poema como gênero, voltar-se-á ao que compreende Emil Staiger (1977) ao tratar da diferença entre os gêneros literários épico, lírico e dramático, e sobre o que entende-se por gêneros poéticos. Assim, dentre outras características, o autor cita que o valor dos versos líricos é a unidade entre a

significação das palavras e sua música (p. 7). Nas palavras de Staiger: "O poeta lírico, certamente imbuído do generalizado modo de expressão épico, fala de mundo interior e mundo exterior. E chama justamente de "íntimo" algo recordado que não lhe está no momento diante dos olhos" (Staiger, 1977, p. 31). O autor ainda adverte que nenhuma obra é pura em seu gênero, ou seja, toda obra assim pertence ao ramo genérico cuja essência se revela em caráter prioritário, todavia participa também dos traços particulares de outros gêneros. Explicitadas tais questões, pode-se partir para a explanação da SE que será feita a partir da obra poética de Kambeba.

Para iniciar a explicação das etapas da Sequência Expandida, serão utilizados então os autores citados acima bem como informações sobre métodos e escolha dos materiais. Nesse sentido, parte-se da ideia exposta em Silva e Silveira (2013) sobre o método recepcional onde a primeira etapa seria a *Determinação do horizonte de expectativas* dos estudantes. Nessa etapa é feito um levantamento dos interesses da turma, estilo, preferências e outros. É importante inserir questões acerca da familiaridade dos estudantes com o gênero poema, com a literatura e poesia indígenas, com culturas de povos ameríndios e se conhecem a autora que será estudada e se já ouviram algo a respeito dos povos originários acionando seus conhecimentos prévios. É interessante ressaltar na conversa que há um cânone literário que instituí regras que nem sempre são relevadas ou consideradas em todas as culturas e que as etnopoemas são um gênero emergente, explicando suas características e dando exemplos.

Para Cosson e Souza (2011), o que importa fazer de início é selecionar o livro que será lido. No caso dessa Sequência, sugere-se utilizar os poemas do livro **Ay Kakyri Tama** da autora Márcia Kambeba já que é sua obra inicial e consta de diversidade de temas a respeito das culturas indígenas, sendo interessante seu uso na série aqui apontada, qual seja, o nono ano do ensino fundamental. Sugere-se ainda que, antes do livro de Kambeba, sejam apresentados outros autores do gênero poema para que seja feita a introdução ao gênero e ao tema da SE.

A respeito da segunda etapa que seria o *Atendimento do horizonte de expectativas*, a sugestão é trabalhar-se a leitura de textos de autores como Cecília Meireles e os poemas de cordel, também pode-se trabalhar com poemas de temáticas próximas aos interesses da turma. Isso confirmaria o horizonte de expectativas dos educandos, pois parte-se do que entende-se por mais familiar ao mais distante do universo do aprendiz - a quebra dessa expectativa -. Já na terceira etapa, a *Ruptura do horizonte de expectativas*, é onde apresenta-se a obra pretendida (Ay Kakyri Tama) levando a turma à reflexão sobre as temáticas de textos que seguem o mesmo gênero dos demais, porém com suas especificidades.

Após essas etapas, existe a penúltima, trata-se do *Questionamento do horizonte de expectativas*, “fase em que serão comparados os dois momentos anteriores, verificando quais conhecimentos os educandos se apropriaram.” (Silva e Silveira, 2013, p. 99). E a última etapa que levará todos a uma maior autonomia na busca de suas leituras, onde estarão mais abertos a temas diversos e complexos é a *Ampliação do horizonte de expectativas*. Assim, presume-se que inspirar-se nessas etapas é importante para o processo de formação do leitor com proficiência e ao considerar também a importância do letramento literário na escola.

Em conformidade com a sugestão de trabalhar a obra de Kambeba em sequência expandida que privilegie o letramento literário e utilize-se das etapas do método recepcional é importante destacar também o método de trabalho que é sugerido ao professor. Aqui é indicado que utilize-se de oficinas de leitura como expostas na pesquisa de Cosson e Souza (2011, p. 103 *apud* Giroto e Souza 2010) para aplicação da SE. Dessa forma é possível seguir também algumas estratégias importantes no ato de ler que devem ter a consideração do professor quando da realização das oficinas.

Assim, pretende-se apresentar a SE como sugestão que contemple as etapas e estratégias de leitura em oficinas e que leve em consideração também os princípios norteadores e habilidades necessárias à série que será trabalhada bem como as temáticas imbricadas nessa pesquisa. Entende-se dessa forma que, uma proposta pensada a partir desses pressupostos já é uma sequência visando a alteridade, para além da inclusão do estudo das culturas dos povos indígenas, alicerçada em lei.

Ademais, vale ressaltar, que é expresso na BNCC do ensino fundamental relativo aos anos finais, em específico ao oitavo e nono ano, que as práticas de leitura devem visar a compreensão da relação entre os textos. Uma das habilidades deve ser “analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade”. (2017, p. 187). Por isso, é indicado o uso sempre que possível de mais de um texto podendo ele ser do mesmo gênero e de autores com estilos diferentes. O documento base da educação também prevê a essas séries a leitura autônoma e crítica de alguns gêneros, dentre eles o poema, considerando ainda os diversos tipos de poemas.

Assim, não serão citadas outras competências e habilidades para que não tenha-se a impressão do trabalho meramente pedagógico com o texto literário, embora elas estejam presentes nas atividades. Nesse sentido, pode-se partir então para a proposição das etapas da sequência expandida e da sugestão de oficinas de leitura para trabalhar a obra de Kambeba e os demais textos escolhidos. Ressalta-se a importância de que essa é uma sugestão de texto e obra para determinado tema e que o professor, antes de tudo, deve conhecer os anseios e necessidades da turma fazendo o diagnóstico para ficar livre na aplicação e escolha das obras utilizadas em sua sala que melhor se adequem à essas necessidades.

Nesse exemplo de SE escolheu-se trabalhar com o gênero poema, portanto dois textos desse gênero serão apresentados à turma para que seja dado início ao trabalho. Foram escolhidos os textos **Cântico XIII** de Cecília Meireles e o Cordel **O poeta da roça** de Patativa do Assaré (Anexos I e II), dois importantes autores da literatura para introduzir a turma ao gênero e iniciar a etapa *Atendimento ao horizonte de expectativas*, mencionada acima. O poema de Cecília Meireles trata a respeito da renovação, é mais curto e traz reflexões acerca do modo de inserir-se na vida; o poema de Assaré diz respeito às vivências do homem na roça. Relacionam-se à temática de pertencimento, também contida na literatura ameríndia, e também evocam formas de conhecimento/educação.

Apresentados os poemas à turma, o professor como mediador deve guiar as etapas de leitura intercalando sempre a leitura silenciosa da turma e em voz alta tanto da turma quanto uma leitura pelo professor. Os dois poemas juntos aos poemas de *Ay Kakyri Tama* que serão apresentados à turma farão a intertextualidade e darão início às reflexões. Nesse momento, o mediador deve

conduzir perguntas e acionar os conhecimentos prévios de todos a respeito do gênero poema, também a respeito dos autores e sua escrita e de seu interesse pelos temas.

Após a leitura inicial dos textos, o professor pode apresentar à turma o livro de Márcia Kambeba (nesse momento há quebra do horizonte de expectativas), falando sobre a obra e sobre a autora e fazendo mais perguntas a respeito do conhecimento da turma sobre escrita e poesia indígena. De acordo com Rildo Cosson (2014), em (Almeida, 2015, p. 129) na antecipação devem ser apresentados os elementos físicos do texto como a capa, número de páginas e outros, portanto é importante que o professor leve o livro físico da autora e outros suportes que desejar como áudios ou vídeos com os poemas sendo recitados, nesse caso, a própria autora já produz e disponibiliza na internet vídeos recitando seus poemas indígenas.

No próximo passo, após lidos alguns poemas da autora, sugere-se a escolha de algum poema para aprofundar-se em seus sentidos, nesse momento professor e a turma podem decidir juntos. Aqui, trata-se de uma proposição, então o poema sugerido será o poema **Fundo de Rio**, que encontra-se no livro Ay Kakyri Tama e é citado na página 48 da presente dissertação. A escolha desse poema deu-se por aspectos como a forte temática dos costumes ameríndios que poderá ser um ponto analisado com a turma como um dos elementos das etnopoemas da autora. Também será oportuno a intertextualidade entre os dois poemas quanto à sua estrutura e os seus sentidos.

Após as oficinas de leitura é possível intercalar atividades tanto orais quanto escritas dando prosseguimento a SE. Será descrito agora uma base de metodologia que toma por exemplo a pesquisa ainda de Almeida (2015). Serão exemplificados passos que devem adequar-se de acordo com as necessidades da turma e após constará na pesquisa, uma proposição ao professor de uma sequência expandida com detalhes para a sua aplicação.

SUGESTÃO DE METODOLOGIA.

Nível de Aplicação: 9º ano.

Metodologia: Sequência expandida.

Teóricos: Antonieta M. de Oliveira Carneiro Silva e Maria Inez Matoso Silveira; Rildo Cosson.

ETAPAS:

I - Motivação e verificação do horizonte de expectativas: Atividades de preparação da turma com apresentação dos dois poemas (Poema de Cecília Meireles e de Patativa do Assaré); acionar os conhecimentos prévios acerca do gênero e temática dos poemas de Kambeba; de modo a não só estimular a leitura dos poemas da autora, mas também *levantar o horizonte de expectativas* dos aprendizes e confirmar com os dois poemas expostos que seriam os mais “familiares” (aqui faz-se a *confirmação das expectativas*).

II - Introdução: Apresentação da autora e obra escolhidos; apresentar uma biografia rápida sobre a autora e apresentação da obra. (Anexo IV), que corresponde à *quebra desse horizonte de expectativas* dos estudantes.

III - Primeira leitura: Em sala e em momentos divididos entre leitura silenciosa e leitura pelo professor em continuidade à etapa de quebra da expectativa.

IV - Interpretação 1: Apreensão global da obra. Destaca-se os elementos da obra como título, capa (Anexo V), o que esperava-se da obra.

V - Contextualização: Nessa etapa aprofunda-se sobre a obra e seus sentidos nos aspectos do contexto histórico; suas ideias e bases; seu estilo; sua estrutura poética onde entram os elementos dos poemas como rimas, estrofes, figuras de linguagem, espaço e tempo entre outros; a crítica literária e sua temática e/ou temáticas.

VI - Interpretação 2: Aprofunda algum aspecto do texto ou uma temática. Na obra de Kambeba, com a escolha do poema Fundo de Rio (Anexo III) é possível falar sobre os modos de vida dos povos e sua relação com elementos da natureza como a água que está presente também em elementos visuais da obra *Ay Kakyri Tama* (anexo V- capa). É também uma possibilidade relacionar à outros textos que falem sobre esse tema. Nesse momento ocorre o *questionamento do horizonte de expectativas* da turma, pois pode-se fazer a comparação com o que ocorreu antes e depois da apreensão dos conhecimentos.

VII - Expansão: Aqui, deve-se comparar o texto escolhido com as demais obras apresentadas antes e depois em uma contextualização, Almeida (2015). Acontece então a *ampliação do horizonte de expectativas* dos estudantes, e formação do leitor mais autônomo, mais crítico a partir de reconhecer a diversidade de um gênero e dos povos indígenas, buscando a autonomia como leitor.

Ao final das etapas propostas será visto em conversa com a turma ou em atividade posterior que foi possível a ampliação do horizonte de expectativas, o que espera-se alcançar gerando mais autonomia nos leitores. Ainda é necessário destacar que a avaliação das atividades e da turma deve ocorrer de modo a ampliar os aprendizados e não apenas “corrigir” erros dos estudantes. Ao final, a turma deve ser capaz de reconhecer a diversidade dos gêneros, o que seriam etnopoemas, bem como a importância e respeito à todos os povos e culturas e a diversidade de etnias dentro do que conheciam como povos indígenas demonstrando suas lutas e resistências ao longo dos séculos e no contexto da realidade dos ameríndios. Ainda é possível que os educandos sejam levados à reflexão sobre quanto de seu dia a dia e cultura provém de conhecimentos ancestrais dos povos originários.

Nesse tipo de atividade com o texto aplica-se a a estratégia de inferência e de conhecimentos prévios, o que, de acordo com Cosson e Souza (2011), permite que o aprendiz relacione o texto à fatos importantes da sua vida ou de outros textos lidos e mesmo com fatos e acontecimentos que ela percebe ao redor do mundo criando uma melhor interpretação e apropriação do texto utilizado pelo professor.

Essa e outras estratégias são tomadas quando da aplicação da oficina de leitura.

Assim, o letramento literário foi visto como a ferramenta mais próxima a quebrar os estigmas que existem a respeito da diversidade dos povos. Pode-se inclusive levar a turma à essa reflexão sempre na direção de trabalhar-se essa educação sensível que visa relembrar a importância de compreender-se a alteridade dos povos, suas diferenças e costumes para gerar a compreensão e o respeito acerca do outro.

Através do trabalho com a potência da obra de Márcia Kambeba é possível fazer a reeducação pela educação sensível de que trata essa pesquisa. A Pedagogia das águas que a autora cita em sua obra *Saberes da Floresta* diz respeito às vivências dos povos. Conhecimento que não se aprende na escola e que compreende a terra, a água dos rios, árvores e animais como parte do sagrado da natureza. Assim, como diz em um de seus poemas “A vida não é mercadoria” (Kambeba, 2020, p. 131). Por isso, essa vivência que não aprende-se na escola deve mesmo assim ser revelada à escola para dar possibilidade a uma compreensão que só pode ser feita pela sensibilidade na educação. Assim, um dos problemas de continuidade nos modos de vida da sociedade capitalista é citado pela autora Eliane Brum em seu livro *Banzeiro Òkòtó* que, dentre outros pontos, revela as desigualdades vividas na crise climática. Nas palavras de Eliane:

O fato que precisa ser afirmado em voz bem alta em todas as oportunidades é que, para enfrentar a crise climática e se adaptar a ela, a maioria tem um barquinho de papel e a minoria que a provocou, luxuosos iates com tecnologia de ponta (Brum, 2021, p. 75).

O autor Ailton Krenak (2020) também explica em uma de suas publicações sobre o uso e a escassez de recursos que o ser humano provoca. Descreve sobre a importância dos jovens começarem a pensar no mundo da ciência, no planeta como um organismo vivo do qual todos fazem parte. Ainda atenta para o que realmente é o Bem Viver que diz respeito a tudo o que a Terra já fornece para a existência e manutenção da vida. Segundo Krenak (2020, *apud* Faleiros, 2023, p. 25) o que chegou ao ocidente sobre o bem viver passou por muitas mudanças no que realmente é o seu significado, sendo esse a experiência de equilibrar o que se pode obter da natureza e o que se pode devolver.

Assim, é preciso gerar e explicar sobre essa consciência de que os

problemas do mundo, em suma os resultantes da exploração da Amazônia e do planeta, são problemas que não atingem e nem atingiram a todos de forma igual, mas que os povos indígenas, os pretos, os ribeirinhos, as minorias são as primeiras camadas a sofrer as consequências da devastação. E estes são justamente aqueles que sofrem do que compreende-se como racismo ambiental. Além disso, esses povos têm conhecimentos acerca do existir no mundo possível que em muito pode contribuir para frear a devastação geradora das desigualdades.

A partir dessas questões e da importância de mostrar-se uma sensibilidade na educação e para a educação é que foi pensada essa pesquisa. Para tratar de uma temática que não é atual, mas que renova-se e deve renovar-se com o desenvolver do problema. Assim, é necessário evidenciar a que conclusões foi possível chegar-se a respeito do tema e dos objetivos aqui explicitados.

Chega-se ao resultado de que é possível a criação de espaços de sensibilidade na educação através da temática indígena. Esse trabalho utilizou-se da obra poética de Márcia Kambeba, mas essa também é uma realidade possível com outros autores indígenas ou afro-descendentes, para a promoção da alteridade na educação através das Literaturas produzidas por esses povos. Além disso, esse uso é muito necessário quando a própria exclusão da diversidade literária já retrata o racismo e exclusão das diversidades de existência humana. E assim, a falta de inclusão ainda causa, como foi exposto, o agravamento e distâncias de sérios problemas de ordem socioambiental.

Dessa forma, assim como pontua Paes Loureiro, “antes que seja superposta pela globalização cultural que tende sem fronteiras a uniformizar a fisionomia diversa das culturas periféricas, a cultura amazônica resiste por sua força estrutural. (2019, p. 29). Dar continuidade às lutas antirracistas com propostas que visam a alteridade dos povos é resistir junto a Amazônia, expressão de sua força na continuidade das lutas para que as culturas não sejam homogeneizadas.

3.3 Sequência Expandida com o gênero textual poema sobre o tema “O lugar de pertencimento do Outro constrói nossa diversidade”

Em continuidade à pesquisa, aqui consta a sugestão de sequência expandida (SE), que o professor poderá adaptar de acordo com a realidade de sua turma, modificando e apropriando-se do que achar necessário. Aqui, utilizar-se-á o poema **Fundo de Rio**, de Márcia Wayna Kambeba que encontra-se no livro *Ay Kakyri Tama*. Serão explanadas as atividades que contemplem a leitura, a escrita e a interpretação com sugestão de aplicação em turma do nono ano do ensino fundamental 2.

O poema selecionado tem como objetivo o reconhecimento do gênero poema junto aos demais poemas que serão utilizados a exemplo de **Cântico XIII**, de Cecília Meireles e **O poeta da roça**, de Patativa do Assaré. A temática escolhida trata-se do reconhecimento do lugar de pertencimento do outro como construção de diversidade, então, entende-se que o livro *Ay Kakyri Tama* de Márcia Kambeba e seus poemas, trazem a temática da alteridade e do pertencimento, temas também explorados nessa pesquisa na perspectiva da educação sensível, que levará o educando a reflexão sobre diferentes culturas, em especial a dos ameríndios e dos povo Kambeba, e de seus lugares como meios de identificação, bem como o respeito que se deve ter para com os povos e para com o outro e suas realidades.

Discussão inicial

Nessa etapa que é de suma importância para a SE, o professor deve apresentar a temática escolhida à turma e situá-los quanto ao que vai ser trabalhado, estimular seu interesse com perguntas que acionam os conhecimentos prévios da turma a respeito tanto do gênero poema quanto do tema da SE. Isso também engloba a etapa de motivação e confirmação do horizonte de expectativas dos aprendizes. A seguir, algumas perguntas que poderão ser feitas à turma:

1. Você conhece o gênero poema?
2. E sobre narrativas ou poemas indígenas, você já ouviu ou leu algo?
3. Alguém próximo já lhe contou histórias sobre algum dos povos indígenas?

4. Porque você acredita que veremos esse tema na aula hoje?

Essas perguntas permitem compreender o que a turma tem de conhecimento sobre o tema e partir para a apresentação do gênero e do tema.

Após a discussão inicial é o momento de apresentar então sobre o gênero poema. Visto que esse é um gênero cuja forma de leitura, a declamação, é crucial contando a entonação e demais detalhes da declamação, a sugestão é que seja apresentado à turma um vídeo de recitação de poema. Nesse momento é importante já apresentar também o poema do vídeo de forma escrita, para que se familiarizem com a estrutura. Aqui, sugere-se o vídeo do canal *Toda Poesia*, com recitação do poema **Mundo Grande**, de Carlos Drummond de Andrade.⁹ Após apresentar o vídeo, o professor pode organizar a leitura de alguns poemas na turma, mesclando entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta pelos estudantes. Indica-se utilizar os textos **Cântico XIII**, de Cecília Meireles (anexo I) e **O poeta da roça**, de Patativa do Assaré (anexo II), cujos temas fazem parte da temática da SE.

Nesse momento, o professor pode conduzir a leitura do poema **Fundo de Rio** (anexo III), de Márcia Kambeba e de outros dois poemas da autora de livre escolha da turma, mostrando assim o que é o poema de autoria indígena que havia sido comentado no início da aula. É preciso apresentar de preferência o livro de poemas da autora, e nesse momento também expor sua biografia (anexo IV), deixando a turma animada ao conhecer mais sobre a escritora. Após a leitura dos poemas, o professor pode conduzir uma primeira atividade de escrita que mostrará os conhecimentos prévios da turma acerca do gênero poema, isso permitirá uma avaliação inicial da turma e que seja verificado onde é preciso que os aprendizes cheguem a respeito do conhecimento acerca do gênero.

Atividade de produção 1

A sugestão é que nesse momento o mediador permita que os participantes da atividade troquem experiências conjuntas em sua produção. Pode-se separar a turma em grupos de no máximo 5 pessoas e sugerir que cada grupo produza dois poemas de temática livre. Após a produção, deve-se incentivar a avaliação pelos próprios participantes, trocando os textos entre os grupos para que leiam em voz

⁹ O vídeo do poema citado para a atividade encontra-se no endereço eletrônico https://youtu.be/cXF18_seItc?si=QefDRYgRWHpLf3k.

alta. É válido que o professor medie esse momento explicando antes e indicando questões que devem ser analisadas nos textos, assim como é necessário detalhar à turma o que é e como se fazem críticas às atividades, para que seja um momento de interação e aprendizagem na turma.

Apropriação do gênero poema

Nesse momento é sugerida a leitura de novos textos do livro de Kambeba e a apresentação de outros gêneros, instigando uma discussão sobre as diferenças entre os textos de cada gênero. Sugerir que a turma faça apontamentos sobre o gênero poema e encontre as características incomuns presentes nos poemas da autora e nos demais poemas lidos na aula. É importante levar os estudantes a reconhecerem que também há diversos tipos de poema e quais são seus suportes. Assim, após a apresentação de novos textos é possível trazer questões para que a turma responda que irão mostrar ao professor o nível de identificação do gênero. Alguns exemplos de perguntas são: “quais narrativas vocês leram?” “O que as diferencia de um poema?” “Qual finalidade essas narrativas possuem?” “Onde elas podem ser encontradas?”, entre outras questões importantes para essa etapa.

A seguinte etapa seria a de nova produção dos participantes, visto que já foi percorrido um caminho para reconhecer o gênero, compreensão e diferenciação de características entre os gêneros e produção de acordo com o conhecimento prévio que a turma possuía antes da SE. É válido ressaltar que no nono ano já é esperado que a turma tenha um conhecimento sobre poemas, a atividade então pode ser utilizada em outras séries, mas nessa etapa serve para também lembrar e acionar outros conhecimentos acerca de um gênero que já foi visto em outro momento.

Etapa de segunda produção

Aqui será retomada a produção, mas agora de modo individual. Cada aprendiz deverá produzir seu poema, lembrar que já fizeram as outras etapas e estão no momento de *ampliação do horizonte de expectativas*. É importante mediar essa etapa dando suporte necessário ao aprendiz e lembrar a turma que a poesia agora será sobre o tema: *O lugar de pertencimento do outro constrói nossa diversidade*. O tema tem relação com a obra estudada de Márcia Kambeba e com os outros dois poemas lidos pela turma. Para tanto, no momento anterior o

mediador pode e deve levantar a discussão sobre a temática, englobando aspectos e características físicas e interpretativas do livro da autora.

É importante dar suporte à turma nesse momento e explicar todas as etapas que são feitas na escrita de um texto: planejar, revisar, reescrever. Assim, a turma terá essas orientações. Além disso, instigar a inserção da temática nas vivências de cada um, pois não se pode esquecer que a SE leva em consideração a educação sensível. Dessa forma, os educandos ampliam a leitura os inserindo na leitura literária como leitores autônomos e mais críticos, e também a capacidade da escrita de um gênero.

Após a produção escrita, é preciso pensar na atividade de exposição dos poemas na turma e em sua circulação em um evento de apresentação, mural ou site da turma, para que não fique apenas como uma atividade de sala engavetada. Essa etapa é importante, pois trata da divulgação da produção e ajuda no desenvolvimento da compreensão do gênero. Ao final, o professor poderá realizar os comentários a respeito da apresentações e obter o feedback da turma sobre a atividade. Compreende-se que trabalhar de forma detalhada com a leitura de gêneros literários e produção escrita gera autonomia e aprendizado significativo, a temática escolhida para a produção da SE (tema dessa pesquisa) suscita a importância da educação sensível e a coloca em sala de aula.

Neste momento da dissertação serão discutidos alguns dos resultados a que a pesquisa chegou até o momento e devidas (in)conclusões a que chega-se através de tudo o que foi discutido até aqui. Foi possível notar que o trabalho com temática a respeito da educação sensível e literaturas indígenas torna-se um desafio quando existe muita discussão a respeito dos povos originários e ao mesmo tempo ainda há tanta desinformação por parte da sociedade não indígena, parca ou nenhuma inclusão, não aceitação e respeito das culturas dos povos indígenas, bem como acesso dos mesmos aos lugares de direito de fala. Assim, ressaltou-se que investir em educação sensível via literatura indígena foi um dos caminhos para tratar dessas e de outras questões que envolvem os ameríndios.

A pesquisa pretendeu então compreender de que forma os poemas de uma autora indígena poderiam se relacionar às noções de educação sensível, chegando assim a resultados significativos. Foi perceptível então que os poemas indígenas da autoria de Márcia Kambeba podem constituir ponto de partida importante para compreender-se traços da cultura dos povos ameríndios, principalmente a partir de

sua etnia e vivências. Além da autora foram consultadas outras obras de autores indígenas para trazer o sentido mais diversificado e embasado do estudo.

A partir dos estudos em Kambeba notou-se que há nas culturas de povos originários laços com o outro em uma lógica de alteridade e respeito, e que estes laços estendem-se ainda para o reconhecimento do direito tanto do humano quanto da natureza. Para mencionar rapidamente, vale lembrar as palavras da ativista indígena Maial Kaiapó, que aponta que os originários também têm seus próprios sistemas de justiça, e que o primeiro ponto de direito a ser aprendido nas comunidades é o direito de preservação da natureza, a qual, para eles, também é um sujeito de direitos (Kaiapó, 2024). Assim, esses traços de alteridade revelam o que seria uma educação sensível e sua importância para o ser humano e para a existência.

Sobre a falta de uma educação voltada para essas questões entende-se que há problemas históricos na educação do Brasil que culminam no famigerado sistema de ensino falho. Os problemas sociais como falta de acesso e materiais didáticos; racismo contra os povos indígenas e contra outros povos; metodologias que não funcionam unem-se à figura do professor na atualidade. Novas metodologias que consideram problemas sociais como resultado de mentalidades errôneas são criticadas no texto de Newton Duarte (2010) sobre a formação de professores. De acordo com o autor, essa metodologia leva a crer que novas ideias entre os indivíduos da nova geração podem levar à superação de todos os problemas, inclusive os sociais. Porém, o sistema não supre as necessidades básicas dos profissionais da educação e por vezes tudo o que lhes é assegurado por direitos, dando continuidade a políticas falhas frente ao cansaço físico e mental desencadeado pela alta demanda de tarefas mais a subvalorização, tornando a questão educacional um desafio bem maior que adoção de novas ideias.

Outros pontos ainda mereceram destaque na discussão desenvolvida, como a representação das mulheres em culturas indígenas e não indígenas, sendo ambas caracterizadas pelas marcas de violências históricas, estabelecidas no seio do patriarcado e do pensamento colonial. Como lembra Kambeba (2024), não se deve romantizar atos violentos contra as mulheres indígenas ocorridos na história da colonização. Além disso, cumpre notar, a pesquisa realizou-se em época crítica, onde a crise climática, já considerada como emergência global, demarca a fragilidade do ser humano, e resgata as incertezas do futuro.

Nesse sentido, ações como a educação sensível só podem ser concebidas como uma perspectiva utópica, isto é, como projeto sempre em curso, voltado para um desejo de futuro melhor. Segue então, de acordo com Morin como uma aposta. Uma aposta a ser feita via educação para uma educação sensível que resgate a alteridade de todos e que aprenda a partir de outras culturas, como a dos ameríndios. Análogo a isso, nas reflexões de Ramos (2022) é preciso rever valores, e ter a solidariedade como ponto de partida dos sonhos dilacerados por uma lógica desumana que desvaloriza a vida e investir em uma perspectiva que não desiste da vida. Ainda em seu pensamento, as lacunas da vida é que fazem a construção de novas perspectivas e melhorias. É nesse sentido que essa pesquisa buscou a linha de um horizonte de melhoras, dentre tantas outras linhas e horizontes para se perspectivar.

Portanto, aqui foi discutida a *melhoria* ou a problematização de um sistema a partir do sistema ético da vida (Ramos, 2022). Nesse sentido, trazer o pensamento ameríndio prestou-se a debater não só questões dos objetivos cruciais daqui e importantes, como também considerou relações com a educação sensível e descobriu possibilidades de fazer o movimento inverso ainda e olhar sob a lente do outro para perceber-se a si.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões dessa pesquisa sobre povos indígenas, mais precisamente acerca dos ameríndios e seu lugar na sociedade através de práticas como a escrita, foram relacionadas à educação sensível. Ambas em seu cerne trazem questões de alteridade. Foi possível analisar, no estudo, a outridade do lugar a que os originários ainda são colocados por conta do racismo contra os povos indígenas que persiste.

Relacionar os poemas de uma autora indígena com a educação com a qual pretende-se conduzir ao reconhecimento do outro, tornou claro os (des)encantos citados no título da pesquisa: desencantos por notar a insistência do discurso excludente e encantos ao perceber a potência da palavra dos povos originários e sua escrita que traz as possibilidades de uma educação sensível.

Por outro lado, o afastamento da perspectiva sensível, que se nota nas discussões acadêmicas, é outro ponto de destaque. Ainda assim, muitas pesquisas

interessam-se pelo tema como a proposta da edição número 27 da *Revista Boitatá* lançada em 2019 com artigos relacionados ao tema da educação sensível e voz poética. Outros trabalhos encontrados tratam a respeito de sua aplicação na docência, e o próprio teórico da sensibilidade, Silvino Santin (1997) considera a necessidade de reavaliar as práticas acadêmicas habituais.

Nessa pesquisa, tais conflitos foram abordados e chegou-se a conclusão de que a urgência de uma educação sensível é a urgência também de inclusão dos povos originários, que carregam em suas cosmologias ou “cosmovivências”, com a licença do termo, os traços dessa sensibilidade na educação. Foi observado então, que a desumanização e a falta do lugar do sensível relacionam-se aos problemas de devastação dos povos e da Amazônia, portanto, é uma discussão necessária e inacabada.

Assim, obteve-se a resposta acerca dos objetivos da pesquisa, onde pretendia-se observar, nas etnopoemas da autora Kambeba, caminhos para trabalhar-se a educação sensível na sala de aula. Ficou explícito que os modos de vida narrados nas literaturas ameríndias já são uma educação sensibilizada e utilizada como ferramenta de resistência dos originários no Bem viver indígena.

Foi possível então confirmar a hipótese levantada da possibilidade de trabalhar-se uma educação sensível a partir de poemas de autoria de mulheres indígenas. Além dos poemas recolhidos em Márcia Kambeba, reconheceu-se na escrita de autoras como Trudruá Dorrico, Graça Graúna, Eliane Potiguara e outras que, com sua escrita, são capazes de transmitir os conhecimentos a respeito dos vários povos indígenas em uma visão de reconstruir as histórias repassadas a respeito dos originários e lutar por uma existência mais justa.

Assim, a utilização da sequência expandida foi também oportuna por pensar o letramento literário que contribui ao trabalho com o texto e liga-se à educação sensível ao pensar na real necessidade dos educandos e na desconstrução dos discursos através de atitudes, falas e outros modos de perpetrar a exclusão. Além disso, da importância de desconstrução das violências epistêmicas que estão imbricadas nas teorias que vão desde a universidade até as salas de aula da educação básica.

Ao longo do trabalho foi confirmado nas pesquisas e leituras um problema que não é novo, mas que persiste que é o ódio ao outro. Em uma análise psicanalítica, em poucas palavras, esse ódio ao outro é o ódio ao que está em si e

é recalcado pelo “eu”. Por tratar-se aqui dos povos ameríndios, poderia-se questionar se o racismo não revela então uma face ambígua do que está recalcado em si. Porém, essas e outras questões só podem ser investigadas em um outro momento por pesquisas que pretendam debruçar-se ainda sob tema, mas têm sua significância para a continuidade dessas discussões.

Falar então da escrita de uma mulher indígena é entrar sempre nesta seara do outro. Esse sujeito outro negado por seu corpo, já que, além do racismo contra os povos originários há também o ódio ao feminino na mulher, temática que foi brevemente exposta na pesquisa por questões precisas de não ser o foco do trabalho, mas que não poderia deixar de ser citada já que é acerca do sujeito o qual pertence a escrita dos textos explorados. Assim, falar de amor e sensibilidade nesse meio torna-se mais que crucial, é questão de sobrevivência.

A palavra de Kambeba aqui exposta demonstrou-se potência criadora de espaços outros para os povos originários. Não só a palavra da autora como todas as vozes e penas originárias que levantam-se contra o opressor que não é invisível, pois todos os papéis são bem desenhados na sociedade, urge apagar e redesenhar, reescrever essa história dos povos a partir de suas vozes e punhos. Assim como urge às mulheres, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, recriar narrativas através de seus ventres e úteros, ligados ao que conecta a humanidade à mãe natureza.

Na pesquisa também foi possível considerar que os formatos homogeneizadores de educação como herança colonial se contrapõem à educação entendida pelos povos ameríndios. Assim, a partir da instituição da civilização houve a separação entre homem e natureza, divisão essa que não ocorre nas cosmologias indígenas e leva a outros modos de relacionar-se com essa natureza, o que também foi aqui discutido. Por isso, a concepção de uma educação sensibilizada foi relevante para as discussões nas cosmologias ameríndias, já que considera os entendimentos do pensar do outro e da alteridade de pensar-se o outro.

No decorrer dessa pesquisa houve sempre o questionamento sobre tratar-se de forma paradoxal a respeito do tema da sensibilidade, pois, como é válido ressaltar, Santin adverte sobre a insuficiência de teorias e estudos a respeito da sensibilidade já que é algo ligado à prática do sentir e liga-se às vivências (1997), via de regra, menos consideradas em alguns contextos da investigação científica.

Porém, ao consultar de novo a ideia de relacionar às vivências dos povos originários é possível recobrar que, estas também são do campo do sentir. Dessa forma, o meio que encontra-se para discutir tais questões e suscitar novas discussões acerca das violências epistemológicas e racismos diversos é incluir a problemática no campo da educação.

Assim, diferente do que ocorreu ao longo dos anos desde que aqui chegaram os estrangeiros, espera-se que, construir pontes para a educação sensível não sirva para homogeneizar de novo e excluir ainda mais, mas que sejam proximidades sem violência. Outrora a aproximação fez vítimas que ainda são lesionadas por modelos de uma educação alicerçada na modernidade e no discurso eurocêntrico. Dessa vez, espera-se que as aproximações, reivindicações e trocas sejam transparentes e seguras, boas para ambos os lados em uma compreensão justa e de alteridade.

Dessa forma, essa conversa em forma de pesquisa implicou uma descolonização do pensar e de si próprio. O convite à essas fronteiras do pensamento discutidas aqui de forma tímida, ficarão como possibilidades (não tão utópicas) de continuidades dessa pesquisa para um diálogo cada vez mais ético, assim como a sensibilidade na educação aqui vista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luis Fernando Ribeiro. O uso da sequência expandida do letramento literário para a iniciação ao estudo da literatura nas séries finais do ensino fundamental. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro, 2015. p. 125-134.

ANDRADE, Edson Dorneles de. (Edson Krenak), O Indígena Como Usuário Da Lei: Um Estudo Etnográfico De Como O Movimento Da Literatura Indígena Entende E Usa A Lei Nº 11.645/2008. [S.l.], 2008.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 202 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2 ed. São Paulo: [Difusão Europeia do Livro] Da Librairie Gallimard, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 160 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkòtó**: Uma Viagem à Amazônia Centro do Mundo. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CANDIDO, Antônio. **O Estudo analítico do poema**. 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. 164 p.

CASTRO, Gómez Santiago; GROSGOUEL Rámon. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007.

CONVERSA NA REDE. Partículas particulares - Ailton Krenak e Eduardo Viveiros de Castro. YouTube, 16 de agosto de 2023. 45 min46s. Disponível em: <https://youtu.be/wp5NlnNE4BI?si=mmciRDLugGqQhSJD>. Acesso em: 02 set 2024.

COTA, Débora. A transitividade de textualidades Mbyá-Guarani em Douglas Diegues e Josely Vianna Baptista. **REVELL - REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS DA UEMS**, [S. l.], v. 2, n. 32, p. 16–31, 2022. DOI: 10.61389/revell.v2i32.7200. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/7200>. Acesso em: 19 jan. 2025.

CULTURA GENIAL. Nove poemas de cordel nordestino importantes (explicados). Disponível em: <https://www.culturagenial.com/cordel-nordestino-poemas/>. Acesso em: 25 mar de 2024.

DORRICO, Julie *et al* (orgs). **Literatura Indígena Brasileira contemporânea**: Criação, Crítica e Recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

DUSSEL, Henrique D. **1492 O Encobrimento do Outro:** A origem do mito da modernidade. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 190 p.

FALEIROS, Álvaro Silveira. Do Bem-Viver de Ailton Krenak ao Porã-Poranga de “Meu tio, o lauaretê”: cosmopoéticas em tradução. **Interdisciplinar**. São Cristóvão, v. 40, 2023. p. 21-44. Doi: <https://doi.org/10.47250/intrell.v40il.p21-44>.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: editora Civilização Brasileira S.A., 1968. (Série Política, Perspectiva do homem, v. 42).

FAVACHO, Maria Dia *et al* (orgs). A Educação Sensível na Vibração da Voz Poética. **Boitatá:** Revista do GT de Literatura Oral e Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística - ANPOLL. Universidade Estadual de Londrina. n 27. Londrina, UEL, ANPOLL: 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/index>. Acesso em: 01 abr de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão. O Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos (1927~1931)**. Trad. W. D. Robson-Scott. Londres: Hogarth Press e Instituto de Psicanálise, 1928. 98 p.

FUENTES, Maria Josefina Sota. **As Mulheres e seus nomes: Lacan e o feminino**. 2009. 273 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

GAGO, Verónica. **A Potência ou o desejo feminista de transformar tudo**. Trad. Igor Peres. 1 ed. São Paulo: Elefante, 2020.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2013. 87 p.

GONDIM, Juliana Monteiro. **Seguindo trilhas encantadas:** humanos, *encantados* e as formas de habitar a Almofala dos Tremembé. 2016. 213f. Tese (Doutorado - Pós- Graduação em Antropologia Social - Letras e Ciências Humanas). Universidade de São Paulo, SP, 2016.

HOUAISS, dicionário online. “Significado da palavra aluno”. Disponível em: https://houaiss.online/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#0. Acesso em: 26. nov de 2024.

ISSUU. Colégio espírito Santo. Dois nomes, dois mundos, vários poemas 2020. [S.l.] Disponível em: https://issuu.com/colégioespiritosanto/docs/9anos_2020_ebook-publicacao#google_vignette. Acesso em: 23 mar de 2024.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O Lugar do Saber Ancestral**. 2 ed. São Paulo: UK'A, 2021.

_____. **Ay kakiri Tama**: eu moro na cidade. 2 ed. São Paulo: Jandaíra, 2018.

_____. **O lugar do saber**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.

_____. **Saberes da Floresta**. 1 ed. São Paulo: Jandaíra, 2020.

_____. **De almas e águas Kunhãs**. São Paulo: Jandaíra, 2023.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do Feminino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a Cultura do Bem Viver. Org. MAIA, Bruno. Disponível em: www.culturadobemviver.org. Acesso em: 03 mar. de 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 72 p.

_____. **Futuro Ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 128 p.

LEMOS, Deanny Stacy Sousa. Território Akroá-gamella: teia de conexões entre os indígenas e os seres encantados. **MALOCA - Revista de Estudos Indígenas**. Campinas, v. 4, 2021. p 1-24.

LIMA, Aldo de *et al* (org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. 160 p.

LIMA, Paola Efelli Rocha de Sousa *et al*. **O Ensino de Literatura Indígena a partir da poesia de Márcia Kambeba analisada pela via dos Estudos Culturais**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado - Pós-Graduação em Letras - Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, Tocantins, 2019.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica hoje**: uma poética do imaginário revisitada. Belém: Secult/PA, 2019. 164 p.

MAURANO, Denise; SIRELLI, Nilda Martins. FUNÇÃO E CAMPO DO RECALQUE E DO LUTO NO CONTEXTO DA CULTURA: REFLEXÕES SOBRE O RACISMO, O BANZO E O BLUES. **Revista Ágora** - Estudos em Teoria Psicanalítica. v. XXI, n. 2, p. 158-168, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/agora/a/bv7Hfj8LJ5mb6DwskdwmvkJ/?lang=pt#>. Acesso em: 07 jun de 2024.

MELO, Arlen Maia de; TRUSEN, Sylvia Maria. Literatura e Alteridade: a sequência didática como ferramenta para uma educação sensível. **Boitatá**, Revista do GT de Literatura Oral e Popular- ANPOLL, n 27. Londrina, p 52-68, 2019.

MILANEZ, Felipe *et al.* Existência e Diferença: O Racismo contra os Povos Indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 10 jul. 2019.

MORIN, Edigar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

MORIN, Edigar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora da Silva. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, *et al.* A aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na educação das relações étnico-raciais. **Revisa Master**. Projetos integradores. v. 6, n. 11, p. 99- 108, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda *et al.* Educação Sensível: Formação e Experiência na Docência. **VII Fala Outra Escola: O teu olhar transforma o meu?**, Universidade de Campinas, 14 jul 2015. Disponível

em:

https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/331004/mod_folder/content/0/Luciana%20Osetto.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 8 set. 2023.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZ, Octavio. **El Arco y la lira**: El poema. La revelación poética. Poesía e Historia. Epublibre. ElCavernas, 1956. Disponível

em:

https://redescolar.ilce.edu.mx/sitios/micrositios/19abril_aniver_luctuoso_octavio_paz/opar.pdf. Acesso em: 02 fev. 2024.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. 3 ed. Rio de Janeiro: GRUMIN Edições, 2018. 160 p.

RAMOS, João Batista Santiago. **Estilhaços de Sonhos**: escritos para ainda se acreditar na utopia e dançar na escuridão. escritos para ainda se acreditar na utopia e dançar na escuridão. Veranópolis: Lemniscata, 2022.

RAMOS, João Batista Santiago; ROCHA, Carlos José Trindade da. **Estudos Antrópicos na Amazônia**: entre textos e contextos interdisciplinares. v. 1, Curitiba: Appris, 2020.

SÁ, Lúcia. **Literaturas da Floresta**: textos amazônicos e cultura latino-americana. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2012.

SANTIN, Silvino. **Educação física: Ética. Estética. Saúde.** 1 ed. Porto Alegre: Suliani editografia, 1995. 82 p. Disponível em:

https://labomidia.ufsc.br/Santin/Livros/EF_etica_estetica_saude.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

SANTOS, L. A. O. O Percurso da Indianidade na Literatura Brasileira: matizes da figuração. São Paulo: UNESP, 2009. 447 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yhzv4>. Acesso em 22 fev. 2024.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é Literatura?**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, Adson Manoel Bulhões da. **A alma humana e os sentidos do feminino em Edith Stein: um olhar para a Amazônia.** 2021, 180 f. Tese (Doutorado em sociedade e cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas: Parintins, 2021.

SOUSA, Acízelo Roberto de. **Teoria da Literatura.** São Paulo: Ática, 1986.

SOUSA, Maria Célia Gomes de. **A (in)visibilidade da literatura indígena em materiais didáticos.** 2022. 141 p. Dissertação (Mestrado - Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal do Tocantins - Campus de Porto Nacional, Porto Nacional, Tocantins, 2022.

SOUZA, Amanda Maria Bicudo de. **Processos identitários do sujeito-indígena: memória, cicatrizes e relações históricas.** Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2021, 160 p.

SOUZA, Joana Dark da Silva. **Contribuição Psicanalítica à Memória da Violência contra o Feminino na Mulher.** 2020. 185 p. Tese (Doutorado - Pós- Graduação em Memória Social) - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2020.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da Poética.** Tradução: Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora: A construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura.** 2020. 332 p. Tese (Doutorado em Letras - Pós-Graduação em Estudos Literários). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006, 332 p.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. **A Incostância da Alma Selvagem: Coleção Ensaios.** RS: Cosac & Naify, [1975?].

WEIR, José Ángel Quintero. Del 'giro ontológico' al tiempo de vuelta del nosotrxs. **Amazônia Latitude**, Universidade Autônoma Indígena, 8 abr. 2021.

ANEXOS

ANEXO I - Poema de Cecília Meireles

Cântico XIII

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.

Cecília Meireles

ANEXO II- Poema de Patativa do Assaré.

Texto - O poeta da Roça

O poeta da roça

Sou fio das mata, cantô da mão grossa,
Trabáio na roça, de inverno e de estio.
A minha chupana é tapada de barro,
Só fumo cigarro de páia de mio.

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestré, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola,
Cantando, pachola, à percura de amô.

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
Apenas eu sei o meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre,
E o fio do pobre não pode estudá.

Meu verso rastêro, singelo e sem graça,
Não entra na praça, no rico salão,
Meu verso só entra no campo e na roça
Nas pobre paióça, da serra ao sertão.

Só canto o buliço da vida apertada,
Da lida pesada, das roça e dos eito.
E às vez, recordando a feliz mocidade,
Canto uma sodade que mora em meu peito.

Eu canto o cabôco com suas caçada,
Nas noite assombrada que tudo apavora,
Por dentro da mata, com tanta corage
Topando as visage chamada caipora.

Eu canto o vaquêro vestido de côro,
Brigando com o tôro no mato fechado,
Que pega na ponta do brabo novio,
Ganhando lugio do dono do gado.

Eu canto o mendigo de sujo farrapo,
Coberto de trapo e mochila na mão,
Que chora pedindo o socorro dos home,
E tomba de fome, sem casa e sem pão.

E assim, sem cobiça dos cofre luzente,
Eu vivo contente e feliz com a sorte,
Morando no campo, sem vê a cidade,
Cantando as verdade das coisa do Norte.

Patativa do Assaré/Antônio Gonçalves da Silva

Disponível em
<http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p01/p010392.htm>

Fonte: <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/recurso-multimedia-professor/sociologia/novaeja/m1u11/Texto%20-%20O%20poeta%20da%20Ro%C3%A7a.pdf>.

ANEXO - III. Poema Fundo de Rio.

FUNDO DE RIO

Ao som do remo
Olhei para a frente
Vi pirayawara em forma de gente
Saudar as encantarias do lugar.

Chapéu bem branquinho
Chegou de mansinho
Queria esse moço
Com Yara falar.

O rio deslumbrante
Com alma de viajante
Com calma e sem pressa
Em espelho se transformou.

Yara o cabelo penteou
Com escamas de pirarucu se enfeitou
E para o pirayawara
Um canto na Amazônia ecoou.

É um canto sombrio
Vem do fundo de rio
E o boto se transmutou
Virou Amazônia e verde ficou.
Encanto de amor.

ANEXO IV - . Biografia de Márcia Kambeba. (Consta no livro utilizado na SE).

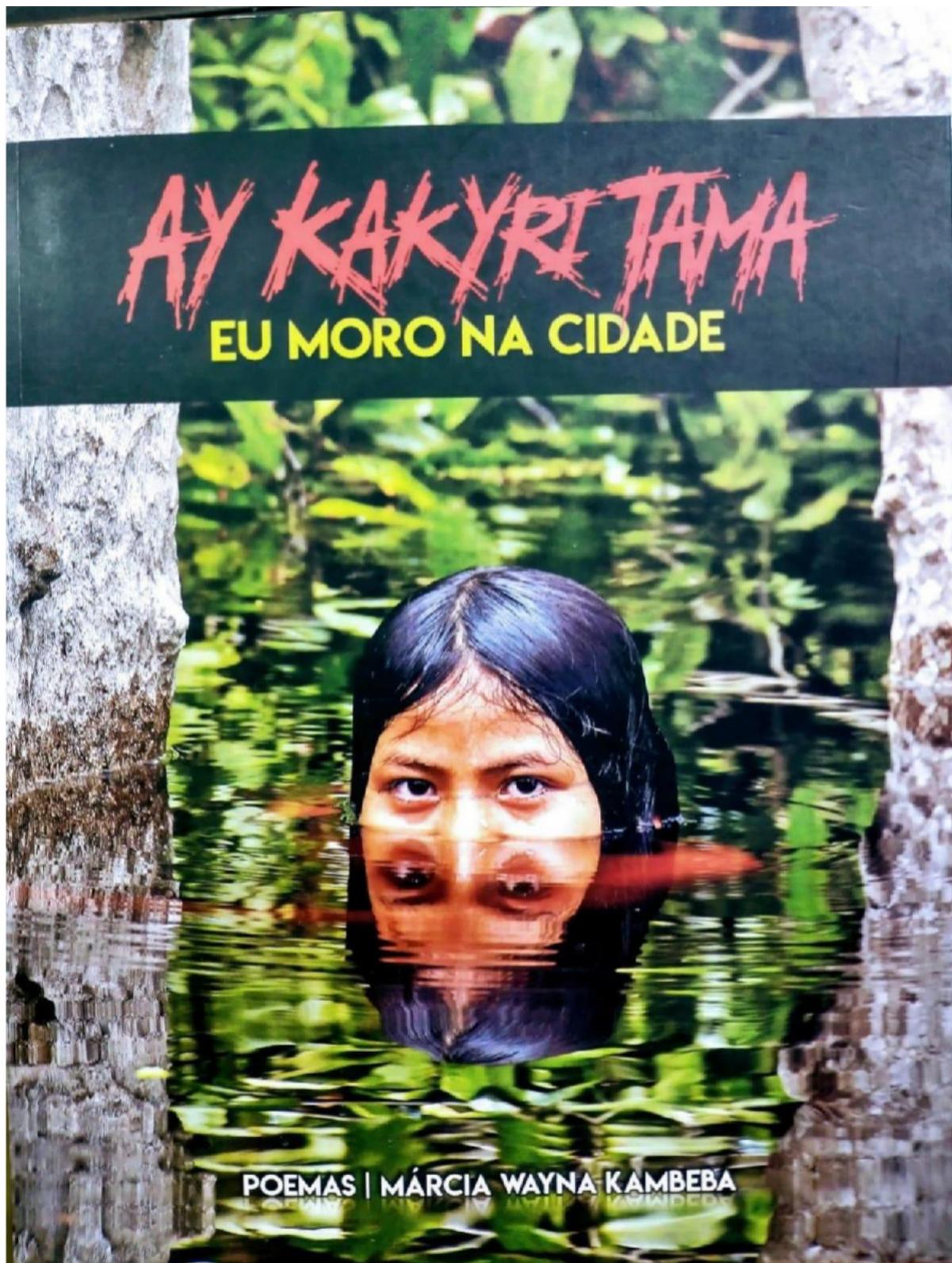


Márcia Wayna Kambeba é indígena, do povo Omágua/Kambeba no Alto Solimões (AM). Nasceu na aldeia Belém do Solimões, do povo Tikuna. Mora hoje em Belém (PA) e é mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas.

Escritora, poeta, compositora, fotógrafa e ativista, Márcia percorre todo o Brasil e a América Latina com seu trabalho autoral, discutindo a importância da cultura dos povos indígenas, em uma luta descolonizadora que chama para um pensar crítico-reflexivo sobre o lugar atual dos povos originários sul-americanos.

Fonte: a autora (2024)

ANEXO V- . Capa do livro Ay Kakyri Tama, de Márcia Wayna Kambeba.



Fonte: a autora (2024)