



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PATU
DEPARTAMENTO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

JHENNFER TARGINO DE OLIVEIRA

**A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA CONTRACOLONIAL A PARTIR DA POÉTICA DE MÁRCIA WAYANA
KAMBEBA**

PATU – RN
2025

JHENNER TARGINO DE OLIVEIRA

**A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA
DIDÁTICA CONTRACOLONIAL A PARTIR DA POÉTICA DE MÁRCIA WAYANA
KAMBEBA**

Artigo apresentado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Campus Avançado de Patu- CAP, Departamento de Letras Vernáculas, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa.

**Orientadora: Prof. Me. Glaedes Ponte de
Carvalho Sousa**

Linha de pesquisa: Formação
autobiográfica e linguística

**Coorientador: Prof. Me. Alex Souza
Bezerra**

Linha de pesquisa: Análise textual dos
discursos, discurso digital e linguística
textual.

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

- O48l Oliveira, Jhennfer Targino de
 A literatura indígena contemporânea na escola: uma proposta didática contracolonial a partir da poética de Márcia Wayana Kambéba. / Jhennfer Targino de Oliveira. - Patu/RN, 2025.
 22p.
- Orientador(a): Profa. M^a. Glaedes Ponte de Carvalho.
 Coorientador(a): Prof. Me. Alex Souza Bezerra.
 Artigo Científico (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
1. Contracolonial. 2. Literatura indígena. 3. Proposta didática. I. Carvalho, Glaedes Ponte de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

JHENNER TARGINO DE OLIVEIRA

A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA CONTRACOLONIAL A PARTIR DA POÉTICA DE MÁRCIA WAYANA KAMBEBA

Artigo apresentado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Campus Avançado de Patu- CAP, Departamento de Letras Vernáculas, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa.

Aprovada em: 19 / 11 / 2025 .

Banca examinadora

Documento assinado digitalmente



GLAEDES PONTE DE CARVALHO SOUSA

Data: 11/12/2025 10:31:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Ma. Glaedes Ponte de Carvalho Sousa (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Documento assinado digitalmente



ALEX SOUZA BEZERRA

Data: 04/12/2025 13:22:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Alex Souza Bezerra (Coorientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Documento assinado digitalmente



SANZIO MIKE CORTEZ DE MEDEIROS

Data: 04/12/2025 17:31:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Sanzio Mike Cortez Medeiros- Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Documento assinado digitalmente



ANTONIA SUELI DA SILVA GOMES

Data: 04/12/2025 17:12:00-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Antonia Sueli da Silva Gomes- Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

A LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA CONTRACOLONIAL A PARTIR DA POÉTICA DE MÁRCIA WAYANA KAMBEBA

Jhennfer Targino de Oliveira¹

Glaedes Ponte de Carvalho Sousa (Orientadora)²

Alex Souza Bezerra (Coorientador)³

RESUMO

O artigo apresenta uma proposta didática fundamentada na literatura indígena contemporânea como instrumento de valorização das identidades e saberes dos povos originários no contexto escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, bibliográfica e analítico-interpretativa, analisa o poema *Ay Kakyri Tama / Eu moro na cidade* (2013), de Márcia Wayna Kambeba, relacionando seus elementos estéticos e temáticos às discussões sobre descolonização do ensino, memória e relações étnico-raciais. A partir desse referencial, elabora-se uma sequência didática voltada ao Ensino Fundamental, alinhada à Lei 11.645/2008 e aos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Os resultados apontam que o trabalho com textos de autoria indígena favorece a leitura crítica, a desconstrução de estereótipos, o reconhecimento da pluralidade cultural e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas. Conclui-se que a proposta contribui para ampliar o repertório literário dos estudantes e promover uma aprendizagem significativa, sensível e comprometida com uma perspectiva contracolonial de educação.

Palavras-chaves Proposta didática; descolonização do ensino; Márcia Wayna Kambeba; literatura indígena contemporânea.

ABSTRACT

The article presents a didactic proposal grounded in contemporary Indigenous literature as an instrument for valuing the identities and knowledge of Indigenous peoples within the school context. This qualitative, bibliographic, and analytical-interpretative study examines the poem *Ay Kakyri Tama / I Live in the City* (2013), by Márcia Wayna Kambeba, relating its aesthetic and thematic elements to discussions on decolonizing education, memory, and ethnic-racial relations. Based on this theoretical framework, a didactic sequence is developed for Elementary Education, aligned with Law 11.645/2008 and the principles of Education for Ethnic-Racial Relations. The results indicate that working with texts by Indigenous authors fosters

¹ Graduanda de Letras- Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, Campus Avançado de Patu- CAP.

² Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande Do Norte- UERN, Campus Avançado de Patu- CAP.

³ Mestre em letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Professor da Universidade Estadual do Rio Grande Do Norte- UERN, Campus Avançado de Patu- CAP.

critical reading, the deconstruction of stereotypes, the recognition of cultural plurality, and the development of more inclusive pedagogical practices. It is concluded that the proposal contributes to expanding students' literary repertoire and promoting meaningful, sensitive learning committed to a counter-colonial educational perspective.

Keywords: Didactic proposal; decolonization of education; Márcia Wayna Kambeba; contemporary Indigenous literature.

1 INTRODUÇÃO

A literatura indígena contemporânea tem se consolidado como uma ferramenta poderosa para dar voz às narrativas e vivências dos povos originários, rompendo com as visões coloniais que por muito tempo marginalizaram essas culturas. No ambiente escolar, trabalhar com a poética de autores indígenas, como Márcia Wayna Kambeba, representa uma oportunidade única de promover uma educação contracolonial, que valoriza a diversidade, desconstrói estereótipos e aproxima os alunos de um patrimônio cultural muitas vezes ignorado. Esse trabalho busca contribuir para que a sala de aula seja transformada em um espaço de reconhecimento, respeito e diálogo, permitindo que a literatura indígena seja um ponto de partida para reflexões mais profundas sobre identidade, história e resistência.

A presença da literatura indígena na escola é uma iniciativa essencial para promover a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento da história dos povos originários do Brasil. Essa abordagem vai além do ensino tradicional, proporcionando uma educação mais inclusiva e representativa, que combate preconceitos e desconstrói estereótipos sobre as culturas indígenas. Ao trazer essas narrativas para o ambiente escolar, cria-se um espaço propício para que os alunos conheçam e respeitem a riqueza dos saberes, tradições e lutas dos povos indígenas, contribuindo para a formação de uma sociedade mais consciente e plural.

A literatura indígena nas escolas é fundamental para valorizar as vozes e histórias dos povos originários, muitas vezes esquecidas ou marginalizadas. Ela ajuda a combater preconceitos, promovendo o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento da importância dos indígenas na formação da sociedade brasileira. Essa valorização enriquece o aprendizado e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Refletir sobre essa inserção é fundamental, pois a literatura indígena possibilita a construção de uma consciência crítica nos estudantes, ampliando suas perspectivas e proporcionando uma compreensão mais profunda das culturas e vivências dos povos originários. Trata-se de um caminho para romper paradigmas impostos pelos colonizadores, promovendo reconhecimento, valorização e respeito às identidades indígenas.

Contar histórias, resgatar memórias e relatar injustiças históricas são estratégias recorrentes dos povos indígenas na luta por justiça. Esse movimento de retomada do passado não apenas preserva identidades culturais, mas também confronta narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizam suas vozes. Como afirma Linda Tuhiwai Smith (2018), o ato de narrar e registrar as próprias histórias é uma forma de resistência epistemológica e reparação histórica diante da violência do apagamento colonial. Nessa perspectiva, a oralidade, os registros escritos e as manifestações artísticas tornam-se ferramentas essenciais de resistência, reconhecimento e afirmação de existência, reafirmando o que Nêgo Bispo (2023)

denomina de práticas contracoloniais modos de vida que rompem com o paradigma eurocêntrico e valorizam os saberes ancestrais e comunitários. Assim, a literatura indígena contemporânea se consolida como espaço de memória, identidade e resistência, como também sublinha Petronilha Gonçalves e Silva (2019) ao discutir o papel da educação na reconstrução das relações étnico-raciais.

O presente artigo parte de uma reflexão sobre a importância da inserção de novas perspectivas culturais no ambiente escolar, com especial atenção à representatividade das vozes indígenas na literatura. Essas reflexões, que resultam de uma investigação prévia sobre o impacto da inclusão da literatura indígena contemporânea nos currículos escolares, constituem as hipóteses centrais deste artigo. A partir desse estudo, foi possível elaborar uma proposta didática, que busca desenvolver de que forma essa prática pode assumir um papel transformador na educação, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes em relação às culturas indígenas e para o enfrentamento de estereótipos coloniais historicamente construídos.

Ao integrar narrativas orais e escritas indígenas, bem como expressões artísticas diversas, busca-se fortalecer a resistência cultural e ampliar a visibilidade dos povos originários, promovendo a valorização de suas identidades e histórias únicas. Além disso, essa abordagem pedagógica contracolonial tem como objetivo romper com o silenciamento histórico, proporcionando uma formação mais plural e crítica, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Trabalhar a literatura indígena é uma oportunidade única de troca de saberes, reconhecimento social e combate ao preconceito que essas comunidades têm enfrentado ao longo dos anos. Trata-se de uma forma de reparação histórica a um povo fundamental na construção do país, mas que tem sido silenciado, apagado e perseguido pela intolerância, violência e ignorância da sociedade. Este é o momento de levar essa cultura para as escolas, promovendo o respeito e a valorização dos costumes e tradições dessas comunidades. É necessário reconhecer a história de lutas e resistência que define a identidade indígena e garantir que ela tenha o espaço merecido no contexto educacional e social.

A persistente marginalização das culturas indígenas nos espaços educacionais reflete um projeto histórico de apagamento e silenciamento. Nesse cenário, a literatura indígena contemporânea constitui uma ferramenta poderosa de resistência, visibilidade e afirmação identitária, contribuindo para práticas educativas comprometidas com a superação do eurocentrismo. Mais do que promover uma educação descolonizada, essa literatura possibilita a adoção de uma perspectiva contracolonial, que reconhece e valoriza epistemologias indígenas como fundamentos legítimos para a formação crítica, plural e socialmente situada dos estudantes. A questão central que se coloca é: como a literatura indígena contemporânea, especialmente a obra de Márcia Wayna Kambeba, pode ser trabalhada na escola de forma a desconstruir estereótipos coloniais e promover uma educação contracolonial?

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo geral Elaborar uma sequência didática que demonstre como a literatura indígena contemporânea, especialmente a obra *Ay Kakyri Tama / Eu moro na cidade*, de Márcia Wayna Kambeba, pode ser trabalhada na escola de forma contracolonial, contribuindo para a desconstrução de estereótipos coloniais e para a valorização das identidades e culturas indígenas. E como objetivos específicos buscamos:

I. Apresentar a relevância da literatura indígena contemporânea e analisar sua contribuição para uma educação que valorize a diversidade cultural.

II. Analisar a obra *“Ay Kakyri Tama / Eu moro na cidade”* (2013), de Márcia

Wayna Kambeba, destacando como seus versos expressam resistência, memória e pertencimento.

III. Expor uma sequência didática baseada no poema *Ay Kakyri Tama* (Eu Moro na Cidade), de Márcia Wayna Kambeba, propondo sua aplicação em sala de aula.

O interesse por este tema surgiu a partir da constatação de que a literatura indígena ainda ocupa um espaço reduzido nos currículos escolares, apesar de sua relevância social, cultural e formativa. A percepção da ausência dessas vozes no ambiente educativo motivou a necessidade de investigar caminhos pedagógicos que ampliem a visibilidade dos povos originários e promovam práticas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a diversidade. O contato com narrativas escritas por autores indígenas especialmente com a poética de Márcia Wayna Kambeba revelou-se um ponto de partida potente para romper estereótipos e reconhecer os povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias.

A escolha do tema também se justifica pela urgência de fortalecer práticas pedagógicas que valorizem tanto a oralidade quanto os registros escritos, elementos fundamentais das culturas indígenas. Trabalhar essas dimensões em sala de aula contribui para uma educação inclusiva, antirracista e alinhada à Lei 11.645/2008, que determina o ensino da história e cultura indígena nas escolas. Além disso, possibilita aos estudantes ampliar seu repertório literário e compreender a riqueza dos saberes, cosmologias e formas de resistência dos povos originários.

No âmbito pessoal e profissional, esta pesquisa nasce do desejo de aprimorar práticas docentes mais críticas, reflexivas e comprometidas com a justiça social. As leituras realizadas ao longo do estudo com destaque para obras de Márcia Wayna Kambeba orientaram a construção de uma proposta pedagógica sensível, contracolonial e voltada à valorização das identidades indígenas. Assim, o desenvolvimento deste trabalho se fundamenta na convicção de que a literatura indígena contemporânea é um instrumento indispensável para promover reconhecimento, diálogo e transformação no contexto escolar.

É importante esclarecer o uso dos conceitos anticolonial, descolonização e contracolonial, recorrentes nos estudos decoloniais e na literatura indígena. No campo educacional, anticolonial refere-se às ações que se opõem às práticas de dominação e às estruturas herdadas do colonialismo, denunciando seus efeitos. Já descolonização ou educação descolonizada diz respeito ao processo de revisão crítica dos currículos, epistemologias e políticas institucionais, buscando superar perspectivas eurocêntricas e abrir espaço para outros modos de conhecer. Entretanto, autores como Nêgo Bispo (2023) defendem que tais termos ainda partem de uma lógica reativa ao colonialismo. Por isso, o autor propõe a ideia de contracolonialidade, entendida como a afirmação de modos de vida, saberes e cosmologias que não se limitam a resistir ao colonial, mas existem a partir de suas próprias matrizes epistemológicas, ancestrais e comunitárias. Assim, alinhando-se a essa perspectiva e ao foco da literatura indígena contemporânea, este trabalho adota preferencialmente o termo contracolonial, por reconhecer que a proposta didática aqui desenvolvida não visa apenas combater o colonialismo, mas promover práticas educativas fundamentadas em saberes indígenas, plurais e territorializados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Tecendo Memórias: a literatura indígena como resistência

A valorização da cultura indígena no contexto escolar é fundamental para o

reconhecimento histórico e sociocultural dos povos originários. Essa valorização, contudo, precisa superar abordagens pontuais ou folclorizadas e consolidar-se como uma prática pedagógica contínua, que considere a diversidade e a profundidade das epistemologias indígenas presentes no Brasil. Desde o período colonial, tais povos foram submetidos a processos sistemáticos de silenciamento e imposição cultural, resultando em significativo apagamento de suas memórias e modos de vida.

Existem inúmeras histórias orais que relatam a experiência do que significa e do que se sente ao estar presente quando a própria história é apagada diante de seus olhos, descartada como algo irrelevante, ignorada ou simplesmente percebida como devaneios lunáticos de velhos borrachos (Smith, 2018, p. 43).

Smith (2018, p. 43) destaca que muitas histórias orais indígenas foram historicamente desconsideradas, tratadas como irrelevantes ou interpretadas como meros devaneios. Esse desrespeito evidencia a violência simbólica que acompanha os processos colonizatórios e demonstra como narrativas fundamentais foram excluídas do registro oficial. Compreender esse fenômeno é essencial para que a escola desempenhe um papel reparador, reconhecendo a legitimidade dessas memórias e incorporando-as de forma crítica e respeitosa ao currículo.

A negação das perspectivas indígenas sobre a história, como explica Smith (2018, p. 43), atendeu aos interesses da ideologia colonial, que classificava tais saberes como “primitivos” ou “incorretos”. Mais do que um julgamento epistemológico, tratava-se de uma estratégia de dominação. Diante disso, trabalhar a literatura indígena na educação formal constitui tanto um gesto pedagógico quanto político: promove o reconhecimento das vozes historicamente marginalizadas e reafirma a resistência cultural desses povos, cuja memória subsiste justamente pela oralidade, pelos relatos ancestrais e pela produção literária contemporânea.

A negação das perspectivas indígenas sobre a história atendeu a uma necessidade imperiosa da ideologia colonial durante o seu processo impositivo. Tal negação se entende em parte porque tais perspectivas eram consideradas evidentemente “primitivas” e “incorretas”; contudo, mais fundamental ainda, porque elas desafiavam e resistiam à missão colonizadora (Smith, 2018, p. 43).

A literatura indígena, representada por autores como Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Graça Graúna e Olívio Jekupé, emerge como um campo de resistência ao propor narrativas que desestabilizam discursos coloniais e reafirmam a identidade dos povos originários. Suas obras evidenciam cosmologias próprias, modos de existência e visões de mundo silenciadas ao longo da história. Ao serem inseridas no ambiente escolar, contribuem para o desenvolvimento de uma educação mais plural, crítica e comprometida com os direitos humanos.

Nesse sentido, iniciativas como a Lei 11.645/2008 e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fortalecem a necessidade de incluir sistematicamente a história e a cultura indígena nos currículos. A presença da literatura indígena nas práticas pedagógicas amplia a compreensão dos estudantes sobre diversidade cultural, combate preconceitos e torna visível o papel dos povos originários na formação da sociedade brasileira.

Embora o texto original mencionasse Marconi e Lakatos (2002) como referência metodológica, tal abordagem se insere mais adequadamente no campo da metodologia da pesquisa do que na discussão teórica aqui desenvolvida. Assim, a

fundamentação sobre esses autores deve ser retomada na seção específica da metodologia, garantindo maior coerência estrutural ao trabalho.

Dessa forma, ao reconhecer o valor das narrativas indígenas e promover sua inserção no espaço escolar, fortalece-se não apenas a memória coletiva, mas também o caráter resistente dessas produções literárias. A literatura indígena, portanto, configura-se como uma poderosa ferramenta de afirmação identitária, reconstrução histórica e enfrentamento das desigualdades culturais ainda presentes no país.

2.2 Entre vozes silenciadas e narrativas vivas

A proposta pedagógica aqui apresentada fundamenta-se nos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), compreendida como um processo educativo que ultrapassa a mera obrigatoriedade legal e representa uma conquista decorrente das lutas históricas de movimentos indígenas e negros pela afirmação de suas identidades, narrativas e direitos. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos, prevista nas Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, configura um marco na construção de uma educação mais inclusiva, plural e capaz de enfrentar o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira (BRASIL, 2003; 2008).

Tem-se, então, de enfrentar e recompor, no seio das famílias, no bairro onde se reside, nos estabelecimentos de ensino, nos ambientes de trabalho, em diferentes contextos, as relações diárias entre pessoas, distintos grupos sociais, étnico-raciais. Distintas maneiras de se relacionar, com respeito ou enfrentamentos, precisam ser examinadas, reconstruídas, sendo esta uma atitude política indispensável para a construção de uma sociedade realmente democrática. (Silva, 2019, p. 17).

Silva (2019, p. 17) destaca que as relações étnico-raciais se constroem e se reconstroem cotidianamente em diferentes espaços sociais, família, comunidade, escola e ambiente de trabalho e que a revisão crítica dessas interações constitui uma atitude política indispensável à consolidação de uma sociedade democrática. No contexto educacional, a autora (SILVA, 2007; 2019) evidencia que o currículo tradicionalmente eurocêntrico contribuiu para a marginalização de saberes não brancos e para a invisibilidade das produções intelectuais e culturais de povos indígenas e afrodescendentes. Assim, a ERER deve ser concebida como uma política de caráter emancipatório, voltada à valorização de epistemologias diversas e à superação de desigualdades históricas.

Essa perspectiva se articula diretamente com a literatura indígena contemporânea, entendida como um espaço de resistência, reafirmação identitária e produção de conhecimento. A obra de Márcia Kambeba, por exemplo, oferece narrativas que confrontam discursos coloniais, valorizam a ancestralidade e afirmam a presença indígena no mundo urbano. O poema *Ay Kakyri Tama* (Eu moro na cidade), presente na obra da autora, constitui um exemplo expressivo desse movimento literário.

No poema, a voz poética estabelece um diálogo entre passado e presente, evidenciando que a experiência urbana não implica ruptura com as raízes culturais. Pelo contrário, a identidade indígena permanece viva e se ressignifica:

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 da mãe Aracy. (Kambeba, 2013, p. 23).

Os versos apresentam a cidade como extensão simbólica da aldeia, reforçando que a presença indígena não se limita ao espaço territorial tradicional. A autora articula memória e contemporaneidade para afirmar que a ancestralidade se mantém apesar das transformações impostas pelo deslocamento e pela vida urbana. O poema revela, portanto, uma resistência identitária que se manifesta pela continuidade da língua, dos rituais e da memória coletiva.

Em outro trecho, a poeta evidencia o contraste entre a vida na mata marcada pela espiritualidade e pela convivência comunitária e o cotidiano urbano, caracterizado pela pressa e pela fragmentação das relações. No entanto, essa mudança não apaga sua pertença:

Hoje, no mundo em que vivo, Minha selva, em pedra se tornou, 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 a essência que sou. (Kambebe, 2013, p. 23).

A expressão utilizada pela autora, ao mencionar “minha cara de ‘índia’”, funciona como um recurso crítico que denuncia estereótipos construídos sobre corpos indígenas e, simultaneamente, reivindica o direito à permanência identitária em meio à diversidade de espaços sociais. Trata-se de uma afirmação política de existência e resistência.

A análise do poema dialoga diretamente com os fundamentos da EREER, pois evidencia como a literatura indígena contribui para a desconstrução de visões estigmatizadas, para o reconhecimento da pluralidade de experiências e para a elaboração de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Ao trabalhar textos como o de Kambebe em atividades educativas exposições, oficinas criativas, produção textual e leitura crítica a escola promove o contato dos estudantes com histórias, memórias e perspectivas indígenas, favorecendo a formação de sujeitos sensíveis à diversidade e conscientes de seu papel na construção de relações étnico-raciais mais equânimes.

Nesse sentido, integrar a poesia indígena ao currículo torna-se uma estratégia significativa para romper silenciamentos, fortalecer identidades e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a presença histórica e contemporânea dos povos originários. A literatura indígena, portanto, configura-se como uma ferramenta pedagógica essencial, capaz de articular conhecimento, sensibilidade e resistência, contribuindo para que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos e comprometidos com a diversidade e a democracia.

2.3 Contracolonialidade

A contracolonialidade, conforme formulada por Nêgo Bispo (2023), designa um conjunto de práticas, saberes e modos de vida que se opõem às estruturas de dominação instauradas pelo colonialismo. Diferentemente da mera resistência reativa, o conceito enfatiza a afirmação ativa de epistemes, territorialidades e cosmologias produzidas por povos indígenas, quilombolas e outros grupos historicamente colonizados. Assim, contracolônizar não significa apenas negar o colonial; significa recentrar formas próprias de existência, conhecimento e organização coletiva que foram sistematicamente deslegitimadas pelo projeto colonial.

No quilombo, somos compartilhantes, desde que tenhamos nascido aqui ou

que tenhamos uma relação de pertencimento. E quando digo da relação de pertencimento com o quilombo, falo de uma relação com o ambiente como um todo, com os animais e as plantas. (Bispo, 2023, p. 22).

Bispo (2023) amplia essa compreensão ao redefinir o quilombo como espaço de pertencimento e compartilhamento, não limitado à dimensão histórica da escravidão. Para o autor, a identidade quilombola se estabelece na relação ética com o território, envolvendo vínculos com pessoas, animais, plantas e demais elementos da vida comunitária. Essa ontologia relacional rompe com a lógica colonial que separa sujeito e ambiente, colocando no centro uma ética de reciprocidade e coabitação. Tal visão se articula a debates da ecologia política e dos estudos decoloniais, que defendem a inseparabilidade entre cultura, natureza e comunidade.

A crítica de Bispo à política moderna também reforça essa perspectiva. Ao afirmar que “toda política é um instrumento colonialista, porque diz respeito à gestão da vida alheia” (BISPO, 2023, p. 28), o autor evidencia como as formas tradicionais de governo reproduzem hierarquias e controle. Em contraposição, destaca a importância de modos de vida orientados pela autogestão, pela autonomia e pela convivência comunitária. Essa argumentação dialoga com a noção de colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), que denuncia a permanência de estruturas eurocêntricas responsáveis por organizar saberes, identidades e posições sociais. Para Quijano, a racionalidade moderna naturaliza hierarquias que fragmentam e classificam sujeitos, legitimando formas de opressão e silenciamento.

A partir desse ponto, torna-se pertinente aproximar a proposta de Bispo das Epistemologias do Sul, formuladas por Boaventura de Sousa Santos (2010; 2018). O autor defende uma “ecologia de saberes” pautada no reconhecimento de múltiplas racionalidades, especialmente aquelas suprimidas pela colonialidade. Seu “olhar suleado” propõe deslocar o eixo epistêmico do Norte global, valorizando conhecimentos produzidos nas margens do sistema-mundo moderno-colonial. Essa construção teórica converge com a Linguística Aplicada Crítica (LAC), que compreende as práticas de linguagem como fenômenos atravessados por ideologia, poder e desigualdade, exigindo abordagens educativas comprometidas com justiça social.

Nesse horizonte, a contracolonialidade oferece um enquadramento teórico potente para repensar o ensino de literatura. Ao compreender o texto literário como espaço de circulação de saberes e mundos possíveis, torna-se possível construir práticas pedagógicas que aproximem os estudantes de epistemes historicamente marginalizadas. A literatura, nesse sentido, ultrapassa sua função estética e passa a compor um campo ético-político capaz de promover reflexões sobre identidade, território, memória e pertencimento. Isso implica a escolha de obras que contemplem perspectivas indígenas, quilombolas e afro-diaspóricas, bem como a análise crítica das narrativas que estruturam o imaginário social brasileiro.

Assim, a contracolonialidade, articulada aos debates de Quijano, de Sousa Santos e à LAC, sustenta um projeto educativo que problematiza a colonialidade e fortalece práticas de leitura mais dialógicas, críticas e pluriepistêmicas. Ao integrar esses referenciais ao ensino de literatura, a escola passa a atuar como espaço de reconstrução de sentidos e de afirmação de outras racionalidades, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar as desigualdades produzidas pelo colonialismo. Dessa forma, a contracolonialidade não apenas fundamenta a análise teórica, mas se consolida como princípio orientador para práticas pedagógicas comprometidas com autonomia, justiça e emancipação.

2.4 Proposta Didática, Metodologias Ativas e Educação para as Relações Étnico-Raciais

A utilização do poema indígena em sala de aula constitui uma estratégia pedagógica que, além de ampliar o repertório literário dos estudantes, possibilita reflexões críticas sobre identidade, memória e relações étnico-raciais. Partindo da hipótese de que a literatura indígena, articulada a metodologias ativas, favorece a construção de consciência crítica e o enfrentamento do racismo estrutural, esta proposta busca integrar teoria e prática de maneira coerente e intencional.

Nesse contexto, o trabalho didático com o poema pode iniciar-se com uma roda de leitura e conversa, metodologia ativa que promove a escuta sensível e a participação horizontal dos estudantes. O objetivo dessa etapa é estimular a interpretação coletiva, permitir que os alunos identifiquem elementos de resistência cultural presentes no texto e reconheçam como as vozes indígenas constroem narrativas de afirmação identitária. Em seguida, a turma pode desenvolver uma produção textual autoral poemas, pequenos relatos ou memórias em que expressem aspectos de suas próprias identidades. Essa atividade busca ampliar a compreensão sobre diversidade e pertencimento, aproximando experiências pessoais dos sentidos evocados pela obra.

Outra possibilidade metodológica envolve o trabalho com multiletramentos, propondo que os estudantes explorem dimensões sonoras, visuais e corporais da cultura indígena. Ao mencionar cantos e manifestações rituais, o poema abre espaço para uma atividade de pesquisa orientada, na qual os alunos investigam músicas, danças ou rituais de diferentes povos indígenas e compartilham seus achados por meio de apresentações colaborativas. Essa proposta tem como finalidade desenvolver habilidades de pesquisa, promover o respeito às expressões culturais e combater estereótipos.

No campo das artes visuais, a turma pode produzir desenhos, colagens ou pinturas inspiradas em imagens do poema como a casa de palha, a aldeia ou a cidade transformada em pedra. Essa atividade, fundamentada na aprendizagem baseada em projetos (ABP), estimula o estudante a representar visualmente os contrastes entre território, memória e vida urbana, permitindo que reflita sobre os processos de deslocamento e resistência descritos no texto.

A proposta didática se ancora teoricamente em diferentes perspectivas que contribuem para o entendimento crítico da literatura indígena. Smith (2018) destaca que o apagamento das narrativas e epistemes indígenas configura uma violência simbólica que atravessa instituições, incluindo a escola. Para a autora, valorizar relatos orais, memórias e produções culturais é um ato de reparação histórica e de reconstrução epistemológica. Nesse mesmo horizonte, Bispo (2023) propõe o conceito de contracolonialidade, que não apenas denuncia a dominação colonial, mas reivindica modos de existência baseados no pertencimento, no compartilhamento e na autogestão. Incorporar essa perspectiva à prática docente significa construir espaços pedagógicos que valorizem saberes comunitários e rompam com o currículo eurocêntrico.

Silva (2007; 2019), ao discutir a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), reforça que a escola tem responsabilidade política na superação das desigualdades e na efetivação da Lei 11.645/2008. Para a autora, descolonizar o currículo implica reconhecer epistemes indígenas e afro-brasileiras como conhecimentos legítimos e necessários à formação democrática. Assim, ao trabalhar

literatura indígena por meio de metodologias ativas, o docente promove aprendizagens que articulam estética, cidadania e justiça social.

No campo metodológico, Marconi e Lakatos (2002) lembram que toda prática educativa deve estar vinculada a uma hipótese investigável e a objetivos claros. Neste caso, parte-se da compreensão de que o uso crítico da literatura indígena pode fomentar empatia intercultural, consciência histórica e leitura ética do mundo. As atividades propostas, ao envolver pesquisa, debate e criação autoral, favorecem um protagonismo estudantil coerente com essa hipótese.

Ao integrar literatura indígena, metodologias ativas e princípios da ERER, esta proposta assume a contracolonialidade como eixo orientador, compreendendo o espaço escolar como território de disputa simbólica e de reconstrução de narrativas. Dessa forma, reafirma-se que o ensino de literatura pode e deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas responsabilidades éticas e capazes de dialogar com múltiplas formas de existência, saber e memória.

3 ANÁLISE DA POÉTICA

A poética de Márcia Wayna Kambeba articula memória, identidade e território de modo a constituir um espaço de reexistência conceito utilizado por autores indígenas para designar modos de existir que resistem criativamente às pressões coloniais, reconstruindo identidades sem perder vínculos ancestrais. Em Ay Kakyri Tama / Eu moro na cidade (2013), a autora tensiona as fronteiras entre aldeia e cidade, revelando que o pertencimento indígena ultrapassa limites físicos e se reafirma na linguagem, na memória e nos afetos.

Neste poema, a voz poética assume uma perspectiva autobiográfica e comunitária, evocando a “Uka sagrada” e a figura da “mãe Aracy” como símbolos de origem e continuidade. Essa evocação dialoga diretamente com o que Smith (2018) denomina reparação epistemológica, ou seja, a recuperação de saberes apagados pela colonialidade por meio da escrita e da oralidade. Ao retomar esses elementos, Kambeba reinscreve no texto a legitimidade de conhecimentos historicamente marginalizados.

Márcia Wayna Kambeba, do povo Omágua/Kambeba, é uma escritora, poetisa, fotógrafa e palestrante que nasceu e cresceu na Amazônia brasileira. Formada em Geografia e mestre na área, Márcia combina seu conhecimento acadêmico com as vivências de sua ancestralidade para dar voz às lutas, histórias e resistências dos povos indígenas. Seu trabalho é profundamente marcado pela defesa dos direitos dos povos originários e pela valorização da cultura indígena no Brasil.

Com uma escrita poética e cheia de significados, Márcia aborda temas como identidade, memória e a conexão com a natureza, ampliando o entendimento e o respeito pela diversidade cultural. Por meio de suas obras, ela não apenas denuncia injustiças, mas também celebra a riqueza e a beleza das tradições indígenas, promovendo o diálogo e a inclusão em diferentes espaços da sociedade.

Poema Ay Kakyri Tama / Eu moro na cidade (2013) Tradução:

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 da mãe Aracy.
 Minha casa era feita de palha,
 Simples, na aldeia cresci
 Na lembrança que trago agora,
 De um lugar que eu 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 se tornou,
 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 a essência que sou,
 Mantenho meu ser indígena,
 Na minha Identidade,
 Falando da importância do meu povo,
 Mesmo vivendo na cidade.

A construção imagética do poema contribui para essa perspectiva. A autora mobiliza contrastes marcantes, como a oposição entre “selva” e “cidade”, para evidenciar o impacto da urbanização sobre o modo de vida indígena. O verso “Minha selva, em pedra se tornou”, por exemplo, é uma metáfora que materializa a perda do território, mas também uma crítica às transformações impostas pelo mundo urbano. Essa crítica aproxima-se da reflexão de Nêgo Bispo (2023), ao defender uma relação ética e não exploratória entre ser humano e ambiente. No poema, a natureza aparece como um personagem ativo, dotado de memória e agência, reforçando a centralidade do território na construção da identidade indígena.

Do ponto de vista formal, o poema apresenta um ritmo marcado por pausas regulares, vocabulário simples e enunciação direta, o que reforça seu caráter oralizado. A presença de paralelismos (“Nasci na Uka Sagrada, / Na mata por tempos vivi”) e de enunciados afirmativos cria uma cadência próxima ao canto, elemento frequentemente associado à estética indígena. A voz poética assume, assim, um tom testemunhal que aproxima o leitor da experiência narrada, convocando-o a reconhecer o valor da ancestralidade como fundamento da existência contemporânea.

No trecho “Posso ser quem tu és, / Sem perder a essência que sou”, Kambeba sintetiza a tensão entre adaptação e fidelidade às raízes, tema recorrente na literatura indígena atual. Esse posicionamento dialoga com Silva (2007; 2019), que destaca a importância de práticas educativas que reconheçam e valorizem identidades étnico-raciais na escola. Aqui, a resistência não aparece como confronto direto, mas como afirmação de continuidade cultural — uma permanência que se atualiza no corpo, na língua e na memória.

Portanto, a poesia de Kambeba transcende o nível estético: ela tece, simultaneamente, crítica social, afirmação identitária e valorização de saberes ancestrais. Ao integrar elementos formais, imagens simbólicas e referências comunitárias, o poema se torna um instrumento potente para a Educação das

Relações Étnico-Raciais (ERER), oferecendo ao professor e ao estudante uma oportunidade de reconhecer a pluralidade das vozes indígenas e compreender a literatura como prática pedagógica de reconhecimento e transformação.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática tem como objetivo principal promover a inclusão da literatura indígena contemporânea no ensino escolar, valorizando a identidade e as culturas indígenas por meio da poética de Márcia Wayna Kambeba, especialmente com o poema “Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)”.

4.1 Objetivos da proposta

Os objetivos são:

- a) Contextualizar a literatura indígena contemporânea e sua importância social e cultural;
- b) Analisar o poema Ay Kakyri Tama como expressão de resistência, memória e pertencimento;
- c) Desenvolver a escuta sensível, a leitura crítica e o respeito à diversidade cultural;
- d) Estimular a produção criativa e a reflexão sobre identidade e ancestralidade;
- e) Contribuir para a formação de uma educação anticolonial e inclusiva.

4.2 Público-alvo

A proposta é destinada a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. Essa faixa etária é ideal por estar em processo de construção crítica da identidade e de compreensão das relações culturais, históricas e sociais, permitindo discussões mais profundas sobre diversidade e resistência.

4.3 Eixos Temáticos

Os eixos são:

- a) Identidade e Resistência Cultural – reflexão sobre o papel da poesia indígena na preservação das memórias e lutas dos povos originários.
- b) Literatura e Oralidade – valorização da oralidade como forma de conhecimento e expressão artística.
- c) Descolonização do Saber – reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e combate a visões eurocêntricas.
- d) Educação para a Diversidade – promoção de uma escola mais plural e respeitosa com as diferenças culturais

Esta proposta didática dialoga com as competências gerais da BNCC, especialmente:

- a) Da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- b) Da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem

(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;

- c) Do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.

Além disso, relaciona-se aos seguintes objetos de conhecimento e habilidades específicas de Língua Portuguesa:

- a) (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- b) (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
- c) (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
- d) (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

4.5 Atividades

Tema da Aula: “Literatura indígena contemporânea: resistência e identidade cultural em Ay Kakyri Tama, de Márcia Wayna Kambeba.”

Duração:

Duas aulas de 50 minutos cada (com possibilidade de ampliação em projeto interdisciplinar).

Etapa 1 – Acolhida e sensibilização

O ponto de partida para a leitura do poema "Eu moro na cidade", da escritora indígena Márcia Wayna Kambeba, se fundamenta na urgência de se construir um ambiente de ensino-aprendizagem na aula de Literatura que seja, primeiramente, um espaço de acolhimento. Reconhecemos que a Literatura, em sua essência, lida com as experiências e as subjetividades humanas. Portanto, ao convidar o estudante a entrar em contato com um texto, é fundamental que ele se sinta seguro e valorizado para expressar sua própria bagagem cultural e emocional. O acolhimento do aluno não é um ato secundário, mas sim o alicerce para que o diálogo literário possa florescer de maneira autêntica e significativa.

A professora inicia com as seguintes perguntas:

- a) O que vocês sabem sobre os povos indígenas do Brasil de hoje?
- b) Quando pensamos em povos indígenas, qual é a primeira imagem ou ideia que nos vem à mente? Vocês acham que essa imagem representa os povos indígenas do Brasil de hoje, que vivem em aldeias, cidades e universidades?
- c) Qual é a diferença fundamental entre ver a natureza como um "recurso" a ser explorado (como faz nossa sociedade) e vê-la como um "ser vivo" ou "parente", como fazem muitos povos indígenas?
- d) Se muitos povos não utilizam a escrita alfabética, como eles garantem que suas histórias, mitos, regras e conhecimentos ancestrais sejam transmitidos com precisão, passando de geração para geração, sem se perderem?

Em seguida, os alunos compartilham ideias, mitos e percepções. em seguida, exibição de um breve vídeo (se possível) sobre Márcia Kambeba, destacando sua origem, formação e atuação. Em caso de impossibilidade, apresentar uma breve biografia da autora.



O vídeo que sugerimos pode ser acessado através do QRCode.

Etapa 2 – Leitura e escuta do poema

A leitura do poema de Márcia Wayna Kambeba pelos alunos transcende a mera decodificação de palavras. Ela se torna um instrumento para a reflexão sobre os temas centrais que norteiam nosso trabalho: a Identidade e Resistência Cultural, a força da Oralidade na transmissão do saber, a necessidade de Descolonização do saber e a busca por uma Educação para a diversidade. O contato direto com a voz poética indígena permite que os estudantes questionem a historiografia oficial, valorizem narrativas marginalizadas e compreendam a poesia não apenas como arte, mas como um poderoso instrumento de preservação da memória e de luta.

- a) Sugestão: Leitura expressiva do poema "Ay Kakyri Tama" pela professora.
- b) Sugestão: Leitura coletiva pelos alunos, inicia-se o poema lendo em voz alta. O professor orienta que sempre que o poema citar algo relacionado à destruição, ameaça, dor ou injustiça, o leitor deve elevar a voz, falar com raiva contida ou com um grito de alerta. E nos versos de esperança, terra, ou cultura

devem ser lidos com a voz firme, mas em tom de juramento. Evitando a leitura monótona. sentido o poema, vivenciando o contraste entre os versos, para que o leitor compreenda a urgência da mensagem de resistência e pertencimento. Explicação de termos em tupi e discussão sobre o título (“Eu moro na cidade”).

Perguntas norteadoras:

- a) O que o poema comunica sobre identidade e pertencimento? De que forma o texto expressa resistência?
- b) Que sentimentos e imagens ele desperta?

Etapa 3 – Interpretação e criação coletiva

A interpretação do texto será conduzida por meio de um processo que valoriza tanto a interpretação individual quanto a coletiva. A experiência individual é crucial para que cada aluno estabeleça sua primeira conexão com o texto, mobilizando seu repertório de vida. Contudo, é na interpretação coletiva, no diálogo mediado e respeitoso, que a riqueza do poema se revela em sua plenitude. Ao compartilhar e debater diferentes leituras, a turma exercita a escuta, reconhece a pluralidade de visões e aprofunda a compreensão da complexa relação entre cultura, linguagem e poder, construindo o caminho para uma escola mais plural, justa e respeitosa com as diferentes formas de conhecimento.

Os alunos serão organizados em grupos de acordo com a série, cada grupo escolherá ou receberá uma das formas de apresentação abaixo para expressar, de maneira criativa, sua compreensão do poema trabalhado:

- a) Nas turmas do 6º e 7º ano será trabalhada: cartaz ilustrado; colagem com palavras-chave; leitura dramática, pois os alunos destas séries estão na transição de pensamentos, ideias e conceitos.
- b) Nas turmas do 8º e 9º ano será trabalhado: roda de conversa com perguntas norteadoras com níveis mais elevados; recriação poética e performance oral, pois os alunos já têm um senso crítico e uma linguagem mais madura.

Cada grupo apresenta o resultado e compartilha o processo de criação.

Etapa 4 – Sistematização e reflexão final

Adotaremos, por fim, um processo de avaliação formativa e contínua, que se afasta da tradicional perspectiva meramente classificatória. A avaliação, neste percurso, tem a função primordial de acompanhar e realimentar o processo de aprendizagem, e não apenas julgar o produto final. Priorizaremos, assim, a observação e o registro qualitativo do engajamento dos alunos, reconhecendo que o envolvimento ativo e a postura crítica são indicadores tão importantes quanto a aquisição de conteúdo. Serão valorizados a participação nos debates (oralidade e escuta ativa), a capacidade de formular perguntas pertinentes, o esforço na pesquisa e na produção textual (seja ela criativa ou analítica), e, sobretudo, a manifestação de uma atitude de abertura e respeito à diversidade de saberes e culturas, essenciais para o trabalho de decolonização proposto. Essa abordagem garante que a “nota” seja um reflexo da jornada e do crescimento do aluno, e não um obstáculo ao seu

desenvolvimento e expressão. Esses são os pontos de destaque:

- a) Discussão sobre o papel da literatura indígena na desconstrução de estereótipos.
- b) Registro individual: breve texto ou poema em que o aluno reflita sobre sua própria identidade e pertencimento.
- c) A avaliação será feita durante todo o processo, considerando: Participação e envolvimento nas discussões; Capacidade de interpretação e análise do poema; Criatividade nas produções; Cooperação nos trabalhos em grupo; Respeito e valorização das diferentes culturas.

Também será proposta autoavaliação, em que o aluno reflete sobre o que aprendeu e sentiu ao conhecer a literatura indígena.

4.5 Resultados esperados

Espera-se que os alunos:

- a) Ao final das atividades, realizem uma oficina de saberes, com o objetivo de expor suas produções, para os demais alunos. Essa exposição estimula o protagonismo estudantil, a valorização das produções coletivas, a oralidade e a cooperação.
- b) Reconheçam a literatura indígena como parte viva e essencial da cultura brasileira; Desenvolvam empatia e respeito pelos povos originários; Exercitem a leitura crítica e a expressão criativa; Tornem-se multiplicadores de práticas de respeito e valorização da diversidade cultural.

Assim, o professor deverá conduzir a sequência didática de forma mediadora, iniciando pelo acolhimento e pela ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os povos indígenas, criando um ambiente seguro, dialógico e respeitoso, conforme defendem Paulo Freire e Candau. Em seguida, realiza-se a leitura expressiva e a escuta do poema, orientando os estudantes a perceber efeitos de sentido, marcas culturais e elementos de resistência presentes no texto, apoiando aqueles que têm menos segurança na leitura oral e oferecendo alternativas de escuta quando necessário. Na etapa de interpretação, o docente promove o diálogo coletivo, sistematiza as principais ideias e organiza os grupos de acordo com a faixa etária, garantindo que as atividades criativas sejam adequadas ao nível cognitivo dos alunos, em consonância com a BNCC e com teorias de desenvolvimento como Vygotsky. Posteriormente, conduz a produção das atividades (cartazes, colagens, recriações poéticas ou performances), estabelecendo critérios claros de avaliação e estimulando a autoria e a criatividade. Por fim, realiza a sistematização dos aprendizados, promove a autoavaliação e aplica uma avaliação formativa contínua, observando participação, engajamento, compreensão, oralidade, colaboração e respeito à diversidade. Dessa maneira, a sequência torna-se significativa, crítica e alinhada aos princípios contracoloniais e às competências leitoras previstas para o Ensino Fundamental.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta didática apresentada possui potencial significativo para promover reflexões críticas sobre a presença e a valorização da literatura indígena no ambiente

escolar. Ao ser aplicada em turmas do Ensino Fundamental, espera-se que o contato direto com a poética de Márcia Wayna Kambeba despertará nos alunos o interesse por conhecer mais sobre a diversidade cultural brasileira e as histórias dos povos originários. O poema *Ay Kakyri Tama (Eu moro na cidade)* revela-se um instrumento pedagógico eficaz para discutir temas como identidade, pertencimento, ancestralidade e resistência cultural.

Durante as atividades, espera-se que os alunos sejam estimulados à desenvolver a escuta sensível e a leitura crítica, manifestando maior empatia e respeito às culturas indígenas. A interpretação coletiva do poema e as produções criativas como colagens, dramatizações e recriações poéticas favorecerão o protagonismo estudantil e ampliarão o diálogo intercultural dentro da sala de aula. Essa abordagem também possibilita a construção de uma consciência crítica sobre o apagamento histórico e o preconceito ainda presente na sociedade.

O uso da literatura indígena em práticas pedagógicas contribui para a efetivação de uma educação contracolonial, conforme defendem autores como Nêgo Bispo (2023) e Petronilha Silva (2019). O ensino da poética indígena não apenas amplia o repertório literário dos alunos, mas também atua como instrumento de resistência e transformação social. O espaço escolar, ao reconhecer e valorizar diferentes epistemes torna-se mais inclusivo e democrático, em consonância com os princípios da Lei 11.645/2008 e com as diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão reafirma a relevância da literatura indígena contemporânea como instrumento pedagógico capaz de promover uma educação crítica, plural e comprometida com a descolonização do currículo. Retomando os objetivos estabelecidos no início deste trabalho compreender a importância da literatura indígena no contexto escolar, analisar a poética de Márcia Wayna Kambeba e propor uma sequência didática contracolonial é possível afirmar que todos foram alcançados ao longo da pesquisa e das análises desenvolvidas.

A partir do estudo do poema *Ay Kakyri Tama / Eu moro na cidade* e do diálogo teórico com autores como Linda Tuhiwai Smith, Petronilha Silva e Nêgo Bispo, evidenciou-se que a literatura indígena não apenas amplia o repertório cultural dos estudantes, mas também atua como meio de resistência e reafirmação identitária. Os resultados apontam que sua inserção na escola contribui para a desconstrução de visões estereotipadas, favorece a construção de consciência histórica e fortalece práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das múltiplas epistemologias que compõem o Brasil.

A proposta didática aqui apresentada constitui uma contribuição específica deste estudo, pois articula leitura literária, oralidade, produção criativa, metodologias ativas e princípios contr Coloniais, oferecendo ao docente um caminho concreto para trabalhar a literatura indígena em sala de aula de maneira ética, sensível e politicamente situada. Além disso, reforça o cumprimento da Lei 11.645/2008 e amplia as possibilidades de atuação docente comprometida com a educação das relações étnico-raciais.

Reconhece-se, contudo, que este trabalho possui limites, especialmente no que diz respeito à necessidade de aplicação prática da sequência didática em diferentes contextos escolares, o que permitirá observar seus efeitos reais na formação dos estudantes. Estudos futuros poderão aprofundar essa proposta,

ampliando o diálogo com outras obras indígenas, comunidades locais e práticas interdisciplinares.

Conclui-se que integrar a literatura indígena ao currículo escolar é um ato de resistência e reparação histórica. Ao reconhecer os povos originários como sujeitos de conhecimento e produtores de arte, a escola fortalece uma educação verdadeiramente democrática. Assim, reafirma-se que a literatura indígena deve ocupar lugar permanente nas práticas pedagógicas, contribuindo para formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de que a pluralidade cultural é parte essencial da construção do Brasil que desejamos.

REFERÊNCIAS

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977

BISPO, Antônio (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acessado em: 9 nov. 2025.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em literatura**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. 128 p. (Teoria Literária; 4).

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Ay Kakyri Tama: Eu moro na cidade: poemas**. Manaus: Grafisa Gráfica e Editora, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-45661.pdf>. Acesso em: 10 SET. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais: uma política curricular emancipatória**. 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta jornada. Expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, Ma. Glaedes Ponte de Carvalho Sousa, pelo acompanhamento, paciência e incentivo em cada etapa do processo.

De modo especial, agradeço profundamente ao meu coorientador, Me. Alex Souza Bezerra, cujo apoio, dedicação e partilha de conhecimentos foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sou imensamente grata pela orientação firme, sensível e comprometida, que tornou possível a construção deste estudo.

Registro também minha gratidão aos professores Me. Sanzio Mike Cortez Medeiros e Dr^a. Antonia Sueli da Silva Gomes, membros da banca examinadora, por dedicarem seu tempo e oferecerem contribuições valiosas a esta pesquisa.

Agradeço à minha mãe, Elenin, por seu amor incondicional, pela dedicação diária e por ser meu maior exemplo de força. Ao meu pai, Antônio, agradeço pela presença constante em meu coração, ainda que distante fisicamente durante minha trajetória universitária.

Ao meu marido, Wendell, deixo minha gratidão por sua garra, determinação e apoio inabalável. Aos meus familiares, agradeço especialmente ao meu irmão, Jhonnatan, pelo carinho e incentivo, e ao meu sobrinho e filho do coração, Anthony, que ilumina os meus dias e é uma das minhas maiores motivações. Cada conquista é também por ele e para ele.

Estendo minha gratidão à minha eterna dupla, Diana, companheira fiel de jornada acadêmica e pessoal. Agradeço também às amigas de curso — Milla, Joselima, Expedita, Adna, Joyce e Creuza — pela parceria, apoio e amizade que tornaram essa caminhada mais leve e significativa. Cada uma deixou sua marca na minha formação.

Por fim, agradeço a todos os professores e colaboradores do Campus da UERN de Patu, que me acolheram com carinho e contribuíram de maneira decisiva para minha formação acadêmica e humana.