DOI: 10.47456/bqs5wy34

Aqui pintamos o rosto com urucum! Cosmologias mitológicas em conexões lúdico-literárias com infâncias na Educação Básica

Here we paint our faces with annatto! Mythological cosmologies in playful-literary connections with childhoods in Basic Education

Fábio Guss Strelhow
Marina Rodrigues Miranda

Resumo: A proposta de estudo desta pesquisa teve como objetivo analisar as infâncias em suas territorialidades identitárias, em conexões interativas nas cosmologias indígenas constituídas como dispositivos de mediações didático-pedagógicas realizadas nos espaços escolares, fomentando propagações dos valores culturais desses territórios, reinventados nos mitos referendados em círculos literários com obras de autores(as) indígenas, como produção de sentidos e significados na construção das identidades de infâncias em seus mundos imaginados. Buscou-se evidenciar as crianças como atores socioculturais em seus territórios, incursas em suas inteirações e brincriações, bem como em suas vivências identitárias no cotidiano de um espaço geográfico com a maior população autodeclarada indígenas Tupiniquim e Guarani no estado do Espírito Santo. No caso particular deste estudo realizado, a população pesquisada foi um grupo de crianças matriculadas no Ensino Fundamental I, em uma escola pública regular situada no bairro Coqueiral, no município de Aracruz/ES, utilizando um percurso metodológico por pesquisa qualitativa, via exercício de inspiração etnográfica, numa perspectiva multirreferenciada em projetos decoloniais, alicerçadas nas obras das autoras indígenas Linda Tuhiwai Smith (2018) e Graça Graúna (2013). O trabalho de campo foi desenvolvido através da observação, simples e participante, da vida das crianças, em seus territórios de infâncias partilhadas em "culturas de pares" (Corsaro, 2010) nos espaços educativos, por meio de fruições lúdicas mediadas por literaturas de autorias indígenas e contação de histórias, com registros das conexões captadas destas literaturas com as crianças constituídas na "reprodução interpretativa das infâncias" resultando em categorias de análises dos dados produzidos sobre suas culturas, crenças e pertencimentos identitários em seus territórios memoráveis, reconhecendo seus mitos na criação e recriação dos seus mundos.
Palavras chave: infâncias; literatura indígena; cosmologias mitológicas.

Abstract: The aim of this research was to analyze childhoods within their territorial identities, in interactive connections with Indigenous cosmologies constituted as didactic-pedagogical mediation devices in school spaces. This study fostered the propagation of the cultural values of these territories, reinvented in myths referenced in literary circles with works by Indigenous authors, as a production of senses and meanings in the construction of childhood identities in their imagined worlds. It sought to highlight children as sociocultural actors in their territories, involved in their interactions and play-creations, as well as in their identity experiences in the daily life of a geographical area with the largest self-declared Tupiniquim and Guarani Indigenous population in the state of Espírito Santo. In the particular case of this study, the population researched was a group of children enrolled in Elementary School I, in a regular public school located in the Coqueiral neighborhood, in the municipality of Aracruz/ES,

using a methodological approach through qualitative research, via an exercise of ethnographic inspiration, in a multi-referenced perspective in decolonial projects, based on the works of the indigenous authors Linda Tuhiwai Smith (2018) and Graça Graúna (2013). The fieldwork was developed through simple and participant observation of the children's lives in their shared childhood territories within "peer cultures" (Corsaro, 2010) in educational spaces, through playful activities mediated by literature authored by Indigenous peoples and storytelling. The fieldwork recorded the connections captured between these literatures and the children, resulting in the "interpretive reproduction of childhoods." This led to categories of analysis of the data produced about their cultures, beliefs, and identity affiliations in their memorable territories, recognizing their myths in the creation and recreation of their worlds.
Key-words: childhoods; indigenous literature; mythological cosmologies.

Introdução

> *[...]Vocês, crianças do mundo indígena, eu penso que serão a gente que, antes de nós, já sabem ou estão aprendendo a ouvir a voz da vida e a ler a carta do mundo. Então agora, chegou o tempo de vocês escreverem novas cartas a todas as pessoas adultas do mundo, ensinando a elas o que vocês aprenderam e o que todas e todos nós, adultos, devemos saber fazer para juntos, crianças, jovens, adultos - e até velhos como eu, negros, índios, camponeses, onças, capivaras, passarinhos, aprendermos a recriar a vida no mundo.*

O fragmento desta carta de Brandão (2021), traz consigo a representatividade de duas das mais nobres ações resultantes dos processos educacionais: o *ensinar* e o *aprender*. Mas o significado e a profundidade dessas ações de "*ensinar*" e "*aprender*" ganham maior robustez, a partir da essência e da cosmovisão pela qual ela é evocada, reverberada nos saberes e conhecimentos dos povos originários e das infâncias, descritas nas linhas desta comunicação enunciada por esse notório professor - eternizado e referenciado no campo da Antropologia e da Educação Popular do nosso país.

A provocação instigante, resultante da mensagem registrada anos atrás por Brandão nesta escrita, causou-me grande impacto reflexivo, uma vez que, como ser vivente habitante deste mundo - e também como professor da Educação Básica, sempre permaneci em busca de novas aprendizagens e ensinamentos durante os percursos de minha existência. Neste sentido, a intencionalidade dos estudos desta pesquisa constitui-se numa perspectiva de reparação histórica,

referendada nos contextos educacionais nos quais exerço meu trabalho docente no âmbito da Educação Infantil, a partir de um homem branco, pomerano, professor da Educação Básica, que através de um processo de reconstrução de si, contra as lógicas vigentes impostas pela colonialidade, busca o "aprender" e o "ensinar" alicerçados nas cosmovisões ancestrais dos povos originários e seus inestimáveis saberes.

Mediante o exposto, o cerne deste estudo situou-se no munícipio de Aracruz/ES, uma vez que lá encontra-se a maior concentração de pessoas autodeclaradas indígenas no Estado do ES, distribuídas em 12 aldeamentos, sendo seis do povo Tupiniquim e outros seis do povo Guarani, totalizando 7.425 habitantes, conforme os números do último Censo divulgado pelo IBGE, realizado no ano de 2022. Nesse contexto, a proposta dessa pesquisa abarcou estudos etnográficos com crianças indígenas e não indígenas presentes nessa territorialidade, uma vez que a Escola Municipal de Ensino Fundamental "Coqueiral", lócus referência de realização destes estudos, atende as crianças matriculadas de ambos os públicos relacionados, e ainda, pelo fato dessas populações de infâncias também residirem, tanto no bairro Coqueiral, quanto nas comunidades indígenas localizadas nas proximidades.

A pesquisa teve como pressuposto geral analisar as infâncias em seus processos de cosmologias de saberes e conhecimentos de suas culturas, a partir dos saberes locais, nas travessias simbólicas identitárias: de memórias e pertencimentos dos sistemas culturais desses territórios, reinventados nos mitos e círculos literários como produção de sentidos e significados na construção das identidades dessas infâncias.

Nas especificidades da intencionalidade orgânica desta pesquisa, guiados através do caminho cosmológico, os estudos almejaram: compor relações de sociabilidade com os sujeitos de etárias diferenciadas, adultos e crianças, não privilegiando nas concepções teóricas na lógica adultocêntrica, tendo em vista que, segundo Rocha (2008, p. 48), "as crianças têm uma presença social ativa, antes silenciada por uma visão hegemônica, centrada na ação

dos adultos"; observar as culturas de infâncias, buscando conhecer as crianças, em suas pluralidades de infâncias em suas representações cosmológicas, a partir de escutas sensíveis – Barbier (1998) aos mundo imaginados, em seus processos de memória de tradição dos mitos propagadas na comunidade; identificar as construções identitárias nas narrativas de infâncias com as obras de autorias indígenas, tendo como proposta dialogá-las nos processos de aprendizagens da Educação Básica; apreender as lógicas infantis na relação de sociabilidade com as personagens das obras e com seus pares; realizar análises prévias das obras constituídas nos círculos literários; construir rodas literárias propondo leituras coletivas das obras "Um curumim, uma canoa", do autor amazônico Yaguarê Yamã (2012); "Juá e o Piraquê-açu do mar" (2021), "Histórias de Cabaça e Curupira e Caipora" (2022) e "Aranã" (2023), da autora capixaba Marina Miranda; e Guardiões e Guardiãs do céu e da terra: cartas originárias de crianças indígenas para o mundo (2020), dos(as) autores(as) Miranda, Camargo, Strelhow; compor os estudos do acervo epistemológico de autores indígenas em artigos e livros completos; produzir escritas de campo individuais e coletivas no território observado; propor ações coadunadas ao projeto guarda-chuva construindo escritas de cartas em interlocuções com crianças amazônicas do povo Xikrin; coletar dados para a construção de categorias de análises; analisar os dados, compondo uma escrita com as notas de campo, a partir da "interpretação das culturas" referendado no conceito de Geertz (1989), que tais notas são constituídas como "descrições densas". Nesse contexto, Geertz (1989, p. 20), afirma que

> o ponto a enfocar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheios de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os

> sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados.

A experiência etnográfica constituída nesse contexto cultural evidencia que os dados de campo coletados não se reduzem a resultados meramente descritivos, uma vez que se faz necessário interpretar as culturas humanas produzidas pelas infâncias, a partir de suas próprias perspectivas. Embora tal possibilidade se situe na ordem do impossível em sua totalidade, torna-se indispensável romper com a superficialidade das descrições do contexto apresentado. Nesse sentido, importa compreender os significados simbólicos dos códigos sociais presentes nas ações daqueles sujeitos, em situação e em ato, no interior da cultura em que essas ações acontecem.

Logo, esta proposta de observação, produção e análise dos dados, a partir dos objetivos elencados, atava-se com o universo de pesquisa em curso do coletivo Tupiabá, no projeto "*Aprender com os "índios": conexões interculturais por mobilidade acadêmica em territórios indígenas Capixaba e Amazônico como contributos para a formação de professores indígenas e não-indígenas da UFES e UFPA*", justificando a intencionalidade de uma pesquisa com povos indígenas que se materializa, a partir de um rigor outro, compondo metodologias decoloniais. Nesta proposição, aderiram a esta proposta: a líder do grupo, prof.ª Marina Rodrigues Miranda, orientadora desta pesquisa, mulher indígena e escritora de literaturas, juntamente com as bolsistas do projeto "*Aprender com os 'índios'*": Adélia narradora, pesquisadora da tradição oral e Sabrina Cápua, professora e pesquisadora de literatura indígena, moradora do bairro Coqueiral, lócus desta pesquisa, que me acompanhou durante todo o processo.

Em conjunto com as pesquisadoras supracitadas, recebemos o aceite da EMEF Coqueiral, firmando os acordos, em composição de parcerias com duas professoras regentes da escola, das disciplinas de Arte – Aryana Silva Vilastre Correia, e Educação Física – Mariza Pedrini, com suas respectivas turmas, observando a fruição desses sujeitos nos círculos literários, apreendendo as suas produções de sentidos.

A finalidade primordial desta proposta implicou-se no aprender com as infâncias, em suas territorialidades e em seus universos imaginados de culturas. E para a produção desta pesquisa neste território, foi necessário compreender os movimentos que fundamentaram a virada ontológica ocorrida entre os séculos XX e XXI, especialmente a partir dos estudos decoloniais realizados por Aníbal Quijano e Catherine Walsh, que construíram um movimento crítico à normatividade colonizadora, tendo em vista que esse grupo questionava as epistemologias cartesianas, por meio de críticas profundas ao racismo científico cunhado pela antropologia, responsável por impor produções de conhecimento fundamentadas em um estatuto eurocentrado. Logo, torna-se importante discorrer os referenciais conceituais acerca dos termos "colonialidade" e "colonização" para compreendermos de modo reflexivo sobre seus efeitos, não incorrendo em possíveis equívocos semânticos. Nesse sentido, Vergês (*apud* Kaiowá, 2023, p. 120) destaca a importância significativa na distinção dos referidos termos, ao afirmar que "a colonização é um acontecimento/período, e o colonialismo é um processo/movimento, um movimento social total cuja perpetuação se explica pela persistência das formações sociais resultantes dessas sequências".

Já sob o ponto de vista de Quijano (*apud* Kaiowá, 2023, p. 121),

> [...] o colonialismo, é obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Embora esse autor considere que os conceitos de "colonialismo" e "colonialidade" sejam diferentes, ele afirma que ambos possuem uma correlação entre si, tendo em vista que o colonialismo configura-se numa ação de dominação política e exploração econômica exercida por um território na tomada de outro, ao passo que a colonialidade - produto ideológico resultante do colonialismo, coaduna-se à perpetuação desses parâmetros de controle e dominação, instaurados durante os processos de colonização, interferindo sobremaneira nas estruturas culturais, políticas e sociais dessas populações subjugadas,

permanecendo mesmo quando esses territórios invadidos (colônias) já encontram-se “independentes” - fora do domínio formal do colonizador (metrópoles). Acerca do exposto, de acordo com Cerri (2026, p. 26),

> Uma ação decolonial para possibilitar uma consciência crítica sobre os formatos didáticos que ainda permanecem romantizados ou estigmatizados, implica mais do que apenas incluir os povos indígenas nos discursos pedagógicos, é necessário quebrar paradigmas, reconhecer as contribuições fundamentais desses povos na construção de outros projetos de sociedade, sendo estes mais justos e sustentáveis. [...] Faz-se necessário, portanto, um movimento pedagógico e político que exige o desaprender das normativas coloniais para abrir caminhos às existências e epistemologias historicamente silenciadas, sendo invisibilizadas em seus referentes étnicos de produções culturais. A tarefa de descolonizar, sob esse ponto de vista, é também um chamado ético à (re)existência.

Nesta perspectiva, esse processo “decolonial” de aprendência, como conceito de aprendizagens direcionadas em ações implicadas na apreensão dos saberes e das culturas humanamente produzidas, constitui-se como elemento de articulação e integração imprescindível às pedagogias participativas desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil e Ensino Fundamental, possibilitando, mediante os pressupostos de Cerri (2026, p. 31) a composição de

> uma prática pedagógica decolonial, ou seja, um ensino, no qual valoriza-se a pluralidade de saberes, questiona-se a imposição de uma história única, reconhece o currículo como um campo político e compromete-se com a justiça social. É preciso uma reestruturação profunda dos processos educativos, reconhecendo a diversidade como fundamento social e os povos indígenas como sujeitos históricos e contemporâneos, detentores de saberes próprios e modos de existência legítimos.

Sobre os termos “decolonial” e “decolonialidade”, Kaiowá (2023, p. 120) apresenta um contributo reflexivo para nossa compressão, ao discorrer sobre os mesmos:

> Quando pretendemos nos referir propriamente aos processos histórico-administrativos de desligamento das Metrópoles de suas ex-colônias, dever-se-á optar pela utilização de termos como “descolonizar”, “descolonização” e “descolonial”. Por outro lado, nas situações em que se desejar fazer menção ao movimento contínuo de tornar pensamentos e ações cada vez mais dissociadas da colonialidade, deve se preferir o uso das palavras “decolonial” e “decolonialidade”, marcando essa diferenciação por meio da retirada da letra “s”. Tal iniciativa pretende enfatizar que os processos histórico-

> administrativos de descolonização de um território não asseguram que os discursos que circulam nele e a respeito dele tenham superado a lógica colonial.

Em sintonia com as definições deste autor, importa-nos, portanto, nos apoderarmos dessas referências, incorporando-as junto às nossas práticas metodológicas docentes, para assumirmos no âmbito dos espaços educacionais de ensino, um protagonismo de caráter insurgente na luta pela decolonialidade dos pensamentos e dos saberes, frente às lógicas de controle e dominação eurocentradas que permanecem "implicitamente" enraizadas nas estruturas organizacionais que regem as instituições responsáveis pela elaboração das diretrizes educacionais que formulam e orientam as matrizes curriculares nas diversas áreas e contextos de ensino e aprendizagens, e ainda, na desconstrução das epistemologias coloniais "por menosprezar e excluir os povos autóctones de sua vivência real inserida no território" (Kaiowá, 2023, p 118).

Nesta linha conceitual e reflexiva, a intencionalidade deste estudo alicerçou-se nos fundamentos propostos pela teórica indígena Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 11), referendado em sua obra "Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas" na qual, ao afirmar que "o termo 'pesquisa' está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu", considerando que "a palavra 'pesquisa', em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena", a autora a evidencia como um instrumento colonial, assegurando a necessidade de que os processos que envolvam pesquisas sobre os saberes e cosmologias originárias devem ser descolonizados, admitindo que existem outras fontes e métodos de produção de conhecimentos, imprescindíveis, que são desconsiderados pela "ciência ocidentalizada". Ainda segundo Smith (2018, p. 12-13),

> Povos indígenas de todo o mundo, porém, têm outras histórias para contar, que não apenas questionam a natureza desses ideais e dessas práticas que eles têm gerado, mas também servem para proferir um relato alternativo: a história da pesquisa ocidental através dos olhos do colonizado. Essas contra-histórias são poderosas formas de resistência, repetidas e compartilhadas em diversas comunidades indígenas. E com certeza muitos povos indígenas e suas comunidades não diferenciam pesquisas científicas ou "genuínas" de formas amadores de coleta de informação,

> abordagens jornalísticas, produções cinematográficas ou outras formas de "pegar" o conhecimento indígena que sobreviveu ao longo dos séculos.

Mediante a perspectiva teórica e crítica desta renomada autora Maori, em consonância com outras referências autorais indígenas, o estudo em tela se constituiu em conexões lúdico-literárias com as infâncias na Educação Básica. E ao nos referirmos sobre a educação, não há como deixar de nos reportarmos a literatura, frente à imensurável dimensão de sua importância, em especial sobre as questões que envolvem os processos pedagógicos e as metodologias de ensino e aprendizagens das infâncias. A partir da literatura, especificamente sob a perspectiva da literatura infantil, percebemos sua profunda representatividade como instrumento essencial da formação humana, logo nos primórdios das vivências e experiências da vida, desempenhando uma importante função no desenvolvimento de valores humanizatórios nas crianças, desde a mais tenra idade, relacionados à identidade, diversidade, cultura, coletividade, entre tantos outros. Isto posto, segundo Candido (2004, p. 175-176), a literatura, como um direito universal,

> [...] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade. [...] A literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.

A ludicidade presente no gênero literário infantil, transporta as infâncias para uma outra dimensão: para um universo rico em fantasias, no qual, movidas pelo estímulo do grande poder imaginário da fruição literária no contato com a obra, por meio das interações com as personagens dos contos/histórias e com os universos ficcionais do enredo, são inspiradas em suas subjetividades a criarem narrativas e conceitos, a partir do abstrato. Para além de um recurso metodológico de ensino e aprendizagem, a literatura infantil consolida-se ainda, como um instrumento fundamental que alimenta a essência, o pensamento e espírito das crianças, contribuindo significativamente no desenvolvimento de outro importantíssimo ponto relacionado à Educação Infantil, inerente às infâncias: a oralidade.

Corroborando com a discussão sobre o caráter intrínseco que envolve a literatura e a oralidade, Miranda (2013, p. 169) afirma que "a literatura infanto-juvenil tem suas raízes históricas na tradição oral, e portanto a oralidade é de grande importância no processo de produção de conhecimento de mundo pelas crianças". Nesta lógica de conexões com a literatura, a oralidade desempenha um papel significativo no desenvolvimento das áreas referentes aos campos do pensamento e das linguagens infantis, tendo em vista, que por meio de diferentes processos de aprendizagens, revitalizam-se as narrativas, ressignificando as interações discursivas.

Munduruku[1] (2018, p. 81), coaduna-se a discussão, afirmando que

> A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas.

Constatamos nas palavras deste renomado autor indígena que, do mesmo modo que a literatura infantil está intrinsecamente associada à educação das infâncias, a oralidade, no universo das cosmovisões e dos saberes ancestrais dos povos indígenas, representa o elo primordial na construção dos conhecimentos originários e na reverberação dos mesmos, de geração para geração, num contexto muito mais além e profundo do que meramente uma simples interlocução de palavras veiculadas entre suas descendências: trata-se de uma "tecnologia" de transmissão e perpetuação da memória ancestral coletiva, dos mitos de origem, da espiritualidade e dos conhecimentos do mundo natural, por meio da qual ecoam inestimáveis fontes de saberes planetários, produzidos e resguardados, ao longo dos milênios de suas existências, preservando

[1] Em 2018, o supracitado autor trazia ao nosso conhecimento dados sobre o número de povos indígenas presentes em nosso país até aquela ocasião. É importante destacar que, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, os novos dados apontam para a existência de 391 etnias, povos ou grupos indígenas no Brasil, com uma população originária estimada em 1.694.836 pessoas, falantes em 295 línguas maternas distintas.

as identidades, culturas e os cosmossaberes de suas etnias. Nesta inspiração Krenak (2025, p. 25) reitera:

> A gente precisa se debruçar sobre nossa história também, do continente americano. Aprende-se muitas histórias dos europeus, dos brancos. Aprenda um pouco a história dos seus povos antigos daqui que vocês vão saber que o patriarcado veio junto com a colonialidade, invadiu nosso mundo[...] Por que que a gente acha que a história do Brasil começou com os portugueses chegando aqui? A história do continente americano não chegou com a chegada dos branco aqui. Há dois, três mil anos, muitas sociedades complexas habitavam esse continente.

É perceptível nesse recorte, o modo circular de contar e indagar os seus interlocutores nas cosmovisões dos guardiões das culturas indígenas. Krenak constrói suas narrativas enquanto escritor indígena ocupante da cadeira 5, na Academia Brasileira de Letras, onde mantem a tradição da oralidade como elemento identitário da sua cultura.

Assim sendo, a tradição oral é um instrumento ancestral - e educacional, de existência e resistência das etnias ameríndias, através do qual os processos formativos das crianças e adolescentes, são constituídos e consolidados em suas territorialidades originárias, por meio dos anciãos e dos mestres espirituais, os quais, como guardiões responsáveis e detentores dos saberes orgânicos, possuem a autoridade de narrar e o poder de interpretar esses conhecimentos para a coletividade. Atualmente, muitos(as) autores(as) de distintas etnias indígenas têm se apropriado dos recursos da escrita para a produção de literaturas indígenas em diferenciadas categorias de gêneros literários – dentre eles, o gênero: literatura infantil. De acordo com Oliveira (2020, p. 66) “a literatura tem sido, para esses povos, uma forma de reafirmar sua identidade e de divulgar suas crenças e modos de vida, permitindo-lhes reescrever sua história, que há muito tempo foi contada apenas por olhos de estrangeiros”. E ainda, segundo Hakiy (2018, p. 38),

> Em sua essência o indígena brasileiro sempre usou a oralidade para transmitir seus saberes, e agora ele pode usar outras tecnologias como mecanismos de transmissão. Ai está o papel da literatura indígena, produzida por escritores indígenas, que nasceram dentro da tradição oral, que podem não viver mais em aldeias, mas que carregam em seu cerne criador um vasto sentido de pertencimento. Esta literatura tem

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

Nesse pressuposto, as escritas literárias indígenas transformam-se em instrumentos de resistência e de afirmação identitária dos povos originários, nas estéticas narrativas de suas oralidades, alicerçadas nas cosmovisões originárias de saberes e conhecimentos ancestrais. E ainda, conforme Danner, Dorrico e Danner, (2018, p. 327)

> A oralidade e a escrita, juntamente com as diferentes tecnologias que possibilitam sua expressão, não se anulam nesse movimento de tradução intersemiótica, senão que complementam-se em vista de um ideal comum: afirmar e acentuar a presença indígena na literatura, nas artes e nos mais diversos setores sociais, permitindo a autoexpressão indígena desde sua singularidade.

Destarte, essa junção entre as oralidades ameríndias com a produção literária escrita, estabelece-se como um movimento de reverberação das vozes e cosmovisões ancestrais das etnias indígenas no âmbito das tecnologias diferenciadas, potencializando a propagação e permanência desses saberes, sob outros modos de preservação e registro desses vastos repertórios orgânicos, os quais fomentam a visibilidade e circularidade destes imensuráveis conhecimentos no cerne das sociedades, em meio à diversidade pela qual é composta a população brasileira. Desse modo, as pesquisas Miranda, Paganini e Serafim (2021), no contexto de significação das infâncias com a literatura indígena, ressignificam conceitualmente os pressupostos de Candido (2004). Nessa cisão, Miranda, Paganini, Serafim (2021, p. 12), reacendem o diálogo na referência citada, afirmando que

> [...] a Literatura, como bem cultural que a sociedade dominante tem para si, é indispensável também para o outro. Apresentar os enredos construídos pelos autores indígenas é fazer chegar até às crianças o patrimônio cultural acumulado, que se insiste em desconsiderar, negando as nossas raízes históricas e culturais, que têm sido muito bem representadas pelas narrativas produzidas pelos escritores indígenas e que são portadoras da memória cultural coletiva dos povos ancestrais, suscitadoras do imaginário que há nos infantes e da criança que existe em cada adulto.

Ante o exposto, e em concordância com as mencionadas autoras, as produções literárias de autorias indígenas, bem como sua indiscutível relevância para formação humana, principalmente no campo das infâncias, estabelecem os caminhos para a abertura de um movimento político/educativo e literário, como dispositivos potencializadores dos conhecimentos e das culturas originárias, uma vez que nos seus cosmos, elas abarcam os mitos e as representações das sabedorias dos antepassados, expressas através das narrativas ancestrais, por meio das quais circulam as histórias e memórias das aldeias com a força da oralidade, salvaguardando o estatuto cíclico inspirado na natureza, no intuito de que essas memórias sejam revitalizadas e perpetuadas para as próximas gerações.

Esse movimento coaduna-se harmoniosamente com o disposto na Lei nº 11.645/08, instituindo-se como uma grande conquista dos povos originários do Brasil e um significativo avanço na luta pelos seus direitos, em termos da legalidade educacional brasileira. Nessa conjuntura, as obras literárias de autorias originárias, especificamente as direcionadas para o público infantil, assumem uma importante função nos processos relacionados ao campo educacional do nosso país, por abarcarem as narrativas e o vasto legado de saberes dos povos indígenas do Brasil, provenientes da tradição e riqueza cultural de suas variadas etnias, herdadas e perpetuadas pelos ancestrais guardiões e guardiãs dos conhecimentos originários ao longo dos milênios de suas existências e resistências. Segundo Smith (2018, p. 42),

> [...] Nós, os povos indígenas, queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, à nossa maneira, para os nossos próprios fins. Não se trata simplesmente de compor um relato oral ou uma genealogia do processo de nomear nossos territórios e os eventos que desataram a violência sobre estes, mas de dar vazão a uma poderosa necessidade de dar testemunho e de restaurar o espírito, para assim ressuscitar um mundo fragmentado e moribundo. O sentido da história transmitido por esses enfoques não é o mesmo dado pela história como disciplina; portanto, é natural que nos relatos elas se entrechoquem, colidam umas com as outras.

Portando, a essencialidade do uso da literatura indígena, produzida por autores/as indígenas, reside na sua potencialidade para a desconstrução dessas concepções estereotipadas e depreciativas,

acerca dos povos originários. De acordo com Smith (2018, p. 168), são "uma forma útil e culturalmente apropriada de representar a diversidade da verdade", uma vez que elas revelam o que encontra-se situado no centro de suas mais profundas cosmovisões de natureza espiritual e cosmológica, desmantelando todo o discurso discriminatório colonial eurocêntrico frente as incoerências que foram, e ainda são, disseminadas historicamente acerca dos povos indígenas. Ainda, segundo Smith (2018, p. 168), para muitos desses(as) escritores(as) de literaturas indígenas,

> "[...] as histórias são meio para perpetuar as crenças e os valores de uma cultura, na esperança de que as novas gerações cuidem delas e as transmitam. A história e seu contador servem ambos para conectar o passado com o futuro, uma geração com a outra, a terra com o povo e o povo com a história".

Graúna (2013, p 127), referindo-se aos contadores de história de hoje, e antigamente, reafirma em harmonia com Smith, que a literatura produzida por autores(as) indígenas tem como pressuposto a preservação das culturas ameríndias, ao considerar que

> O ato de narrar - os mitos de origem, os eventos astronômicos, as migrações de diferentes grupos étnicos, os conflitos intertribais e outros acontecimentos que marcaram as sociedades indígenas antes da irrupção dos colonizadores - continua vivo. No universo indígena os ventos sopram para fortalecer o espírito; por isso o ato de narrar configura um tecido de vozes da tradição.

Reverberar a herança ancestral dessas autorias de escritores(as) indígenas, a partir de suas vozes, nas perspectivas de suas próprias historicidades e etnias, consolida-se como um ato político de luta, permanência e resistência desses povos, ora representados pelos(as) escritores(as) de suas etnias e territorialidades em todo o nosso país. Nesta via epistemológica, após discorrer sobre a grande relevância da literatura originária nos processos educativos e alicerçado no acervo selecionado de obras literárias infantis produzidas por autores(as) indígenas: Yaguarê Yama (2012) e Marina Miranda (2021, 2022, 2023), as quais compuseram as vias de círculos literários e histórias dos antepassados ancestrais contadas pelos enredos mitológicos de criação e transformação, integradas em cada espaço tempo, consolidamos, na percepção identitária de Kauã, (aluno Tupiniquim

da aldeia Caieiras Velha) "*Aqui pintamos o rosto com urucum!*". Em uma publicação recente, Miranda, Paganini e Strelhow, (2025, p. 11) dialogam com o pensamento ancestral de fazer circular esta produção:

> Dentro desta perspectiva, a escola, [...] precisa inserir e valorizar a ancestralidade, exercer a cosmologia da terra, reconhecer e respeitar as diversas linguagens. Para isso será preciso cuidar das palavras como se cuida da floresta: com escuta, atenção e reverência, adentrando as letras como quem caminha por um território sagrado. Davi Kopenawa nos alerta, em "A Queda do Céu", que há um conhecimento que vem do sonho, da mata, do espírito, e que a racionalidade branca muitas vezes não alcança.

Imbuídos nesta sinergia de um estudo alicerçado com crianças, discutimos antecipadamente com a escola, que esta pesquisa seria multirreferenciada, no sentido de que a proposta do campo exercitado com círculos literários seria constituído em fruição coletiva das obras no decurso das contações de histórias e das leituras circulares inspiradas nessas literaturas previamente selecionadas.

Neste referendo etnometodológico, a proposta desta pesquisa, de caráter qualitativa, adensou-se aos estudos com observação de campo, em exercícios de inspiração etnográfica, tendo em vista que, a etnografia, conforme apurado por O´Reilly (*apud* Casa-Nova, 2009, p. 59), configura-se numa "metodologia especial que sugere que aprendamos sobre a vida das pessoas (ou aspectos da sua vida) a partir da sua própria perspectiva e de dentro do contexto da sua própria experiência vivida".

Macedo (2015) nos convoca a reconhecer a "etnometodologia como reflexão teórica" para composição de um etnocurrículo. Para tal, é fundante compor essa identidade do currículo compondo circularidades narrativas apreendidas das cosmovisões dos sujeitos de comunidades tradicionais ou povos de aldeias, projetos etnometodológicos. Compomos com esse campo teórico no argumento de Luz (1992), quando na integração com as crianças durante as atividades realizadas, buscávamos reconhecer o fundamento de suas vidas como conhecimentos originários em seus saberes e fazeres. Assim, o argumento relacional perpassou pelo "vivido-concebido" no campo metodológico "desde dentro para

desde fora", apreendendo as cosmologias em seus sentidos civilizatórios.

O percurso etnográfico foi desenvolvido via observação simples e participante da vida das crianças, uma vez que, segundo Neves (*apud* Casa-Nova, 2009, p. 60)

> O que caracteriza o método etnográfico é a observação e a observação participante, principalmente esta última, dado que "enquanto a primeira opera no registo da ausência de interacções significativas entre observador e observados, orientando-se pela lógica da não-reactividade, a segunda passa não só pela interacção entre observador e observados mas também pela partilha de actividades.

Sob esta perspectiva, foi utilizado como recursos a coleta das informações, captando os relatos orais com as crianças em suas cosmologias infantis, acentuando os mitos de suas territorialidades, bem como as narrativas de acordo com as cosmologias literárias produzidas na circularidade das conversas em seus territórios de culturas e nos espaços escolares, atentando-se às relações de sociabilidade em seus repertórios lúdicos, pois desse modo, conforme argumentam Graue & Walsh (2003, p. 21-22), "ao observar um coletivo de crianças em seus contextos locais, a atenção concentra-se em um olhar apurado às particularidades concretas de suas vidas nesses contextos".

Desse forma, construímos, a partir dos diálogos as ações didático pedagógicas que vinculassem ao universo mnemônico daquelas crianças que captamos no tempo de observação. E para a culminância deste estudo, com os resultados obtidos a partir das observações feitas nos espaços praticados dessa pesquisa, a partir dos 25 projetos indígenas referenciados na obra "Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas", da teórica indígena Linda Tuhiwai Smith (2018), foram selecionadas 7 deles como "flechas forças" que constituíram as bases de categorias para a realização das análises dos dados produzidos pelas crianças partícipes dos estudos, sendo eles: contar histórias; ler; escrever; reivindicar; relembrar; intervir; e celebrar. Neste contexto, nos coadunamos à Geertz, (2007, p. 29-30), interpretando as culturas das flechas forças, por elas

constituídas e relevadas no campo das descrições densas, em virtude de suas complexidades, tendo em vista que

> O estudo interpretativo da cultura representa o esforço para compreender a diversidade entre as várias maneiras dos seres humanos tem de construir suas vidas no processo de vivê-las. Nas ciências mais tradicionais, o truque é mover-se entre o que os estíticos chamam de erro tipo 1 e erro tipo 2 - aceitando hipóteses que deveriam ser rejeitadas, rejeitando outras que seria mais sábio aceitar; no nosso caso, o movimento é entre interpretar demais ou interpretar de menos, lendo mais coisas naquilo que observamos do que a razão recomendaria, ou ao contrário, menos do que a razão exigiria. [...] A de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, no caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo, é a de constantemente re-ensinar essa verdade fulgaz.

Neste espectro analítico e reflexivo sobre a antropologia interpretativa, dialogamos no coletivo diferentes pontos de vista das ações produzidas e observadas por nós durante a produção de trabalho no decurso das atividades desenvolvidas. As ações didático-pedagógicas e metodologias de ensino e aprendizagens foram estruturadas no intuito de promover o protagonismo das crianças, indígenas e não indígenas, como sujeitos ativos em seus processos participativos, interativos e de construção de saberes, relacionados à cultura dos povos originários.

Tendo como recursos didático-pedagógicos: dispositivos literários de autorias indígenas; papel cenário, giz de cera; lápis de cor; canetas hidrocor; pincéis; tinta guache; barbante; estopas; cola; entre outros, o planejamento elaborado constituiu-se nas seguintes etapas/momentos: organização de círculos de leituras com obras de autorias indígenas; realização de rodas de conversas para o exercício da oralidade e partilhas das ideias; criação de releituras das obras produzidas pelas crianças; produções estéticas envolvendo desenhos, pinturas, dobraduras, escritas e brincadeiras; e escutas sensíveis das narrativas das crianças referentes a composição de suas produções, mediadas pelas literaturas indígenas abordadas.

A partir das categorias de análises das “flechas forças” elencadas:

Nós **contamos histórias** e trabalhamos com os mitos porque os mitos reafirmam os conhecimentos ancestrais e desfrutamos das

literaturas originárias de autores(as) indígenas que fortalecem o conhecimento, tanto de povos indígenas quanto de povos negros. E nesse contexto, procurei trazer esses elementos enquanto categorias, no intuito de buscar ouvir o que as crianças falarem, observando as notas de campo e analisando as reverberações dessas categorias dentro do que eles partilharam nos momentos interativos.

A partir da obra "Um curumim, uma canoa" de Yamã (2012), nas rodas de conversas, foram reverberadas nas turmas de 2º e 5º anos, a história de uma "grande cobra presa embaixo da igreja", localizada na aldeia de Caieiras Velha, proporcionou diálogos interativos entres eles, chamando a atenção de todos de modo geral. Essas narrativas estavam relacionadas a um mito, o qual trata da história de que uma cobra muito grande, teria sido aprisionada debaixo da construção de uma velha construção existente nas proximidades do aldeamento. A partir do trabalho elaborado por Ana Paula dos Santos Martins Pego (2022), apresentado ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, intitulado "*O que ensina... A contação da história da Tupinikim sobre a Serpente Prisioneira*", fruto de uma pesquisa propagada numa jornada imersiva ao universo cosmológico originário Tupinikim, reverberada na ancestralidade mitológica da "Serpente Prisioneira", alicerçada na construção identitária e fortalecimento dos conhecimentos indígenas, através das oralidades dos mestres de notório saber José Sezenando, Dona Helena e Lauro Martins, do território de Caieiras Velha, Aracruz/ES, constatamos que as narrativas das crianças da EMEF Coqueiral, alinhavam-se pertinentemente ao descrito pela obra de Pego, a qual acentuou os nossos conhecimento acerca desta potente cosmologia originária mitológica, referendada no campo desta pesquisa, ampliando nossas perspectivas no que refere-se a circularidade dos saberes e de fruição do mito como uma maneira de compreensão do mundo e da natureza.

Após a conclusão das atividades dos círculos de leituras e contos das histórias das cobras, iniciamos a etapa de organização das atividades envolvendo a criatividade e imaginação, na produção de

desenhos, pinturas, dobraduras, entre outras. A proposta, para ambas as turmas, consistia numa atividade coletiva, onde todos pudessem participar e colaborar na sua construção.

As crianças do 2º ano, assumindo o protagonismo das ações, por meio de um diálogo entre si, decidiram como tarefa compor uma "cobra-grande", escolhendo como materiais para essa produção: tecido camurça; pincéis; e tintas guache de várias cores para o seu desenvolvimento. Um detalhe curioso na produção das crianças nos chamou atenção ao observarmos que, na elaboração da cobra grande, foram retratos acima dos seus olhos, elementos que identificamos se tratar de duas "cruzes", numa referência à igreja cimentada onde a "cobra grande" encontra-se presa abaixo dela. Em seguida, após a conclusão coletiva da "cobra grande", cada criança produziu o seu "dedoche da cobra", levando-os consigo para casa, como recordação desse momento de vivências compartilhadas neste dia, no qual Kaluanã (aluno da etnia Guarani), na brincadeira de ser cobra, incorporou o Mira-sá ancestral. Nesta perspectiva, segundo Miranda, Schultz e Leão (2025, p. 294-295),

> As crianças em seus processos criativos movimentam os recônditos mnemônicos e saem espalhando fagulhas nos ventos materializando mitos e poéticas do ser infância em metamorfose em gente que vira bicho, bicho que vira gente, "faz de conta que sou uma cobra" as crianças são desafiantes em suas maneiras de estar no mundo performatizadas em distintas culturas.

As crianças do 5º ano, se organizaram em dois grupos, nos quais seriam decididos entre os participantes, a produção estética a ser elaborada na realização da atividade coletiva. Um dos grupos ficou composto apenas por crianças não indígenas da turma. Já o outro grupo, foi composto por crianças indígenas, juntamente com o restante de crianças não indígenas da sala. Concluídas as discussões entre as crianças, em seus respectivos grupos, ambos também decidiram elaborar uma "cobra-grande" bem grande, optando todas elas por utilizar, dentre dos materiais que foram disponibiliados: papel cenário; tintas guache de cores variadas; pincéis; cola; texturas (estopas, algodão). Durante a realização dos trabalhos, passamos a observar as inteirações e as composições elaboradas pelos grupos

constituídos. As poucos, fomos percebendo que no grupo onde estavam situadas as crianças Valentina e Kauã (de origem Tupiniquim, residentes no território de Caieiras Velha), as reverberações do mito da “Serpente Prisioneira / Cobra Grande”, foram destaque em suas composições, retratando na produção com riqueza de detalhes a grande cobra embaixo da terra, aldeia de Caieiras Velha, as ocas no entorno do aldeamento, os habitantes do território, a própria igreja onde, debaixo dela, se encontra presa a serpente, a identidade indígena presente na impressão do grafismo no corpo e na face da grande cobra feita pelas crianças Tupiniquins.

Em relação ao grupo composto com crianças não indígenas, no que refere-se aos resultados do trabalho estético produzido, constatamos que: trata-se da representação de uma cobra, esteticamente muito bem elaborada, em referência à forma, traços e cores; não existem elementos que demonstrem características de pertença com a tradição ancestral ameríndia e com as narrativas do mito em relação a territorialidade; a produção não apresenta vínculos ou qualquer particularidade relacionada a nenhum traço identitário referentes às etnias indígenas presentes nesses territórios (Guarani e Tupiniquim); as crianças não trouxeram no trabalho apresentado detalhes que pudessem representar algum tipo de ligação ou conhecimentos sobre a cultura originária, ou acerca dos elementos que foram mencionados nas rodas de conversa, relacionados ao mito da “Cobra-Grande”.

E no que refere-se ao grupo composto por crianças indígenas e não indígenas, evidenciamos a forte influência originária impressa nos detalhes do trabalho produzido, mediante: a estética identitária originária observada na produção realizada pelo grupo; o grafismo como afirmação de ancestralidade Tupiniquim do aldeamento Caieiras Velha; os detalhes míticos representados nas ilustrações elaboradas pelo grupo; a riqueza de detalhes e de elementos representativos do mito presentes nas composições imagéticas desenvolvidas; a reverberação das memórias originárias ancestrais presentes nas gerações mais jovens, preservando-se vivas,

evidenciadas nas narrativas e nas representações estéticas dessas crianças indígenas;

Em relação à obra "Aranã", Miranda (2023) a autora comtempla nesta composição narrativa aspectos inter-relacionados com a linguagem/língua indígena presentes na escrita, na afirmação identitária Pataxó, nas tecnologias culturais produzidas e adentra no universo do perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro (1996). O enredo presente nesta história discorre sobre as vivências de Aranã, uma criança indígena Pataxó, a qual é descrita pela autora como "uma menina valente e cheia de encantos" (Miranda, 2023, p. 5). A afirmação identitária se faz presente em vários aspectos na obra, onde podemos identificá-la na descrição étnica Pataxó, na escrita e no uso de palavras originárias da língua Patxohã, idioma materno do povo Pataxó. E justamente com Aru - o sapo, que a trama vai se desenrolar, na medida que o enredo avança. Aranã, que morria de medo de sapos, ao cair dentro do poço onde Aru vivia, se vê diante de dois grandes desafios: a superação dos seus medos e encontrar uma solução para sair do fundo do poço e salvar sua aldeia da escuridão. E em meio aos planos, e também muito choro para sair dali, ela enche o poço com suas lágrimas, fazendo ele transbordar e arremessar os dois para fora. Do lado de fora, perceberam que tudo estava bem e a escuridão havia sumido e Aranã, feliz, havia superado o medo que lhe perturbava, "[...] Agora você é meu amigo. Aru respondeu: ô menina amolada! Eu quero dormir no meu velho poço. Aranã perdeu o medo, pegou o sapo na mão e disse: qualquer dia desses te visito no poço. O sapo Aru deu um pulo e voltou para sua velha morada" - Miranda (2023, p. 37).

Com leveza e muita sensibilidade, a autora leva o leitor a uma reflexão sobre o poder da resiliência e da perseverança diante das provações e das dificuldades a serem superadas. E mediante a referência desta obra, foi realizado um círculo de contação de histórias e leituras na turma do 2º ano, utilizando as páginas ampliadas do livro com as crianças, para que elas próprias pudessem contar o enredo a seu modo. De imediato, construíram uma correlação do enredo, envolvendo o personagem Aru, um sapo, interligada com uma região do bairro, próxima da escola, denominada por elas com o

nome de sapolândia. Segundo os moradores mais antigos da região, trata-se de uma localidade situada no bairro Coqueiral de Aracruz/ES, composta por terrenos alagados, banhados por uma grande lagoa que margeia consideráveis áreas desta parte supracitada. E ainda, de acordo com as narrativas das crianças do 2º ano, ao entardecer e durante toda a noite, muitos sapos habitam aquele local, sendo vistos e ouvidos frequentemente coaxando ao longo destes períodos, motivo pelo qual, na concepção delas, a localidade é chamada de a "terra dos sapos", ou "Sapolândia".

Na obra **"Juá e o Piraquê-açu do mar"** Miranda (2021), a autora mergulha o leitor neste mar de conhecimentos e saberes milenares ancestrais das culturas originárias, numa riqueza de detalhes evidenciados em aspectos inter-relacionados na linguagem/língua indígena presentes na escrita, na afirmação identitária, nas sabedorias científica/medicinal ameríndias, nas tecnologias produzidas, no perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro (1996), bem como na construção de uma consciência coletiva e denuncia acerca das trágicas consequências provocadas pelas ações exploratórias e predatórias do capitalismo em relação ao desequilíbrio ambiental e planetário. Nesse universo cosmológico, o encontro de Juá e a Piraquê-açu, descrito nesta parte do enredo da história, evidencia a reverberação manifesta da teoria ancestral, no momento em que o pequeno curumim, encontra o amparo materno e conforto na Piraquê-açu, percebendo-a sentimentalmente como sua mãe, ao mesmo tempo que ela, o acolhe, o protege e o "ensina", como se fosse sua própria mãe, proporcionando aos leitores, nesta inteiração entre ambos, uma profunda experiência reflexiva/emotiva em imersões sensíveis, alicerçadas nos saberes e conhecimentos originários. A obra emana um conjunto de saberes e conhecimentos indígenas, culminando num arcabouço originário indispensável para alicerçar a composição de práticas e processos de ensino/aprendizagens na Educação Básica, em consonância com o disposto da Lei nº 11.645/08, promovendo a reverberação das cosmovisões ancestrais para as crianças e os(as) estudantes(as) matriculados(as) em toda rede

educacional do país, bem como a formação cidadã pautada na apreensão e no respeito às cosmologias ameríndias.

Após a escuta sensível de suas narrativas e troca de saberes, propomos às crianças a realização de uma atividade que envolvesse a confecção de uma baleia, por meio de dobraduras – origamis, criando uma interconectividade com o enredo da história lida, bem com um mergulho nesse mar.

Dentre as produções realizadas, algumas crianças desenharam o pequeno Juá, o protagonista da história, dentro de sua canoa à deriva em alto mar, logo após salvar a grande Piraquê-açu do mar dos arpões. Outras compuseram famílias de baleias, demonstrando muita criatividade e interconexão com a obra. As crianças embarcaram na canoa de Juá divertindo-se durante a realização desta atividade. Percebemos potentes reverberações emanadas, a partir da obra de Miranda, tendo em vista as manifestações evidenciadas nas estéticas elaboradas pelos mesmos. Nesta perspectiva, trago como destaque os dizeres impressos pela Valentina, do 5º ano A, que diz: “Não mate as Baleias!!!”, concatenados à consciência planetária de preservação da vida das baleias e dos ecossistemas, em contraposição à matança indiscriminada. E ainda, o diálogo interativo criado na produção de Francisco, também do 5º ano, onde do alto no avião, vemos os paraquedistas dizerem: “Qual foi do Bagulho?” saltando para ajudar a baleia submersa, que está protegendo seu filhote e a si mesma. Percebemos o desespero deles no barco pesqueiro quando um pergunta: “A Baleia, cadê?” e o outro diz: “Procura!”, dentro da lógica de denúncia e combate à caça predatória ilegal e de proteção as Baleias.

E nas “Histórias de Cabaça, Curupira e Caipora”, Miranda (2022) conduz o leitor ao universo mítico das forças e entidades defensoras da natureza, cujas representatividades referem-se ao protetor das árvores e florestas – o Curupira, e ao protetor dos animais e das caçadas – o Caipora. Aborda a origem dos povos indígenas, através do mito de criação, referendado através da cabaça como ponto de partida de existência de muitas etnias indígenas amazônicas. Trata-se de uma literatura alicerçada às cosmovisões míticas e espirituais dos povos

ameríndios, a qual aborda em sua trama elementos do plano sobrenatural correlacionados à realidade vivenciada pelas etnias ameríndias em suas cosmologias de saberes.

Realizarmos os círculos de leituras referendados nesta obra, nos arredores da EMEF Coqueiral, em uma área verde, próxima a mata, proporcionando para as crianças um momento extraclasse em contato direto com a natureza, executando também ali, as atividades propostas para essa ocasião. Ocorre que, enquanto amarrávamos os tecidos com grafismos e colocávamos as imagens da obra ao redor de todos, um forte vento passou, derrubando galhos secos e alguns materiais que já havíamos deixado expostos para a as crianças naquele local. Segundo a história de Miranda, (2022, p. 12-13)

> O Curupira saiu para caçar montado no seu porco, passou por debaixo de um pé de jenipapo igual um relâmpago e um fruto caiu na sua cabeça. Ele ficou com muita raiva porque doeu e sabe o que ele fez interrogação ele deu um sopro tão forte na tocha fazendo sair tanta faísca que queimou as folhas do pé de jenipapo. Mas depois do feito, se arrependeu. Deu três sopros de vento para pagar o fogo. O sopro mais forte gerou uma ventania danada. As árvores, tadinhas, gelaram de medo e de frio.

"É o Curupira e o Caipora que está aqui!" - "Eeebaaa, o Curupira e o Caipora!" - gritavam as crianças eufóricas, em sinergia com a espiritualidade e a mítica propagada pela obra de Miranda. E nesta sintonia com a mata ao redor, e também com as crianças do 1º ano que ali estavam, e se somaram a nós, propusemos a todas elas que compusessem um grafismo coletivo, para que pudéssemos levá-lo de presente para as crianças indígenas do aldeamento Xikrin, situado na Trincheira Bacajá, em Altramira/PA, por ocasião de uma viagem do nosso grupo de pesquisa Tupiabá para àquela região.

Ler: durante todo o percurso desta pesquisa, as crianças tiveram a oportunidade de estarem em contato com literaturas de autorias indígenas, realizando leituras referendadas nos mitos de origens, construindo reflexões e produzindo conhecimentos mediados pelas cosmovisões ancestrais de saberes ameríndios, potencializando os processos de ensino e aprendizagens. Nos círculos de leituras realizados, foram propostas inteirações literárias diversificadas, tais como: contos e recontos das histórias; leituras coletivas; releituras das

obras, a partir de recursos imagéticos (ilustrações das obras em lâminas); circularidade das narrativas das crianças em escutas sensíveis; produções estéticas (imagéticas representativas e escritas), mediadas pelas obras circuladas do acervo já referendado.

Sob esta categoria analítica, e coadunados com Smith, compreendemos que ler (e promover a leitura) de maneira descolonizada, implica-se na reverberação e interpretação dos saberes ancestrais originários, tendo como pressuposto as literaturas produzidas na perspectiva de escritores(as) indígenas, legítimos(as) guardiões(ãs) das memórias coletivas e das tradições orais de suas territorialidades, em interlocuções interativas das cosmologias mitológicas em conexões lúdicas com infâncias, tanto na Educação Básica, quanto nos demais níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, a pesquisa sustentou-se neste entendimento, pois, segundo Smith (2018, p. 174)

> A releitura da história imperial pelos pesquisadores dos estudos pós-coloniais e culturais fornecem uma abordagem diferente, muito mais crítica, da história que anteriormente era aceita. Já não se trata da narrativa única de importantes figuras imperiais brancas, aventureiros e heróis que lutaram em terras desconhecidas para implantar as regras imperiais e trazer civilização e salvação para "selvagens bárbaros" que viviam em "total degradação".

Trata-se portando, da apreensão e do aprofundamento nestas imensuráveis fontes de saberes e conhecimentos originários ancestrais, imprescindíveis para a compreensão ecoplanetária e orgânica da vida e do mundo no qual habitamos.

Escrever: na referência do projeto "*Tupiabá: Cartas dos(as) Guardiões(ãs) da Terra e do Céu: experiências de escritas indígenas para o mundo*" (2020), realizado pelo Tupiabá - Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Escolar Indígena, coordenado pela professora Marina Rodrigues Miranda, promovendo interlocuções entre aldeamentos indígenas e não indígenas do Espírito Santo e do sul da Bahia, no período de isolamento social imposto pela pandemia global de covid-19, culminando na produção de duas obras alicerçadas nas interlocuções narrativas produzidas, através das correspondências enviadas, entre aldeamentos indígenas e não indígenas do Espírito Santo e do sul da Bahia, reavivamos, na

circularidade das ações desta pesquisa, a proposição de novas interconexões e interações entre as infâncias capixabas e amazônicas, através de cartas escritas feitas pelas crianças da EMEF "Coqueiral", em Aracruz/ES, para as crianças indígenas da EMEIF "Bep Pryti", da aldeia Mrôtidjãm, na Trincheira Bacajá, Altamira/PA. Segundo Miranda; Camargo; Strelhow (2021, p. 7),

> O Tupiabá é a inspiração Jubiabá da literatura de Jorge Amado (2008), composta em sua cartilha do feiticeiro, que orienta o afro-brasileiro em suas subversões. Inspira a fruição oral imaginária da afro-brasilidade implicada com a cultura indígena, remetendo-nos a uma espiritualidade xamã, significativo literário que amplifica e justifica nossos projetos originários. Por que criar o Tupiabá? Para valorizar escritas de projetos que validam conhecimentos de origens, conhecimentos que valorizem as iniciativas produtivas dos povos indígenas, que potencializam a história e memória nas pertenças identitárias na diversidade, possibilitando reconhecer essas populações em seus modos de produção, de trabalho e vida, fomentando processos e valores almejados à equidade social.

E a partir destas novas conexões propostas por esta pesquisa, as cartas foram encaminhadas e entregues pessoalmente em campo, pelos pesquisadores do Grupo Tupiabá, durante a realização das ações formativas do projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão, intitulado "*Aprender com os "índios": conexões interculturais por mobilidade acadêmica em territórios indígenas Capixaba e Amazônico como contributos para a Formação de Professores*", vinculado a UFES, em parceria e anuência da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo - FAPES. Na referência desta categoria de análise, as crianças capixabas implicaram-se em suas escritas, movidos pelas narrativas produzidas nas circularidades das obras literárias de autorias indígenas. As crianças escreveram suas cartas para o Xingu... Os povos indígenas estão escrevendo!

Após o retorno da viagem, finalizamos as ações do projeto de pesquisa na EMEF Coqueiral, com a exibição do vídeo-carta, gravado no aldeamento Mrôtidjãm, com as crianças Xíkrin e com a professora indígena Farenaides Vaz Cruz, contendo as respostas dos questionamentos feitos pelas crianças de Aracruz-ES. Ao verem suas cartas nas mãos das crianças Xikrin, ao lado da professora Farenaides,

traduzindo as respostas faladas na língua materna Mebêngôkre para o português, as crianças de Aracruz ficaram encantadas.

Para não concluir...

Nestas flechas forças de etnoconhecimentos, alicerçamos os parâmetros elencados nesta pesquisa que foram utilizados como diagnóstico das experiências vivenciadas no campo de estudos, observadas nas escolas, do que foi discutido, produzido e apresentado, a partir dos círculos literários realizados com obras de autorias indígenas nas rodas de conversa. Mediante o exposto, nossa intencionalidade buscou, junto às narrativas das crianças e dos(as) professores(as), a realização deste campo analítico aqui apresentado, concatenadas às correlações de forças identitárias implicadas com as categorias aqui relacionadas, que constituíram os mecanismos de análises propagados pela obra de Smith.

Compreendemos, que **Reivindicar**, Smith (2018), sob o olhar desta autora, indicou repensar os conteúdos programáticos disciplinares das instituições de ensino, em prol da justiça reparatória nas matrizes curriculares de ensino, no intuito de reconhecer que os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e pelos povos afrodescendentes são saberes orgânicos, constituídos em suas vivências com a terra, com os territórios, com a coletividade e com suas ancestralidades. Consiste ainda em aumentar a circularidade de literaturas de autorias indígenas nas escolas e bibliotecas públicas, para a propagação do disposto na Lei nº 11.645/2008, no âmbito de todas as modalidades e níveis de ensino: implicando-se à construção de políticas educacionais antidiscriminatórias, que valorizem o respeito às etnias indígenas e aos seus modos de existirem, possibilitando diálogos interculturais, reconhecimentos identitários e a reverberação de diferentes formas de produção e partilha de conhecimentos, compondo a construção coletiva de uma pedagogia de pertencimentos.

Relembrar, Smith (2018), conforme evidenciado nesta pesquisa, não consiste apenas em recordar acontecimentos do passado, mas em rememorar conhecimentos ancestrais que permanecem vivos nas

narrativas, nos territórios, nos corpos e nas práticas culturais dos povos indígenas. Consolidou-se como um ato de resistência e de continuidade das tradições e saberes dos povos indígenas, evidenciados nas circularidades literárias e produções das crianças no tempo de campo da pesquisa.

Intervir, Smith (2018), significou, questionar os currículos e transformar suas estruturas, não por meio da imposição, mas pela construção de espaços de escutas, diálogos e pertencimentos. Foi criar possibilidades para que outras histórias, outras memórias e outras epistemologias sejam reconhecidas como legítimas dentro da escola. E neste arcabouço, esta pesquisa representou um movimento de reconstrução e reparação, reflexão e compromisso com a reestruturação de currículos mais inclusivos, democráticos e interculturais. Nesta dimensão, Intervir consolidou-se em reconhecer que a Educação possui um papel essencial para a supressão das heranças colonizatórios que insistem permanecer enraizados nas estruturas educacionais e nos sistemas de ensino.

E sobre o último aporte analítico referenciado em Smith (2018), o **Celebrar** a sobrevivência dos povos originários constitui-se um dos principais aprendizados desta pesquisa. Após 526 anos de violência, de invasões territoriais e tentativas de apagamento cultural, os povos indígenas mantem-se pujantes através de suas oralidades, línguas, espiritualidades, conhecimentos e saberes do “bem-viver”. Numa localidade onde se comemora o “dia da colonização do solo”, marcado por barbáries cometidas pelos invasores, genocídios e extermínios de grande parte da população indígena no Espírito Santo, torna-se vital que permanentemente celebre-se a vitória desses povos originários em seus territórios. Celebrar essa sobrevivência, e todas as outras, é celebrar viver num Estado brasileiro, que traz na identificação do seus habitantes, não o silenciamento imposto através das ideologias invasoras, mas a força identitária manifesta pela palavra “Capixabas”. Reverberada na potência da língua originária Tupi-Guarani, encontramos nesta referência, a verdadeira identidade dessa localidade: o Espírito Santo, é território indígena. Aqui, pintamos o rosto com urucum! Somos todos capixabas!

Referências

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. *In* BARBOSA, Joaquim (Coord). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: Ed. UFSCar. 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Carta às crianças e outras pessoas indígenas da Bahia e do Espírito Santo**. Seminário Tupiabá por carta: escritas da terra em diálogos com infâncias e juventudes - TV UNEB Seabra. Tupiabá: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Escolar Indígena. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso 25/08/24.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. *In:* Vários escritos. RJ: Ed. Ouro Sobre Azul, 2004.

CASA-NOVA, Maria José. **Etnografia e produção de conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses**. - (Olhares; 8). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – ACIDI. 1ª Edição. Lisboa: 2009.

CERRI, Thelma Chiarelli. **Por uma educação pluriepistêmica: literatura Indígena na formação de educadoras(es) na perspectiva decolonial**. Orientadora: prof.ª Dr.ª Marina Rodrigues Miranda. 2026. 122 p. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB, Campus São Mateus, 2026.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2010.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz-*práxis* estético-política das minorias**. *In*: Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

GEERTZ, Cliffort. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 9ª edição, Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa**. Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.

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

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena contemporânea: memória, identidade e resistência. Recife: UFPE, 2013.

HAKIY, Tiago. **Literatura indígena - a voz da ancestralidade**. *In*: Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: indígenas: primeiros resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: Biblioteca do IBGE. https://www.ibge.gov.br/brasil-indigena/ Acesso em: 10/09/2024.

KAIOWÁ, Álvaro de Azevedo Gonzaga. **Decolonialismo indígena**. 3ª ed. São Paulo. Matrioska Editora, 2023.

KRENAK, Ailton; PIÚBA, Fabiano (Orgs). **Desnaturada: cultura e natureza**. 1ª ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2025.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 1992.

MACEDO, S. R. **Instituintes Culturais da Experiência Formativa: bases para um etnocurrículo**. *In*: ALVES, R. C. P. N.; ORLANDO, C. Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos. EDUFRB: Belo Horizonte, 2015.

MIRANDA, Marina Rodrigues; CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto; STRELHOW, Fábio Guss (org.). **Guardiões e guardiãs da terra e do céu: cartas originárias de crianças indígenas para o mundo**. Volume 1. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2020.

MIRANDA, Marina Rodrigues; CAMARGO, Fernanda Barreto Monteiro; STRELHOW, Fábio Guss. **Tupiabá: cartas do mundo para os(as) guardiões(ãs) da terra**. Olhar de Professor, *[S. l.]*, v. 24, p. 1–9, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.15947.067. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15947. Acesso 19/05/25.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **Juá e o Piraquê-açu do mar**. Ilustrações Adonis Evangelista. 1ª Edição. Vitória/ES, Candela Estratégia e Comunicação, 2021.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **Histórias de Cabaça, Curupira e Caipora**. Ilustrações Helena Mongim. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 36 p.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **Aranã**. Ilustrações Christina Bruno. 2ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 45 p.

MIRANDA, M. R.; FOERSTE, G. M. S.; LEÃO, R. C. **Mira-sá Iauaretê: mitologias indígenas como contributo pluriepistêmico nas educações de infâncias**. *In*: GOÉS, M. S. (Org.). (Inter)conexões da arte contemporânea com crianças e formação de professoras/es. Vitória, ES: Proex, 2024. Publicação digital.

MIRANDA, Marina Rodrigues; PAGANINI, Martanezia Rodrigues; STRELHOW, Fábio Guss. Reacender a língua das pedras, das florestas, dos bichos e dos encantados: por uma abordagem contracolonial no território de etnoconhecimentos indígenas *In*: Revista Decifrar. Vol. 13, Nº. 27 (Jul-Dez/2025): Expressões da Pan-Amazônia na Literatura: vozes, territórios e imaginários em movimento.

MUNDURUKU, Daniel. **Escrita indígena: registro, oralidade e literatura - O reencontro da memória**. *In*: Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico] / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

OLIVEIRA, Manoilly Dantas de. **As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual** / Manoilly Dantas de Oliveira. Natal, 2020. 190 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED. Orientadora: Profa. Dra. Marly Amarilha.

PAGANINI, Martanezia; SERAFIM, Nadia Rodrigues. Com quantos paus se faz uma canoa: provocações do imaginário da criança a partir de histórias e experiências da tradição cultural indígena. GRUPECI - 7º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Rio Grande do Norte: Natal, 2021.

PEGO, Ana Paula dos Santos Martins. **O que ensina... A contação da história Tupinikim sobre a Serpente Prisioneira**. Orientadora: prof.ª Dr.ª Paula Cristina Pereira Silva. 2022. 66 p. Produto Educacional elaborado e apresentado ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani - PROLIND, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. 2022.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate cientifico multidisciplinar**. *In*: A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. Silvia Helena Vieira Cruz (org.) - São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias pesquisas e povos indígenas**. 2ª reimpressão. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.
YAMÃ, Yaguarê. **Um curumim, uma canoa**. Rio de Janeiro: Editora Zit, 2012.

Sobre os Autores

Fábio Guss Strelhow
fabio.guss76@gmail.com

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professor da Educação Básica nas

municipalidades de Cariacica e Serra, ambas no ES, membro do NUPEEES – Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (CNPq-UFES) e do Tupiabá: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Escolar Indígena (CNPq-UFES).

Marina Rodrigues Miranda
marina.r.miranda@ufes.br

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dos Cursos de Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena; Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), líder do NUPEEES – Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Experiência do Sensível (CNPq-UFES) e do Tupiabá: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Escolar indígena (CNPq-UFES). Escritora de literatura indígena.

DOI: A ser colocado pelo editor

Título

Título em inglês

Autor 1 (só deve ser colocado na revisão final)
Autor 2 (idem)

Resumo: Escrever o resumo
Palavras chave: colocar as palavras chaves.

Abstract: resumo em inglês
Key-words: palavras chave em inglês

Subtítulos. Exemplo: Introdução, considerações finais[2], referências

Esse é um modelo de epigrafe. O estilo é KK-epígrafe

Esse é um modelo de texto para Revista. Perceba que nos estilos rápidos você encontra todos os estilos que podem ser usados na revista. Todos eles começam com KK. Esse é o estilo KK-Texto. As citações e referências no texto: conforme Freire (1999, p. 51):

[...] citação de mais de três linhas. O Estilo é KK-citação

2

No caso de citações de menos de 3 linhas: Barros (2005, p.69), “A importância de um tema a ser trabalhado cresce sensivelmente à medida que conseguimos ligá-lo ao mundo externo”. Se o texto não faz referência ao autor:

> [...] citação de mais de 3 linhas sem referência ao autor no parágrafo anterior texto (Freire, 2005, p.101).

Referências

AUTH, M. A. **Formação de professores de ciências naturais na perspectiva temática e unificadora**. 2002. Tese (Doutor em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, fev. 2002

BARROS, J. D’A. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Sobre os Autores (a ser colocado na última revisão)

Autor 1
Email autor 1@br
Orcid autor 1
Biografia autor 1

Autor 2
Email autor 2@br
Orcid Autor 2
Biografia autor 2

Nota de rodapé[3],

Quadro 2: Percentuais de acertos das questões nas duas turmas 1 e 2

Questões	Turma 1	Turma 2
Número 1	76%	85,7%
Número 2	28%	9,5%
Número 3	84%	81%
Número 4	56%	76,2%
Número 5	72%	42,9%

Fonte: os autore

[3] Modelo de nota de rodapé