UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC - *CAMPUS* PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER

ANDRESSA VIANA DE ALMEIDA

UM CONTO PARA VOCÊ: INFÂNCIAS, LITERATURA E OUTRAS TEXTUALIDADES INDÍGENAS

TEIXEIRA DE FREITAS - BA

2023

ANDRESSA VIANA DE ALMEIDA

UM CONTO PARA VOCÊ: INFÂNCIAS, LITERATURA E OUTRAS TEXTUALIDADES INDÍGENAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Orientador: Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

TEIXEIRA DE FREITAS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC - *CAMPUS* PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER

UM CONTO PARA VOCÊ: INFÂNCIAS, LITERATURA E OUTRAS TEXTUALIDADES INDÍGENAS

Autora: Andressa Viana de Almeida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Sul da Bahia.

Aprovada em 25 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA:

_____
Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva/PPGER/UFSB – IEAR/UFF - Orientador

_____
Profa. Dra. Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres/PPGER/UFSB – Membra interna.

_____
Prof.ª Dra. Renata Silva Bergo/IEAR/UFF – Membra externa.

_____
Prof.ª Dra. Adria Simone Duarte/UEA – Membra externa.

A447c Almeida, Andressa Viana de.
Um conto para você: infâncias, literatura e outras textualidades indígenas / Andressa Viana de Almeida. Teixeira de Freitas, 2023.
182 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2023.
Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

1. Educação infantil – Contação de histórias. 2. Literatura indígena. 3. Formação de professores. I. Título. II. Silva, Paulo de Tássio Borges da.

CDD – 372.21

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

Para todos aqueles, crianças e adultos que apreciam uma boa história. Principalmente a Maria do Rosário (Mainha), que é a minha principal ouvinte.

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor, orientador e amigo Paulo de Tássio, por estar presente de forma tão essencial nesta etapa de minha vida. Sou grata pelas orientações, conselhos, incentivos, oportunidades e broncas (necessárias). Obrigada por enxergar em mim a capacidade de ir além do que eu acreditava ser possível, inclusive em me tornar mestra.

Aos escritores e escritoras indígenas, pelas obras literárias de lutas e resistências que tanto contribuem para o letramento antirracista da sociedade brasileira.

À minha mãe Maria do Rosário Muniz Viana, por me apoiar da melhor maneira que ela compreende e de que lhe é possível.

Ao meu pai, José e às minhas irmãs Gleide, Vanessa e Cida pelo apoio.

À Halysson, pelo companheirismo, incentivo, discussões de textos, risadas, amor, cuidado e por estar sempre ao meu lado.

Aos meus Tios Elias e Lilio e minha Tia Leni, por compartilharem comigo as histórias de nossa família. Em especial ao meu Tio Elias pelo cuidado e escuta com a minha mãe e comigo.

À todos e todas tios, tias, primos e primas que compõem a família Viana.

À minha sogra Meire e meus cunhados Haline e Alexandre.

À minha avó Alice Muniz Viana (*in memoriam*), que sempre acolheu as netas e netos em sua casa na roça com carinho e amor. Ela me fortalece, pois ainda me recordo do seu cheirinho de flor e do sabor da banana assada, da tripinha frita e da piabinha com pimenta feitos por ela.

Às crianças de minha vida: as sobrinhas Melissa e Ayla, o sobrinho Matteo e os afilhados (as) Mariana e Inácio.

Aos meus amigos e amigas, pelos momentos de apoio e de descontração. Em especial Kevelin, Celso, Isadora, Ednalvo, Lílian, Rafael, Simone, Mara, Benedita, Verônica, Patrícia Moraes e Patrícia Gonçalves.

À querida professora Dra. Liana Sodré, pessoa que admiro muito e que sempre me incentivou a continuar os estudos.

À Kiara Terra, por compartilhar seus saberes sobre as contações de histórias e por me incentivar a seguir na caminhada das histórias interativas.

Aos amigos e amigas narradores de histórias que conheci durante o meu caminhar, em especial a Jéssica Martins, pelas conversas, trocas e sugestões.

Aos meus colegas de turma pelas trocas e partilhas, em especial aos colegas Ednajara, Eliziane, Aretuza e Mário Henrique.

Ao programa de pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) e a Universidade Federal do Sul da Bahia pela oportunidade de fazer parte desse curso, que me proporcionou tantos aprendizados.

Aos professores e professoras do PPGER, que tanto colaboraram para novos conhecimentos descolonizadores: Dr. Paulo de Tássio, Dr. Francisco Neto, Dra. Lilian dos Prazeres, Dr. Gean Paulo Santana, Dr. Gessé Araújo e Dra. Rebeca Bussinger.

Ao professor Dr. Walter Koan (UERJ), por apresentar o encantamento das diversas infâncias.

As professoras das bancas da primeira e da segunda qualificação, e agora da defesa, por suas contribuições valiosas para a pesquisa: Dra. Débora Cristina de Araújo, Dra. Maria Inês de Almeida, Dra. Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres, Dra. Renata Silva Bergo e Dra. Adria Simone Duarte.

Ao grupo de pesquisa "Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores – CNPq", por possibilitar participar de discursões enriquecedoras.

Aos colegas do grupo de orientandos(as) do Professor Paulo de Tássio: Alessandra, Alenice, Dilzeni, Verônica, Ruth, Yuri e Mauricio.

Às amigas professoras Me. Alessandra Teixeira, Me. Noélia Miranda e Me. Aretuza Cruz, por gentilmente participarem dessa jornada, ministrando oficinas na formação "Um conto Para Você: vivências infantis e formação de professores na cibercultura". Também à todos e todas que participaram das formações que ministrei durante o mestrado.

Às crianças que participaram do vídeo da história "O caderno sem rimas da Maria": Yohana, Pérola, Maria Luísa, Isabela, Bete e Ana Laura.

Às crianças e suas mães que participaram do vídeo da história "As tranças de minha mãe": Noélia Miranda com seu filho Heitor, Benedita com sua filha Pérola, Cleonice com sua filha Isadora e Idaraí com seu filho Ian.

À Pandora (*in memoriam*), Lupi e Lili amigos caninos que tanto amo e que alegraram os meus dias nessa caminhada.

Às escolas e as suas crianças, pelos ouvidos atentos e participação nas contações de histórias.

À todas as pessoas que acompanham o meu trabalho de contação de histórias através das redes digitais ou presencialmente, e a todos e todas que fizeram parte de minha jornada até aqui. Muito obrigada!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Maria do Rosário e filhas	22
Figura 2: Maria do Rosário na praia sozinha	22
Figura 3: Formatura de M aria do Rosário	23
Figura 4: Casamento de Maria do Rosário	24
Figura 5: Maria do Rosário vestida de noiva	24
Figura 6: Família de Maria do Rosário	25
Figura 7: Fazenda Itaquena vista de cima - 2015	27
Figura 8: Meus avós maternos Eptácio e Alice	27
Figura 9: Minha avó Alice em seu aniversário de 80 anos	28
Figura 10: Aniversário de 80 anos de avó Alice (filhos e filhas)	28
Figura 11: Eu aos cinco anos de idade	30
Figura 12: Eu aos 15 anos em frente à minha casa.	30
Figura 13: Natal 2019 – Minha mãe e as quatro filhas (Gleide, Vanessa, Cida e eu) e a neta Melissa (filha de Cida).	32
Figura 14: Minha mãe Maria do Rosário escrevendo em seu caderno – 2021.	33
Figura 15: Minha mãe e eu – 2020.	33
Figura 16: Colação de grau do curso de Pedagogia – UNEB - 2010.	35
Figura 17: Brincando com as crianças da escola Gente Miúda – 2013.	36
Figura 18: Durante o curso de pós-graduação em Artes na Educação em Vitória – ES – 2014.	36
Figura 19: Card de divulgação do curso EDUCOOP – Teixeira de Freitas – Ba – 2015.	38
Figura 20: Na sala de aula com os estudantes do curso EDUCOOP – Posto da Mata – Ba – 2015.	38
Figura 21: Defesa de monografia na Especialização em Educação Infantil – UNEB – 2017.	39
Figura 22: Com as crianças do Infantil 3 - Colégio Anchieta – 2017.	40
Figura 23: Mediação de leitura com as crianças do Primeiro ano - Colégio Anchieta - 2018.	40
Figura 24: Mediação de leitura com as crianças do Infantil 3 - Colégio Anchieta - 2019.	41
Figura 25: Roda de conversa com as crianças do Infantil 3 – Colégio Anchieta – 2020 (antes da pandemia de Covid-19).	41
Figura 26: Print do canal "Um Conto Para Você!" na plataforma Youtube.	42
Figura 27: Criança Gustavo Pataxó segurando cartaz escrito: "Os Pataxó pede socorro".	65
Figura 28: Logotipos do projeto "Um Conto Para Você!"	68
Figura 29: Print da tela tirado ao final do primeiro encontro – Nóelia Miranda – janeiro 2022.	73
Figura 30: Print da tela tirado ao final do segundo encontro – Aretuza Cruz – janeiro 2022.	74
Figura 31: Print da tela tirado ao final do terceiro encontro – Alessandra Teixeira – janeiro 2022	76
Figura 32: Print da tela tirado ao final do quarto encontro – Andressa Viana	78

– janeiro 2022.	
Figura 33: Print da tela tirado ao final do quinto encontro – Andressa Viana – janeiro 2022.	79
Figura 34: Arte de divulgação da formação publicado na rede social Instagram @1contoparavoce	80
Figura 35: Print da reportagem de divulgação do projeto nas da UFSB.	81
Figura 36: Cards de divulgação das novas histórias do canal do Youtube "Um Conto Para Você!"	84
Figura 37: Artes/prints da contação em vídeo da história "Foi vovó que disse".	88
Figura 38: Prints das interações do vídeo da história "Foi vovó que disse".	88
Figura 39: Artes/prints da história em vídeo "As tranças de minha mãe".	93
Figura 40: Print da mensagem da autora Ana Fátima recebida por chat do Instagram.	95
Figura 41: Artes/prints da contação em vídeo da história "O pássaro encantado".	97
Figura 42: Artes/prints da contação da história em vídeo "Calu".	101
Figura 43: Artes/prints da história em vídeo "O caderno sem rimas da Maria".	105
Figura 44: Artes/prints da contação em vídeo da história "Sapatos trocados".	109
Figura 45: Print da live realizada com os autores Noélia Miranda e Paulo de Tássio no Instagram.	111

LISTA DE SIGLAS

APIB	Articulação dos povos indígenas do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAFRO	Comissão de Estudos Afro-Brasileiros
CESAP	Centro de Estudos Avançados em Pós-graduação e Pesquisa
CERER	Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLEM	Colégio Luiz Eduardo Magalhães
COVID 19	Corona Vírus Disease (doença do coronavírus). “19” se refere a 2019
DEDC-X	Departamento De Educação Campus X
EDUCOOP	Educação Cooperativista
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAIBRA	Faculdade Integrada do Brasil
FUNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal Da Bahia
ICEF	Instituto de Capacitação Educacional e Formação
INSS	Instituto Nacional Do Seguro Social
ISEAC	Instituto de Educação Superior Afonso Cláudio
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEARIN	Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas.
ONG	Organizações não governamentais
PPGER	Programa De Pós-Graduação Em Ensino E Relações Étnico-raciais
PPGMPE	Programa de Mestrado Profissional em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECULT – BA	Secretaria de Cultura Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFES	Universidade Federal Do Espírito Santo
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade Estadual Da Bahia
SPI	Serviço De Proteção Ao Indígena

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida junto ao "Grupo de Pesquisa Kijetxawê: currículo, diferença e formação de professores(as) – CNPq" e em diálogo com o projeto "Ressignificações da BNCC nos múltiplos espaço-tempos de implementação – CNPq", dando enfoque aos estudos voltados para uma educação escolar antirracista, privilegiando a Educação Infantil. Seu objetivo geral consistiu em desenvolver propostas educacionais e culturais que valorizem o protagonismo dos povos originários do Brasil, em harmonia com a ideia (ampliada) da Lei 11.645/08, que complementa a Lei 10.639/2003, para incluir no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". O trabalho compreendeu ainda os seguintes objetivos específicos: a) Explorar as textualidades de autores (as) indígenas como proposições voltadas à educação antirracista (formações, *lives*, contações de histórias, entre outros) e b) Promover cursos de formação para professores (as) da Educação Infantil e das séries iniciais do Fundamental I, tomando como base a Lei 11.645/08 (culturas e histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros). Entre as principais possibilidades estão aquelas que pensam os usos da literatura indígena, e das contações de histórias, nas escolas desde a Educação Infantil. Um dos produtos-intervenção desta pesquisa de mestrado se apresenta como "Um Conto Para Você!", que abrange a formação de professores(as): "Vivências Infantis e Formações de Professores(as) na Cibercultura" e contações de histórias em vídeos através de um canal da plataforma digital Youtube, contações de histórias interativas de maneira presencial em instituições públicas e outras formações para professores(as) em geral. Tomo a própria dissertação, intitulada "Um conto para você: infâncias, literatura e outras textualidades indígenas", também como um produto-intervenção, que poderá ser lida e significada por distintos públicos que poderão acessá-la na íntegra ou por meio de artigos futuros. A pesquisa seguiu os passos metodológicos da pesquisa-formação, que busca reduzir a distância entre pesquisadora e professores(as), criando espaço para uma proposta de pesquisa-ação crítico-colaborativa, que auxilie a dar as respostas mais efetivas às demandas docentes. Acredito que quanto mais cedo as crianças puderem estar em contato com outras textualidades, para além das eurocentradas, mais se fortalecerá uma proposta de educação antirracista no Brasil, na Bahia e na minha cidade, Teixeira de Freitas, onde os povos indígenas e afro-brasileiros, são muitas vezes, institucionalmente invisibilizados.

Palavras-chave: Literatura Indígena; Formação de Professores(as); Contação de Histórias; Educação Infantil.

ABSTRACT

The research was developed together with the "Kijetxawê Research Group: curriculum, difference and teacher training – CNPq" and in dialogue with the project "Resignifications of the BNCC in the multiple space-times of implementation – CNPq", focusing on studies aimed at anti-racist school education, prioritizing Early Childhood Education. Its general objective was to develop educational and cultural proposals that value the protagonism of the original peoples of Brazil, in harmony with the (expanded) idea of Law 11,645/08, which complements Law 10,639/2003, to include in the official curriculum of the networks. public and private education requires the subject "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" to be mandatory. The work also included the following specific objectives: a) Explore the textualities of indigenous authors as propositions aimed at anti-racist education (trainings, lives, storytelling, among others) and b) Promote training courses for teachers of the Early Childhood Education and the initial grades of Elementary I, based on Law 11.645/08 (cultures and histories of indigenous and Afro-Brazilian peoples). Among the main possibilities are those that consider the uses of indigenous literature, and storytelling, in schools since Early Childhood Education. One of the intervention products of this master's research is presented as "A Tale for You!", which covers teacher training: "Children's Experiences and Teacher Training in Cyberculture" and storytelling in videos through of a channel on the digital platform Youtube, interactive storytelling in person in public institutions and other training for teachers in general. I take the dissertation itself, entitled "A tale for you: childhoods, literature and other indigenous textualities", also as an intervention-product, which can be read and given meaning by different audiences who will be able to access it in full or through future articles. The research followed the methodological steps of training research, which seeks to reduce the distance between researcher and teachers, creating space for a critical-collaborative action research proposal, which helps to provide the most effective responses to teaching demands. I believe that the sooner children can be in contact with other textualities, in addition to Eurocentric ones, the more a proposal for anti-racist education will be strengthened in Brazil, in Bahia and in my city, Teixeira de Freitas, where indigenous and Afro-Brazilian peoples, are often institutionally made invisible.

Keywords: Indigenous Literature; Teacher Training; Storytelling; Child education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1. MEMORIAL 21

1.1 MEMÓRIAS DE VÍNCULOS, CUIDADOS E AFETOS. 21

1.1.1 Infância e Formação Escolar 21

1.1.2 Universidade e Experiências na Educação 34

1.1.3 A Entrada no Mestrado 43

2. AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: OLHARES PLURAIS 50

2.1. A GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS E OS TERRITÓRIOS DAS CRIANÇAS...CRIANÇAS DAQUI, CRIANÇAS DE ALGUM LUGAR 50

2.2. SOCIOLOGIA DA CRIANÇA - A INFÂNCIA E A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL PLENO 55

2.3. AS CRIANÇAS COMO ATUANTES E PRODUTORAS DE CULTURA - ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA 59

2.5. PERSPECTIVAS PATAXÓ E MAXAKALI SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS 63

3. FORMANDO PROFESSORES (AS) E CONTANDO HISTÓRIAS: O PROJETO "UM CONTO PARA VOCÊ!" 68

3.1 NOVAS HISTÓRIAS, NOVAS CONTAÇÕES... 82

3.2. CONVERSA COM OS AUTORES 110

4. LITERATURA E OUTRAS TEXTUALIDADES INDÍGENAS 113

4.1. LITERATURA INDÍGENA: PASSOS QUE VEM DE LONGE 113

4.2. LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA 123

4.3. OUTRAS TEXTUALIDADES INDÍGENAS 126

5. OUTRAS PAISAGENS DE/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) 132

5.1. A ARTE DE NARRAR – CONTANDO HISTÓRIAS ABERTAS 132

5.2. AS INTERAÇÕES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS 138

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 145

REFERÊNCIAS 147

APÊNDICE A.....153

APÊNDICE B.....168

INTRODUÇÃO

Essa dissertação, com o título "Um conto para você: infâncias, literatura e outras textualidades indígenas" faz parte de meu caminhar acadêmico desenvolvido a partir do ano de 2021, junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, *Campus* Paulo Freire, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). E de diálogos junto ao Grupo de Pesquisa Kijetxawê: currículo, diferença e formação de professores(as) – CNPq.

O foco principal de meu interesse é tratar dos povos indígenas de maneira respeitosa desde a Educação Infantil. Acredito que quanto mais cedo as crianças puderem estar em contato com outras textualidades, para além das eurocentradas, mais se fortalecerá uma proposta de educação antirracista no Brasil, na Bahia e na minha cidade, Teixeira de Freitas, onde os povos indígenas e afro-brasileiros, muitas vezes são institucionalmente invisibilizados.

O estudo se orientou pelo objetivo geral: desenvolver propostas educacionais e culturais que impactem no público infantil e valorizem o protagonismo dos povos originários do Brasil, em harmonia com a ideia (ampliada) da Lei 11.645/08, que complementa a Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

No desenvolvimento dos estudos, os seguintes objetivos específicos guiaram este trabalho: a) Explorar as textualidades de autores (as) indígenas como proposições desse projeto, voltadas à educação antirracista (formações, *lives*, contações de histórias, entre outros) e b) Promover cursos de formação para professores (as) da Educação Infantil e das séries iniciais do Fundamental I, tomando como base a Lei 11.645/08 (culturas e histórias dos povos indígenas e afro-brasileiros).

De acordo os dados do Censo de 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com mais de 300 etnias, uma população de mais de 817 mil indígenas, falando mais de 274 línguas indígenas. No entanto, os dados preliminares coletados pelo Censo de 2022 apontam para o número de 1.652.876 indígenas, de acordo com as informações divulgadas pelo IBGE na imprensa nacional,

por ocasião do Abril Indígena de 2023[1], anunciando, dessa forma, que tal população poderá ter dobrado seu número em pouco mais de uma década.

Na região Extremo Sul da Bahia estão presentes algumas etnias, dentre elas, destaca-se a Pataxó, que possui 45 aldeias, algumas populosas, como a Aldeia Mãe de Barra Velha e a de Coroa Vermelha, e outras mais próximas de Teixeira de Freitas, como a Aldeia Renascer, da etnia Pataxó Hã Hã Hãe, localizada no distrito de Igrejinha, município de Alcobaça. Os Maxacalí também estão muito presentes no cotidiano da cidade. Mesmo assentados em reserva no território mineiro, eles caminham pelo território que liga o norte de Minas Gerais até as zonas litorâneas do Extremo Sul da Bahia, "Costa da Baleia", sempre parando nas praças das cidades que estão pelo meio desse caminho, compreendida como a sua região de origem em uma caminhada datada como pré-cabralina (Paraíso, 1999).

Desde as minhas experiências de estudante do ensino fundamental e médio, até as experiências atuais, existe a percepção de que há um folclorismo em relação as histórias desses povos, colocado de uma maneira que muitos(as) educadores(as) não percebem as armadilhas do "dia do índio" (hoje, felizmente, "Dia dos Povos Indígenas), por exemplo, funcionando para muitos como o momento de "desencargo de consciência": de falas genéricas que não qualificam os povos, a sociedade local, as relações e os conflitos existentes, contribuindo para o esquecimento. Vivendo aqui, fica evidente a necessidade contínua de formações para professores (as) a respeito da temática indígena para o não esquecimento da história e cultura dos variados povos existentes no Brasil, e principalmente os povos que vivem no território do Extremo Sul baiano.

Com a Lei 11.645/2008 se alterou os dispositivos que estabeleciam as leis de diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a "História e cultura afro-brasileira e indígena". No entanto, no que se refere à representação indígena, sabemos que os avanços editoriais para atualização de livros didáticos não foram satisfatórios, apesar de importantes. (Goularte; Melo, 2013).

> Quanto à efetivação da lei em consideração, o (MEC) deve corresponder à sua responsabilidade em agregar novas autorias, inclusive indígenas, ampliar o número e a distribuição dos materiais didáticos junto às escolas

1 Como divulgadas pela Empresa Brasil de Comunicação – EBC. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2023/04/brasil-tem-16-milhao-de-indigenas>. Acesso em 15/06/2023.

> indígenas e não-indígenas, oportunizar as formações continuadas de professores para que incluam no currículo o ensino definido em lei, incentivar as secretarias estaduais e municipais nesses esforços e que as Universidades incluam essa temática nos cursos de pedagogia e em outras licenciaturas (Ribeiro, 2020, p. 86).

Em nossa região há escritores (as) e pesquisadores (as) indígenas e educadores (as) pesquisadores (as) não indígenas, que atuam dentro da temática e que produzem conhecimentos importantes na área acadêmica e obras literárias indígenas, em parcerias com universidades estaduais e federais, que podem ser bem aproveitadas pelas escolas locais e regionais, mas muitas vezes são obras desconhecidas pelos (as) educadores (as). Assim:

> Para que a literatura indígena alcance a sala de aula é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do outro, para então passar à leitura de suas obras (Thiél, 2013, p. 1183).

As literaturas indígenas, constituem recursos diferenciados, uma proposta singular para uma possível ampliação da visão de mundo, pois admite um campo de exploração mais amplo e livre, por isso mais rico para a contribuição com um currículo escolar que contemple os projetos sobre a diversidade cultural (local e nacional) na atualidade. Para efeitos de aplicabilidade dos termos da lei supracitada, acredito ainda que ele constitui uma ferramenta útil para vencer os obstáculos tradicionais de choque cultural, outrora intransponíveis, explorando a curiosidade a favor da reflexão crítica sobre a própria prática docente (Freire, 1996, p. 38-39).

Pela existência da pluralidade dos povos indígenas em nosso país, entendo que o termo “textualidade” abrange melhor toda a diversidade existente nas literaturas indígenas presentes na oralidade, nos grafismos, no canto, desenhos e escritas. Entende-se como textualidade, um conjunto de características elementares que formam/reconheçam uma produção textual (Bentes, 2000). E que é responsável por garantir que em uma situação comunicativa algo seja entendido como um texto. Conceito que será melhor abordado no capítulo “Literatura e outras textualidades indígenas”.

A literatura e a contação de história possuem a importante função, não só de entreter e divertir, mas também de ensinar. A partir da leitura de um conto ou de uma contação de histórias, é possível colocar em discussão saberes, valores sociais e

questões identitárias, entre outros aspectos importantes ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, os livros de autorias indígenas devem fazer parte desse contexto, valorizando a história e a cultura dos povos indígenas presentes no território regional e nacional.

Por meio das narrativas, os autores e as autoras indígenas podem amenizar o distanciamento encadeado pela história e literaturas oficiais quando se referem aos povos indígenas. Ao desmascarar desde cedo as imagens pejorativas deixadas e arraigadas ao longo dos séculos, as crianças e os professores não indígenas podem aprender a respeitar a diversidade dos grupos étnicos e culturais. Neste sentido, a literatura indígena proporciona conhecer em suas obras a descrição do cotidiano, das maneiras de vida tradicionais, das crenças e de suas políticas, partindo pelo percurso que não seja do pitoresco, que os remetem ao passado e os impedem de usufruir do presente.

Diante da complexidade que a compreensão da diversidade étnica coloca aos professores e às professoras, que por vezes, se veem perante o dever de acumular informações cronologicamente organizadas, os livros de autorias indígenas trazem a perspectiva de quebrar barreiras da concepção epistemológica eurocêntrica, ocidental, e permitir a apreciação da interculturalidade (Silva, 2014, p. 33-34) e a reflexão coletiva sobre temáticas cotidianas de povos distintos.

Por esse motivo, seguiu-se os passos metodológicos da pesquisa-formação como propostos por Priscilla Ximenes, Luciana Pedro e Avani Corrêa (2022), cuja proposição busca incluir todos os(as) professores(as) envolvidos(as) na posição de pesquisador(a). Uma vez que as imposições da educação capitalista e neoliberal são marcadas "por investimentos de organismos internacionais e pela precarização/desqualificação do trabalho docente sob uma lógica gerencialista de educação" (Idem, p.5)[2], coloca-se a necessária tarefa da pesquisa-formação diminuir a hierarquização entre pesquisadores(as) e professores(as), para, dessa forma, dar lugar a uma proposta de "pesquisa-ação crítico-colaborativa" que possa responder às demandas docentes.

> [...] a pesquisa-ação colaborativa tem por intuito incentivar ações e práticas institucionais. No entanto, torna-se crítica de acordo com o compromisso dos envolvidos diretamente na pesquisa, na medida em que possibilite a transformação das práticas institucionais e

2 Hoje tão bem representadas nas propostas da BNCC e Novo Ensino Médio.

> viabilize o papel de democratização social e política da sociedade (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022, p. 17).

Ou seja, por meio de um ambiente de troca de experiências, tomando o(a) professor(a) como sujeito histórico e como agente transformador de seu meio, busco construir com ele(a) a visão crítica do problema de forma que consigamos explicá-lo, e não apenas apresentá-lo, para que assim ele(a) possa construir suas próprias respostas de acordo as suas subjetividades e as subjetividades da comunidade em que se insere.

Considerando o tema e a minha atuação como contadora de histórias, a reflexão coletiva que proponho toma o grupo de professores(as) como um grupo colaborativo, a arte como "elemento mediador nos diálogos" e as afetividades como ferramentas essenciais para que a pesquisa possa ter uma "escuta atenta e ativa" (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022, p. 22), possibilitando aos grupos construírem suas respostas aos problemas relacionados aos desdobramentos do racismo que vivenciam na sala de aula em que pisam, especialmente o racismo em relação aos indígenas e suas contribuições.

Uma das intervenções desta pesquisa de mestrado se apresenta como um projeto de título "Um Conto Para Você!", que abrange a formação de professores(as): "Vivências Infantis e Formações de Professores(as) na Cibercultura" e contações de histórias em vídeos através de um canal da plataforma digital *Youtube*, contações de histórias interativas de maneira presencial em instituições públicas e outras formações para professores(as) em geral. Tomo a própria dissertação, intitulada "Um conto para você: infâncias, literatura e outras textualidades indígenas", também como uma intervenção, que poderá ser lida e significada por distintos públicos que poderão acessá-la na íntegra ou por meio de artigos futuros.

A referida dissertação segue o seguinte caminho de escrita: o primeiro capítulo com o memorial intitulado "Memorias de vínculos, cuidados e afetos", onde rememoro acontecimentos da infância, vivências com a minha mãe e dela com a nossa família, além do meu caminhar por etapas da trajetória escolar e profissional até o curso do mestrado em "Ensino e Relações Étnico-raciais". No segundo capítulo apresento "As crianças e as infâncias nas ciências humanas e sociais: olhares plurais", dialogando com a geografia, a sociologia, a antropologia, a filosofia da criança e as perspectivas Pataxó e Maxakali de criança e infância. No terceiro capítulo, "Formando professores (as) e contando histórias: o projeto "Um Conto Para Você!", apresento a intervenção do meu trabalho com crianças, professores (as) e estudos durante o mestrado. Dando continuidade aos processos interventivos, apresento no quarto capítulo a discussão

“Literatura e outras Textualidades Indígenas”, na qual aprofundo uma discussão sobre a temática. No quinto capítulo, intitulado “Outras paisagens de formação de professores (as)”, abordo a arte de narrar e outras intervenções na formação de professores(as) e contações de histórias, realizadas para além do projeto “Um Conto para Você”. Por fim, aponto algumas considerações e partilho dois apêndices de formações e atividades realizadas durante a trajetória do mestrado.

1. MEMORIAL

1.1 MEMÓRIAS DE VÍNCULOS, CUIDADOS E AFETOS.

"Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
[...]
Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria"

Milton Nascimento

Relatar sobre a minha caminhada profissional e recordar a história que me levou a estudar Pedagogia e hoje cursar o mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais, me faz questionar sobre experiências e vivências ao longo desse caminhar durante a minha formação. Escrever sobre isso, não é uma tarefa fácil, pois, para falar de mim, é preciso falar de minha mãe, pessoa na qual necessita de meus cuidados desde minha pré-adolescência.

Além, do esforço para rememorar os acontecimentos foi necessário fazer uma pesquisa para descobrir fatos familiares até então desconhecidos por mim.

1.1.1 Infância e Formação Escolar

Eu sou Andressa Viana de Almeida, nascida em 1984 na cidade de Teixeira de Freitas – BA. Sou filha de Maria do Rosário e José Gonçalves. Tenho três irmãs mais velhas: Gleide, Vanessa e Cida.

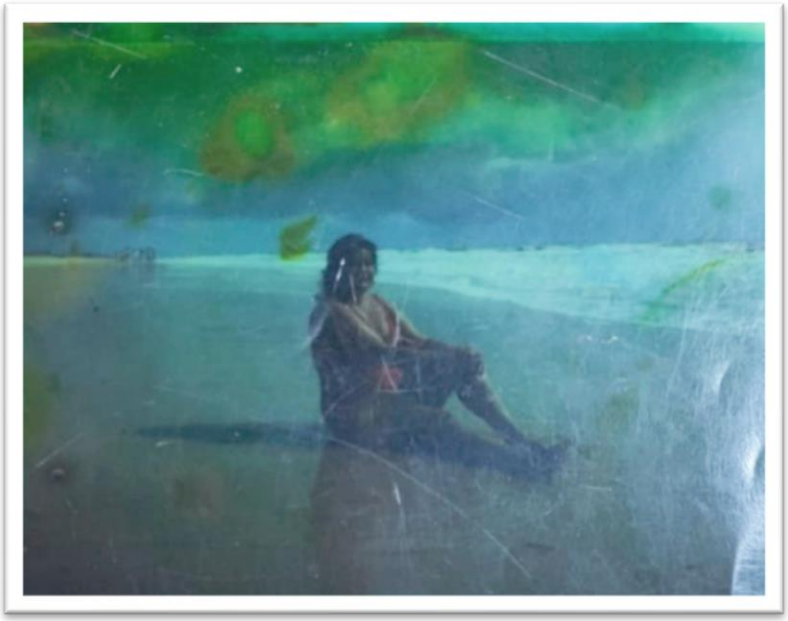
Os meus pais são separados. Se separaram quando eu era ainda pequena. Minha mãe é portadora de Esquizofrenia Paranoide. Uma patologia classificada dentro dos transtornos mentais como uma psicose que geralmente causa alucinações, variedade

auditiva e perturbações de percepção. Eu não tenho recordações de minha mãe sem a doença[3].

Figura 1: Maria do Rosário e filhas.

Da esquerda para a direita: minha irmã Vanessa, nossa mãe Mª do Rosário, eu (no colo) e minha irmã Cida.
Fonte: acervo particular.

Figura 2: Maria do Rosário na praia sozinha.



Fonte: acervo particular.

3 Quando criança, sempre que via uma determinada foto de minha mãe em que ela está sentada sozinha numa praia eu chorava muito, e justificava o choro por acreditar que as pessoas tinham deixado a minha mãe só. Como se desde muito pequena já soubesse que ela não poderia ficar sozinha.

Por relatos de meus tios maternos, soube que minha mãe era tida como uma pessoa nervosa desde a juventude. Nascida em 1950 e crescida na zona rural, sonhava em morar na cidade e estudar. Estudou na vila de Nova Lídice, distrito de Medeiros Neto, até o Primeiro ano (alfabetização) e durante a juventude fez um curso de corte e costura. Quando conheceu o meu pai acreditava que estava realizando um sonho. Se casaram na casa de minha avó na fazenda Itaquena, que fica uns 18 km de Teixeira de Freitas, indo no sentido da cidade de Medeiros Neto, ao lado da vila de Nova Lídice. Ao se casarem eles moraram por um longo período também na zona rural, ela não voltou a estudar e logo engravidou.

Figura 3: formatura de Maria do Rosário.

Foto de formatura em Corte e Costura de minha mãe Maria do Rosário.
Fonte: acervo particular.

Figura 4: casamento de Maria do Rosário.

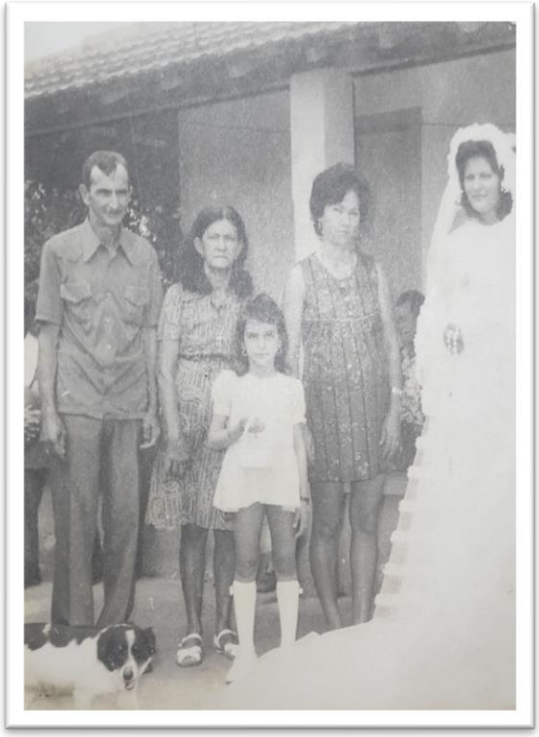
Casamento de meus pais (José e M.ª do Rosário) com a dama de honra (Elenilda, prima de minha mãe).
Fonte: acervo particular.

Figura 5: Maria do Rosário vestida de noiva

Minha mãe Maria do Rosário em seu casamento.

Fonte: acervo particular.

Figura 6: família de M. ª do Rosário



Da esquerda para a direita: o cão, meus avós maternos (Epitácio e Alice), a dama de honra Elenilda, Vardilina (irmã de meu pai) e minha mãe de noiva em seu casamento na fazenda IItaquena. Obs.: Foto cortada por minha mãe após a separação.
Fonte: acervo particular.

Nessa zona rural, que empresta o nome a atual fazenda (Itaquena), meus avós se estabeleceram após se casarem e tiveram todos os seus filhos. Meu avô era um agricultor sergipano que veio em busca de uma terra para se estabelecer na década de 1940[4]. Já a minha bisavó materna tinha ascendência dos povos indígenas do extremo Sul da Bahia, assim como a minha avó, ambas nascidas em Alcobaça, na época local de passagem para o interior carente de estrada, que usava o rio e suas trilhas como vias de acesso[5.] Lembro-me que minha avó Alice não comia absolutamente nenhuma

4 Por volta do ano de 1940 o meu avô Epitácio fez um requerimento de terra e conseguiu fazer uma ocupação primária na região que pertencia a União. Meus avós tiveram 12 filhos, desses, três faleceram ainda bebês, dos oito sobreviventes um é adotivo. São eles: Elifas (Lilio), Epitácio Filho (Dú), Elias, Francisco (Chico), Senira, Maria do Rosário (minha mãe), Leni e Anísia (Nena).

5 Como não existia estradas, tudo que precisavam, e até mesmo a mudança, se davam por meio de transporte por canoas. Pessoas de outras regiões, como Minas Gerais, só conseguiam ter acesso por trem em Teófilo Otoni.

comida enlatada nem processada, que adorava fazer celebrações em tons de festas e de reunir os membros da família, mesmo os mais distantes[6].

Quando se estabeleceram em Itaquena, muitos agricultores estavam se estabelecendo por ali. A família de meus avós trabalhava com lavoura de milho, feijão, mandioca e café para o consumo próprio. Meus tios contam que o meu avô mantinha relações amistosas com os indígenas locais, pois passava longos tempos sem ir à vila, quando ia trocava alimentos por sal e querosene, e relatava situações em que um vizinho dele entrou em conflito com os indígenas nas margens do Rio Itanhém (que passa por ali) década de 1950, não sabem precisar a data. Acredito que estes grupos ali estabelecidos sofreram influência do "fogo de 1951", conflito armado na zona do Monte Pascoal que expulsou famílias Pataxó e que teve por consequência a migração delas para o interior das regiões vizinhas (Oliveira, 1985). Possivelmente esse grupo do rio era Maxakali e recebeu os Pataxó. O vizinho, cuja propriedade não era para produção de autossustento, se envolveu em um conflito e atacou o grupo indígena quando outras famílias chegaram e o grupo cresceu. Esse vizinho teria contratado matadores e promoveu uma chacina na beira do rio que assombrou a todos, a minha mãe era criança nesse período.

Já o casamento de minha mãe foi um relacionamento conturbado, com traições de meu pai, violência emocional e física. Durou treze anos (1974-1987), quando se separaram a minha mãe já tinha quatro filhas, eu era a filha caçula (1984). Meu pai mandou construir uma casa às pressas para minha mãe morar. É onde vivo com a minha mãe até hoje, desde os três anos de idade. Meu pai sempre foi ausente, sempre tivemos contatos eventuais.

Dizem que o relacionamento com o meu pai influenciou no desencadeamento da esquizofrenia em minha mãe, mas foi após o meu nascimento que a família dela percebeu de fato que ela estava doente. Minha mãe tem três irmãs e quatro irmãos que de início ajudavam como podiam. Enquanto minha mãe era levada para outras cidades em busca de tratamento, minhas irmãs e eu ficávamos divididas nas casas dos nossos tios e tias ou na casa de nossa avó Alice na zona rural.

---

6 Minha avó Alice teve uma irmã e dois irmãos (são 4 irmãos com ela), naturais de Alcobaça. Meus bisavós maternos eram Irênio e Rosária (pais de minha avó Alice).

Figura 7: Fazenda Itaquena vista de cima - 2015

Fonte: acervo particular

Figura 8: meus avós maternos Eptácio e Alice.

Belo Horizonte - MG, s/d.
Fonte: acervo particular.

Figura 9: minha avó Alice em seu aniversário de 80 anos

Fonte: acervo particular

Figura 10: aniversário de 80 anos de avó Alice (filhos e filhas)

Alice ao centro com os seus filhos e filhas ao redor, incluindo a minha mãe.
Fonte: acervo particular.

Minha irmã Vanessa relata que certa vez meus tios reuniram as quatro e disseram que a partir daquele momento, nós as filhas, que cuidaríamos de nossa mãe. Assim, fomos crescendo cuidando umas das outras, a mãe e as quatro filhas. As

discriminações que a nossa mãe sofria (e sofre), separada e portadora de uma patologia mental severa, colocava-nos numa posição de segregadas naquela sociedade mais conservadora dos anos 1980-1990, atravessadas por violências interseccionalizadas de gênero, classe, psicofobia, dentre outras, em que as mulheres lutavam pela abertura política e social[7]. A supremacia branca e do patriarcado em Teixeira de Freitas, que acabava de se emancipar, não permitia que as segregações raciais e de gênero fossem desconstruídas, sequer discutidas. Naquela época, aqui no interior de um estado do Nordeste, muitas mulheres se sentiam culpadas pelo final do relacionamento, e se afirmavam dentro da lógica sexista, cuidando das casas e servindo aos maridos, além das relações "senhora-serva" que historicamente criaram obstáculos a aproximação entre as mulheres (Hooks, 2017). Passamos por algumas necessidades materiais até parte da minha juventude, os tempos de opressão foram mudando de forma e brechas no sistema.

Embora não tivéssemos conhecimento dos conceitos de dororidade[8] e sororidade[9], hoje, pensando sobre o assunto, entendo que primeiro fui arrebatada pela dororidade e, quase que instantaneamente, pela sororidade. Claro, que naquele momento os instintos e as intuições falaram mais alto. Mas o que importa, é que me puseram nesse caminho, especialmente em relação à minha mãe.

Me lembro de ter iniciado a leitura e a escrita em casa, ensinada por minhas irmãs e aos cinco anos de idade entrei numa escola particular. Estudei na extinta escola adventista chamada Dinâmica, do jardim a quarta série. Ao encerrar essa etapa de ensino, iniciei os estudos no extinto Colégio Estadual Ângelo Magalhães, lá estudei da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Foi nesse período que a minha irmã Vanessa, (quem ajudava nos cuidados comigo e de nossa mãe) aos 19 anos passou num concurso da polícia militar e foi morar na capital Salvador. Eu tinha 13 anos de idade e a partir dali assumi os cuidados com a minha mãe e com a casa. Comecei a assumir as responsabilidades médicas e cuidados domésticos com a minha mãe. Apesar de minhas outras irmãs mais velhas continuarem morando na mesma casa, elas não se envolviam nesses cuidados.

---

7 Me recordo de quando criança escutar as pessoas se referindo a minha mãe com termos pejorativos como: "Maria louca", "Maria gorda" e "Maria doida".

8 Dororidade, vem de dor, palavra-sofrimento. Seja físico, moral ou emocional. Carrega no seu significado a dor provocada em todas as mulheres pelo machismo, contudo, a dor se agrava nas mulheres pretas, quanto mais escura, mais dor provocada pelo racismo. (Piedade, 2017, p. 17).

9 Sororidade é o apoio, a união e a irmandade entre as mulheres. (Piedade, 2017, p.16).

Figura 11: Eu aos cinco anos de idade.

Fonte: acervo particular.

Figura 12: Eu aos 15 anos em frente de minha casa.

Fonte: acervo particular.

Aos 15 anos, no ano 2000, comecei os estudos no também extinto Colégio Luiz Eduardo Magalhães (COLEM) – A Escola Modelo. Nesse mesmo ano a minha avó materna Alice faleceu aos 80 anos de idade. Recordo de ter ido no aniversário dela na fazenda no mês de março e em agosto ela faleceu. Foi muito triste para todos, me lembro de minha mãe chorando no sofá daqui de casa dizendo "mamãe, mamãe".

Nessa escola, estudei do 1º ao 3º ano do Segundo Grau. Foi um período de momentos importantes, alegrias, descobertas e angústias adolescentes. Entre elas, a de mulher em uma sociedade ultraconservadora que sonhava com uma realidade social sem tantas opressões e via na educação uma brecha para uma mudança. No ano de 2004 minha irmã Vanessa pagou para mim um curso pré-vestibular e naquele ano tentei o vestibular em Letras na UNEB, infelizmente eu não consegui passar. Mas eu pouco acreditava que conseguiria algum dia entrar na faculdade, principalmente por causa das responsabilidades que assumi em casa com a minha mãe. Acreditava que a faculdade era para quem só estudava, para quem não tinha outras responsabilidades.

Nessa época a minha irmã mais velha Gleide estava desempregada e não estudava. Ela já apresentava o quadro depressivo. A minha irmã Cida ficou desempregada também e naquele mesmo ano resolveu ir embora do Brasil, indo morar na Itália.

Vanessa e seu esposo, ajudavam muito em casa. Mandava dinheiro quando podia e quando iam nos visitar, sempre comprava coisas para a nossa mãe e para a gente. Moveis, alimentos, roupas. Mas, também existia uma pressão grande para que eu e as outras irmãs ajudassem financeiramente em casa.

Eu comecei a distribuir currículos para trabalhar no comércio da cidade. Consegui alguns e todos eu tive que sair por ter que ficar com a minha mãe. Quando eu estava com 19 anos consegui um emprego numa loja de Informática, era uma empresa que ofertava cursos e vendia computadores.

Por sorte, os patrões eram compreensíveis quando precisava me ausentar para levar a minha mãe ao médico. Nesse mesmo período eu estava tentando aposentar a minha mãe com a ajuda de meu tio Elias. Então, algumas vezes eu me ausentava do trabalho para ir ao INSS ou resolver documentações relacionadas a isso.

Figura 13: Natal 2019 - Minha mãe e as quatro filhas (Gleide, Vanessa, Cida e eu) e a neta Melissa (filha de Cida).

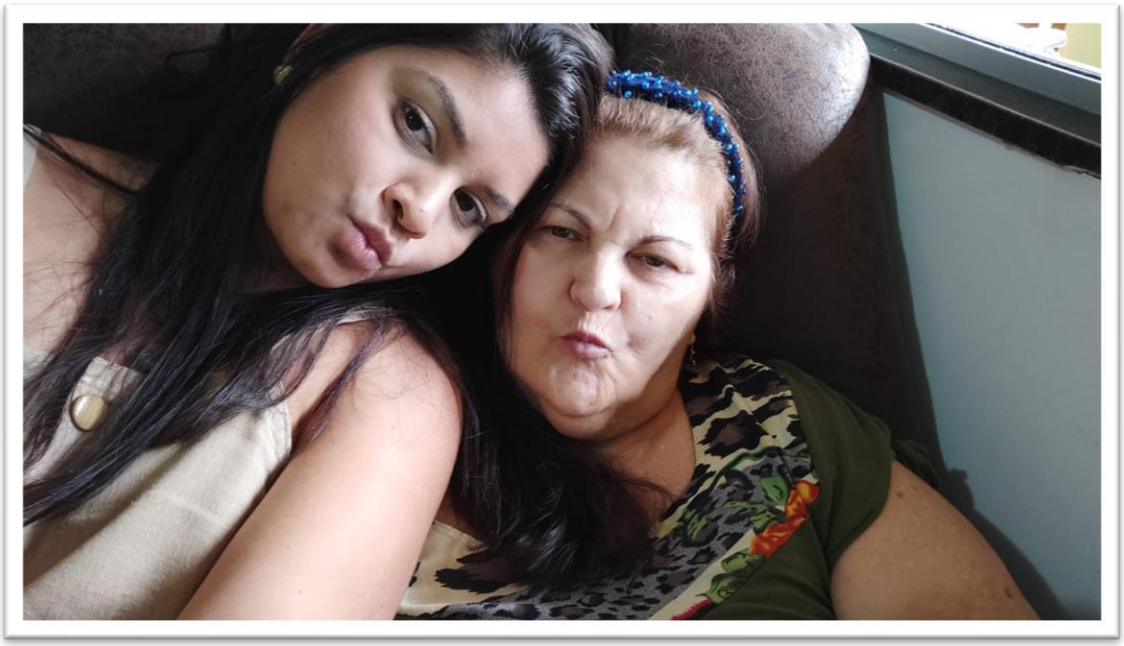
Fonte: acervo particular.

Apesar das histórias da minha mãe e a minha terem se misturado de uma maneira dramática, da patologia dela ter implicado em muitos arranjos em minha trajetória, Maria do Rosário é a minha grande parceira. Nós nos divertimos muito juntas. Nos muitos momentos de prantos da vida só tivemos uma à outra. Em seus raros momentos de lucidez ela se compadecia de meu cansaço e tentava me acalmar. Seu sonho de juventude de se tornar professora de pequenos, tolhido por um relacionamento opressor, revive em mim. Há pouco tempo, antes de sair de casa, indo ao mercado, a peguei tentando escrever em um caderno e indaguei sobre o que ela escrevia. Ela escreve com alguma dificuldade. E ela respondeu: “estou escrevendo: a minha filha é inteligente”!

Figura 14: Minha mãe Maria do Rosário escrevendo em seu caderno – 2021.

Fonte: acervo particular.

Figura 15: Minha mãe e eu - 2020



Fonte: acervo particular.

Foi também aos 19 anos que eu tentei novamente entrar na faculdade. Eu resolvi tentar numa instituição particular, pela descrença pessoal relatada. Pesquisei e vi que o curso de Pedagogia era o mais barato, custava o valor do salário-mínimo da

época, R$ 292,00. Exatamente o valor que eu recebia no trabalho. Mesmo desacreditada fiz a inscrição no vestibular da UNEB, optei também por Pedagogia. Para a minha surpresa fui aprovada nos dois vestibulares! Primeiro resultado foi da rede privada, por isso até paguei a matrícula e a primeira mensalidade com a ajuda de minha irmã Vanessa. O segundo resultado foi o da UNEB, onde decidi ficar. Foi um dia muito feliz, comecei a receber vários telefonemas me parabenizando pela aprovação do vestibular. Eu não conseguia acreditar que fosse verdade. Pedi autorização no trabalho e acessei o site do computador da empresa. Estava lá o meu nome aprovado em 10º lugar e com a nota 9,0 na redação!

1.1.2 Universidade e Experiências na Educação

Conciliei o trabalho com a faculdade e os cuidados da minha mãe. Uma luta hercúlea! Por diversas vezes eu não dava conta. Não conseguia me adaptar ao curso, me sentia sobrecarregada e sem apoio. Minha mãe tinha crises frequentes de esquizofrenia e algumas vezes eu não sabia como lidar. Por esses motivos, o desgaste me venceu, abandonei o curso por dois semestres.

Em 2006, fiquei desempregada, me dediquei integralmente aos cuidados com a minha mãe. Minha irmã mais velha, que enfrentava o quadro depressivo e mora conosco, conseguiu passar num concurso da prefeitura e entrar na faculdade. As coisas pareciam melhores, então retornei à graduação.

Nesse contexto, estudei em dois turnos – vespertino e noturno –, em três turmas diferentes. Mesmo com toda a correria e cansaço, percebi que ter deixado dois semestres foi uma pausa necessária. Voltei à Universidade com muito mais entusiasmo e passei a gostar realmente da Pedagogia. Me formei em 2010 numa turma do turno vespertino. Acabei me transferindo para essa turma, onde fiz muitas amizades e me dediquei a estudar com mais afeição à graduação.

No período de retorno à Universidade encontrei uma ótima psiquiatra para a minha mãe (Eliana Cabanas). Ela iniciou um tratamento que trouxe a estabilidade e calmaria, permanente até os dias de hoje. Através dessa médica recebi orientações para pedir a interdição jurídica de minha mãe e me tornei tutora dela. Passei a ser responsável por minha mãe oficialmente. Tentei conseguir a aposentadoria de minha mãe por doença, infelizmente não conseguimos e ela teve direito ao Auxílio-Doença, que já ajudou bastante no custeio dos remédios e consultas médicas.

Foi durante os estágios na graduação que pude vivenciar o contato com crianças, situação que me fez perceber o que realmente gostaria de seguir profissionalmente. Fiz o estágio de observação na Escola Municipal Solidariedade, o de regência na Escola Municipal Vila Vargas e um estágio em espaço não formal na Ong Aselias onde, em conjunto com duas colegas, fizemos um projeto de arte com as crianças. Naquela época sentia vontade de trabalhar com o Ensino de Artes na Educação Infantil.

Depois que concluí o curso de Pedagogia fiquei me dedicando exclusivamente aos cuidados com a minha mãe, mas sempre deixando currículos nas escolas em busca de uma oportunidade.

No ano de 2013, consegui o meu primeiro emprego na área da Educação. Trabalhei na escola de Educação Infantil Gente Miúda, onde pude colocar em pratica as vivências da graduação em sala de aula com crianças de três anos de idade. Através desse trabalho economizei dinheiro para investir em uma pós-graduação.

Figura 16: Colação de grau do curso de Pedagogia - UNEB/2010.

Fonte: acervo particular.

Figura 17: Brincando com as crianças da Escola Gente Miúda – 2013.

Fonte: acervo particular.

Figura 18: Durante o curso de pós-graduação em Artes na Educação em Vitória - ES/2014.

Fonte: acervo particular.

Nesse mesmo ano fui aprovada novamente no vestibular da UNEB para Letras Inglês. Cursei somente dois semestres e abandonei o curso para estudar a especialização que eu queria.

Paralelamente, sempre atuei no campo da Arte, e tudo aquilo que a envolve me desperta interesse. Uma graduação que gostaria de fazer, além da Pedagogia, se as condições econômicas permitissem. Assim, decidi associar pedagogia com a arte, buscando uma pós-graduação que contemplasse as minhas habilidades.

Em 2014 meu amigo Paulo, que morava em Vitória – ES me falou sobre um curso de especialização em Artes na Educação, que aconteceria em um período de férias. Ele me ofereceu a casa dele para ficar. Aceitei e com algum esforço, fui estudar na instituição CESAP – Centro de Estudos Avançados em Pós-graduação e Pesquisa[10]. Me especializei em Artes na Educação, foi muito gratificante, pois portas se abriram para novas oportunidades de trabalho e realização pessoal.

Em 2014 e 2015, tive a oportunidade de lecionar a disciplina Arte-Educação no curso de Pedagogia da faculdade semipresencial FAIBRA – Faculdade Integrada do Brasil nas cidades de Medeiros Neto e Posto da Mata[11] . Essa experiência me trouxe a oportunidade de trabalhar, pela primeira vez, com um público adulto, além de permitir articular de forma mais enfática as teorias concernentes ao Ensino de Arte.

Em 2015 ministrei o módulo Oficina Interdisciplinar no curso EDUCOOP – Educação Cooperativista nas cidades de Teixeira de Freitas, Vereda e Posto da Mata aqui na Bahia. Esse curso era ofertado pelo Instituto Francisco de Assis – Técnico, em Teixeira de Freitas-Ba.

Neste mesmo ano lecionei o módulo Social no programa do Estado da Bahia - TRILHA – Juventude Baiana no Caminho do Trabalho. Pela primeira vez trabalhando com o público adolescente, em um programa público promovido pelo Governo do Estado da Bahia e Secretaria do Trabalho de Teixeira de Freitas.

---

10 Diploma emitido pelo Instituto de Educação Superior Afonso Cláudio (ISEAC).

11 Unidade educacional que compõe uma extensão do Instituto de Capacitação Educacional e Formação (ICEF).

Figura 19: Card de divulgação do curso EDUCOOP – Teixeira de Freitas-BA/2015.

Fonte: acervo particular.

Figura 20: Na sala de aula com os alunos do curso EDUCOOP - Posto da Mata - BA/2015.

Fonte: acervo particular.

De 2015 ao início de 2016 lecionei as disciplinas “Redação Técnica e Português Instrumental” nos cursos técnicos de mecânica, eletrotécnica e radiologia, ofertados pelo Instituto Francisco de Assis – Técnico pelo PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

As experiências em sala de aula estimulavam o aprofundamento em conhecimentos pedagógicos por meio de uma pesquisa orientada. Dessa forma, ainda em 2015, fiz a seleção e ingressei na especialização em “Educação Infantil – História, Política e Formação” na UNEB.

Concluí a referida especialização no ano de 2017, certa de que trabalhar com crianças, fazer parte do desenvolvimento de aprendizagem delas, não era apenas encantador, mas instigador, do ponto de vista educacional.

Figura 21: Defesa de monografia na Especialização em Educação Infantil - UNEB/2017.

Da esquerda para a direita: eu, Dra. Jocenildes Zacarias dos Santos (UNEB *Campus* I), Dra. Liana Sodré (Orientadora, UNEB *Campus* I e X) e Dr. Décio Bessa (UNEB *Campus* X).
Fonte: acervo particular.

Observando o sentido dado à realidade pelas crianças, ao entender o processo de construção de uma realidade conceituada produzido por elas (Vygotsky, 2007), compreendi que o processo educativo pode propiciar as condições iniciais de uma experiência emancipatória, abrangendo o aspecto étnico dos sujeitos envolvidos, identificado na pluralidade étnica e cultural presentes na região do Extremo Sul da

Bahia. A especialização me ajudou a progredir, desenvolvendo planos e projetos de cunho antirracistas voltados às primeiras experiências escolares das crianças.

Também em 2017 surgiu a oportunidade de retornar a lecionar para o público infantil, trabalhando como professora no Colégio Anchieta Objetivo, atuando no Primeiro ano do Ensino Fundamental I e no Infantil 3. Trabalhei até o ano de 2020, saindo por consequência da pandemia de Covid-19, quando muitas escolas demitiram os professores, principalmente da Educação Infantil.

Figura 22: Com as crianças do Infantil 3 - Colégio Anchieta/2017.

Fonte: acervo particular.

Figura 23: Mediação de leitura com as crianças do Primeiro ano – Colégio Anchieta/2018.

Fonte: acervo particular.

Figura 24: Mediação de leitura com as crianças do Infantil 3 - Colégio Anchieta/2019.

Fonte: acervo particular

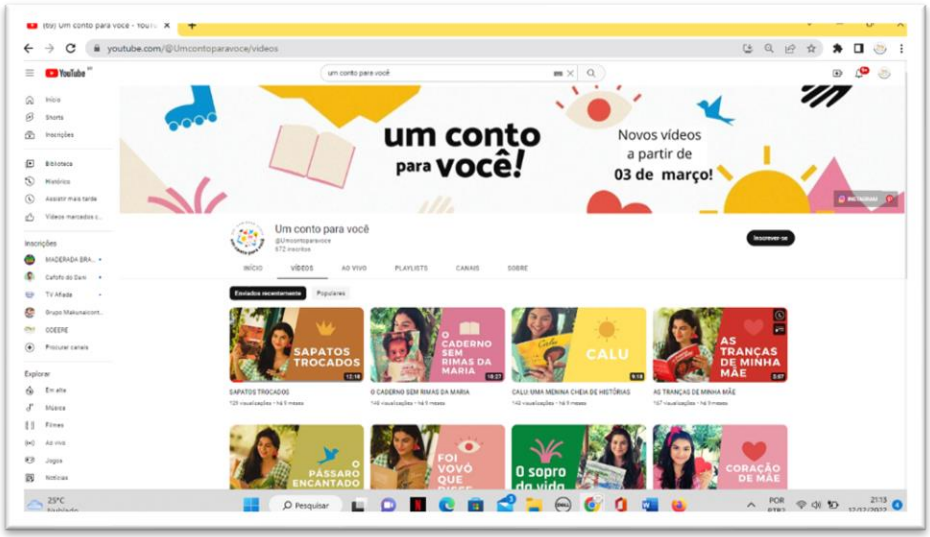
Figura 25: Roda de conversa com as crianças do Infantil 3 – Colégio Anchieta/2020
(antes da pandemia de Covid-19)

Fonte: acervo particular.

Foi com a experiência na Educação Infantil que senti a necessidade de pôr em prática novas perspectivas que apontassem saídas para difíceis questões que se avolumavam na educação teixeirense. Chamava atenção a dificuldade das escolas em colocar em prática o conteúdo da temática indígena, seja na rede particular ou na pública. Com eventos reduzidos ao mês de abril de maneira estereotipada, apontando o desconhecimento das dimensões da Lei 11.645/08, os conteúdos não eram postos em prática de forma que as crianças ficavam praticamente excluídas de um processo que lhes permitisse conhecer e reconhecer o outro. Assim, comecei a pensar os conflitos da minha cidade que tem ligações viscerais com o povo Pataxó e o povo Maxakali e que também tem ligação comigo a partir das matriarcas da minha família.

Durante o ano de 2020, quando suspenderam as aulas presenciais nas escolas, e com o surgimento das aulas remotas, precisei gravar vídeos para enviar aos alunos. Como eu atuava com a Educação Infantil, gravei vídeos de contações de histórias e os enviava para o grupo dos responsáveis das crianças no aplicativo WhatsApp. Assim, ouvindo sugestões de amigos, pus em prática a ideia de tornar públicas as histórias por mim contadas para a escola, por meio da criação de um canal e disponibilização dos vídeos gravados na plataforma virtual Youtube. Com o projeto de "contação de histórias" denominado "Um Conto Para Você" construí materiais mais elaborados e criticamente planejados, de forma que as temáticas abordadas puderam ser ampliadas.

Figura 26: Print do canal "Um Conto Para Você!" na plataforma digital Youtube.



Fonte: umcontoparavoce/youtube.com.

Construído processualmente, durante o período de pandemia, investi na criação de uma identidade visual, e aprimorando a minha prática por meio de cursos de especialização na área de contação de histórias e narrativas, para quê, após a pandemia, possa dar continuidade ao trabalho através das narrativas interativas não somente virtualmente, mas também com um público presente.

Em agosto de 2020, fui convidada para participar através da plataforma virtual *Google Meet*, do projeto "UFSB convida – Diálogos entre/com professores", uma série de webnários desenvolvida com professores da Educação Básica, tendo como coordenador o prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, numa tentativa de construir reflexões e partilhas em meio aos espaços-tempos pandêmicos que impactou as comunidades educativas escolares.

Tive a oportunidade de participar do webinário "Criatividades e potencialidades docentes em tempos de pandemia", junto com a professora Denise Destro, da rede municipal de educação de Juiz de Fora- MG, idealizadora do canal no Youtube de jogos e brincadeiras. Foi muito gratificante participar e relatar a minha experiência como professora da Educação Infantil em contexto pandêmico, além de falar sobre o surgimento do meu projeto de contação de histórias "Um Conto Para Você".

Em novembro de 2020, apresentei o trabalho "Uma experiência com a Educação Infantil em situação de emergência na era digital", no II Seminário de Estágio Supervisionado da UFSB, que aconteceu por plataformas virtuais, relatando mais uma vez, as minhas experiências na Educação Infantil e sobre o canal.

1.1.3 A Entrada no Mestrado

No início de 2021, com a pandemia e sem trabalhar na escola, fiquei por mais tempo dentro de casa, o que ajudou na minha dedicação aos estudos. Além dos cursos de contação, tentei o mestrado que era algo que eu sempre quis e que por diversos fatores acabava desistindo.

Comecei a pesquisar os editais e pensar num projeto ainda no final de 2020. Me lembrei de uma viagem que meu esposo e eu fizemos quando nos casamos, fomos a Ilhéus e visitamos o terreiro de Oxóssi, lá Mãe Darabi me disse que eu precisava dar

atenção a minha ancestralidade indígena.[12] Sempre me questionava o que ela queria dizer com isso. Pensei também em minhas indagações quando lecionava na Educação Infantil e em meu projeto de contação de histórias. Percebi que todas essas questões juntas poderiam ser uma temática para a minha pesquisa de mestrado.

Assim que soube da abertura do edital do mestrado em Estado e Sociedade da UFSB comecei a me preparar para a inscrição. Construí um projeto, organizei a documentação e me inscrevi. Logo saiu a homologação.

Quando, depois de um tempo abriram as inscrições do mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais, percebi que este seria o lugar ideal para desenvolver minha temática: Literatura Indígena, Infâncias e Educação. Decidi me inscrever com a certeza de que era o programa certo. Construí a carta de intenção de pesquisa, organizei a documentação e me inscrevi.

O processo para as duas inscrições foi bem tenso para mim. Tinha crises de ansiedade, demorei dias para escrever tanto o projeto quanto a carta. Mas estava muito satisfeita por ter conseguido finalmente participar de uma seleção de mestrado, pois decidi continuar apenas na seleção do PPGER-UFSB. Estava decidida a continuar tentando caso não fosse aprovada.

Acompanhava aflita os resultados das etapas. Primeiro a homologação, depois a nota do projeto. Estava ansiosa e feliz por ter conseguido alcançar a classificação, mas ainda tinha a entrevista.

Como foi em contexto pandêmico a entrevista aconteceu online pela plataforma *Google* Meet. Fui a primeira a ser entrevistada, o que aconteceu numa sexta-feira às 8 horas da manhã no dia 05 de fevereiro. Eu estava muito nervosa, mas consegui falar sobre o tema e responder todas as perguntas que me fizeram.

O resultado saiu no dia 18 de fevereiro e eu havia sido aprovada! Estava tentando a única vaga existente na ampla concorrência e consegui a aprovação. Fiquei tão feliz que chorei sem acreditar. Ficava o tempo todo lendo o resultado.

Quando iniciou o curso de mestrado, soube que o professor que eu havia escolhido como orientador havia aceitado a orientação – Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, pessoa que conheci no período da graduação e que sempre apoiou a

12 Contra todas as previsões, me casei em dezembro de 2018, ele é professor da rede pública. Isso não alterou a relação com minha mãe porque meu esposo aceitou residir conosco. Não mudei meu nome.

continuidade de meus estudos. Tenho muita admiração pelo seu trabalho, pela sua trajetória inspiradora, e sou grata por estarmos juntos nessa etapa de minha vida.

Cursei no PPGER durante o ano de 2021 os componentes: “Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem nas Relações Étnico-raciais”, ministrada pelos professores Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva e Dr. Francisco Antônio Nunes Neto, e “Políticas Públicas e Relações Raciais”, ministrada pela professora Dra. Rebeca Valadão Bussinger e o componente “Infâncias Inventadas”, ministrada pelo professor Dr. Walter Omar Kohan no mestrado em Educação (PROPED – UERJ).

Esses componentes me permitiram aprofundar conhecimentos sobre as questões raciais e de gênero que afligem nossa sociedade. “De mãos dadas com minha irmã” de Bell Hooks (2017), um dos textos trabalhados, que traz as conjunturas históricas com que as mulheres negras se depararam na construção da luta feminista, me abriu os olhos para outros aspectos da segregação feminina daqui, onde mulheres indígenas passam a ser dona de casa, de homens não “ índios”, como no caso dos meus antepassados, entre outros aspectos, que foram aprofundados com textos de Lelia Gonzalez.[13] Os textos de Paulo de Tássio Silva me mostraram uma ampla perspectiva de se pensar a identidade étnica (e a sexualidade, de uma maneira ímpar),[14] de modo que a profundidade e originalidade do texto contribuiu para a percepção do quanto é importante a efetividade da aplicação da lei 11.645/08 em nossas escolas, sobretudo, para que uma proposta de sociedade inclusiva venha se estabelecer um dia. Não posso deixar de mencionar Homi Bhabha, que tive meu primeiro contato nas aulas de Paulo, que rompendo com a padronagem ocidental, afirma que a crítica ao significante constrói a abertura para outras possibilidades de análises que possam responder aos questionamentos da perspectiva pós-colonial no processo de identificação. “Relembrar Fanon é um processo de intensa descoberta e desorientação. Relembrar nunca é um ato tranquilo de introspecção ou retrospecção” (Bhabha, 1998, p.101).

A professora Rebeca trouxe a discussão centrada nos aspectos estruturais do Estado, proporcionou uma reflexão profunda sobre as políticas públicas, entre outros aspectos, sobre a relação com as estruturas educacionais voltadas aos povos indígenas. Walter Kohan, por outro lado, nos proporcionou o deleite do aprofundamento no tema “infância” completamente livre das amarras do tradicionalismo, foi de grande valia

13 “Por um feminismo afro-latino-americano”.

14 “Sexualidade indecidíveis”.

para a compreensão das dimensões desse ser social que chamamos criança e que é elemento chave para meus objetos de pesquisa.

Durante os primeiros meses do mestrado fui convidada para algumas atividades com professores(as). Em abril de 2021 ministrei a oficina "A contação de história na Educação Infantil e na Alfabetização", a convite do programa Saberes Indígenas – IFBA, a oficina foi para professores, coordenadores(as) e diretores(as) indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá. Foi um encontro lindo e emocionante que aconteceu através da plataforma Google Meet, chegando a 100 participantes indígenas (Pataxó, Pataxó Hã hã hãe e Tupinambá) e não indígenas de variados lugares do país, no qual pudemos fazer uma troca e partilha muito rica sobre a contação de histórias. Fiquei imensamente feliz com a oportunidade.

Em maio de 2021, ministrei a oficina "Narrativas Indígenas - Contando histórias, formando ouvintes e leitores na Educação Infantil", em parceria com a UNEB, a convite da professora Karina Sales. Transmitido pela plataforma *Google Meet*, com um público composto por estudantes do curso de Pedagogia, professores(as) do município de Teixeira de Freitas, colegas do mestrado/UFSB, professores(as) Tupiniquim, Guarani do ES, Pataxó, Tupinambá e outros, além de contadores(as) de histórias de MG, SP, RJ e PE, aconteceu uma ótima troca de experiências, compartilhamos saberes a respeito da cultura indígena, das tradições orais e das contações de histórias. Foi um momento muito especial realizar essa oficina com a UNEB e para o curso de Pedagogia, lugar onde me formei.

Realizei contações de histórias a convite de escolas públicas e privadas. Ressalto os trabalhos realizados na Escola Municipal Solidariedade (julho/2021), em que contei a fábula “O surgimento da correnteza”, da tradição oral da Amazônia e a fábula “A onça e o jabuti”, do livro “As peripécias do Jabuti”, do escritor indígena Daniel Munduruku. E na EMEI Jardim Caraipe (outubro/2021), em que também contei a fábula “O surgimento da correnteza”. Foram momentos divertidos, no qual as crianças puderam interagir e rirem com as histórias, mesmo não sendo presencial, pela plataforma virtual Google Meet.

Em outubro/2021 participei do simpósio temático “A escrita como flecha: autorias e epistemologias indígenas de resistência” no IV Seminário Regional de Ensino e Relações Étnico-raciais – Travessias Decoloniais na Educação: entre desafios e possibilidades transgressoras – UFSB, apresentando o meu projeto de pesquisa

“Literatura Indígena, Infâncias e Educação”, por meio da plataforma virtual Google Meet.

Também em outubro, ministrei junto com o professor Dr. Paulo de Tássio e a professora Dilzeni Tupinikin (Licenciatura Intercultural Indígena – UFES) no evento de extensão “Conversas com quem gosta de ensinar” – UFRJ, a formação “Línguas, Oralituras e Literaturas Indígenas” através da plataforma virtual Google Meet e exibido nas plataformas: Facebook e Youtube.

Em novembro/2021 ministrei, também junto ao professor Dr. Paulo de Tássio e à professora Dilzeni Tupinikin, o minicurso – “Línguas, Pedagogias e Ora(litera)turas Indígenas” na XVII Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira – UESB, realizado por meio da plataforma Google Meet.

Ter participado destes eventos, ao lado de pessoas que admiro e poder falar da minha pesquisa, foi muito gratificante e trouxe um amadurecimento teórico à pesquisa. Momentos de troca e muito aprendizado.

Ainda em novembro, saiu o resultado do Prêmio Cultura na Palma da Mão do programa Aldir Blanc – Bahia. Havia escrito o projeto “Um Conto Para Você – Vivências Infantis e Formação de Professores na Cibercultura” e ele foi selecionado na categoria Difusão Artística. Eram duas vagas na ampla concorrência e o meu projeto, que também é produto do curso de mestrado, foi um dos contemplados! Isso me deixou muito feliz! Sou grata pelos professores Paulo de Tássio e Halysson Fonseca pelo apoio neste projeto.

Em dezembro/2021 aconteceu a minha primeira qualificação do mestrado, apresentando este memorial e o projeto de pesquisa. Em janeiro de 2022 colocamos em prática a formação, acatando as generosas sugestões da banca de qualificação. Foi preparado o link com um questionário para as pessoas se inscreverem no curso através do formulário do *Google*. Foram convidadas três professoras, além de mim, para ministrarem as formações que ficaram divididas em cinco encontros diários transmitidos pela plataforma Google Meet. Houve um número significativo de inscrições e de participantes. Em março de 2022 foram publicadas no canal “Um Conto Para Você!” no Youtube, seis novas histórias de autorias indígenas e negras. O projeto foi divulgado pela rede social @1contoparavoce no Instagram e encerrado com a “live” “Conversa com autores(as)”, entrevistando os(as) professores(as) e escritores(as) Paulo de Tássio e Noelia Miranda, que escreveram juntos o livro “Zabelê, o pássaro encantado”, da editora Nsoromma.

Ainda em janeiro e em fevereiro/2022, aconteceu o meu estágio/residência no componente “Línguas, oralituras e literatura indígena”, ministrado pelo professor Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, junto ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Inovação da UFSB, Campus Paulo Freire. As aulas aconteciam às quartas-feiras, das 14:00 às 16:00, pela plataforma Google Meet. Estagiaram comigo as colegas Aretuza Cruz e Ednajara Pesca.

No componente foram abordados: o conhecimento sobre as línguas indígenas brasileiras; as características gerais sobre os principais troncos linguísticos (Tupi, Karib e Macro-Jê); o panorama das línguas indígenas no Brasil; oralituras e literaturas indígenas e a produção literária no Brasil. Algumas aulas foram regidas pelas estagiárias, Aretuza apresentou “Questões indígenas no Extremo sul baiano” (02/fev.), Ednajara e eu, juntas apresentamos “Oralituras/literatura indígena” (09 e 16 de fev.). O componente foi encerrado (23/fev.) com a *live* com Adriana Pesca Pataxó, mestra em Ensino e relações Étnico-raciais (UFSB), uma conversa aberta sobre autorias indígenas, transmitida no Youtube pelo canal “Currículo, Diferença e Formação de Professores”. Esse estágio foi muito especial para mim, pois aprendi muito com o professor Paulo e minhas colegas, além de conhecer histórias incríveis dos(as) estudantes que cursavam o componente. No final de março/2022 apresentamos um painel sobre o processo do estágio. Essa apresentação aconteceu em formato de seminário no PPGER pela plataforma virtual Google Meet, concluindo a disciplina de Estágio/Residência ministrada pelos professores Dr. Gean Paulo Gonçalves Santana e Dr. Gessé Almeida Araújo.

Através da formação (do prêmio da Aldir Blanc) tive a oportunidade de conhecer muitas professoras que atuam na rede municipal da cidade de Teixeira de Freitas, dessa forma, surgiu o convite para ministrar a formação “Contação de histórias e literatura na Educação Infantil” para professoras e coordenadoras de cinco creches municipais, que aconteceu no mês de março/2022. Também em março/2022 iniciei a disciplina “Gênero, sexualidades, negritudes e pobreza: um debate interseccional”, ministrada pelo prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva e as professoras Dra. Lílian Gonçalves dos Prazeres e a Dra. Rebeca Valadão Bussinger. Esse componente encerrou em junho/2022 e me trouxe muita satisfação, pois pude ter acesso a debates muitos profundos sobre temas sensíveis e importantes, principalmente em relação a gêneros e sexualidades.

Em 31 de janeiro/2023 às 14h00 aconteceu a minha segunda qualificação de mestrado, através da plataforma virtual Google Meet, apresentando este memorial e o desenvolvimento da pesquisa com o título “Um conto para você: infâncias, literatura e outras textualidades indígenas”. A banca examinadora foi composta pelo meu orientador Professor doutor Paulo Borges da Silva, a professora doutora Lílian Lima Gonçalves dos Prazeres e a professora doutora Renata Silva Bergo, que deram importantíssimas sugestões para melhoria do estudo, as quais procurei aplicar na dissertação.

No dia 27 de abril/2023 ministrei o Minicurso “Contando a sabedoria dos nossos ancestrais: uma oficina de contação de histórias indígenas” a convite do colegiado do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, no III Encontro de Pedagogia: Docências, Memórias e Formações – 30 Anos do Curso de Pedagogia do DEDC-X e V Encontro de Egressos do Curso de Pedagogia UNEB/Campus X.

Foi um encontro presencial pela manhã no próprio campus. Houve 16 participantes, sendo estudantes dos cursos de Pedagogia, História e Educação Física. Iniciei a oficina contando a história “O surgimento da correnteza”, além de apreciarem o conto, todos estavam animados(as) com as discussões e atividades apresentadas na oficina, o que para mim foi uma surpresa, pois imaginava que os(as) maiores interessados seriam os(as) estudantes da Pedagogia. Senti-me muito feliz em poder contribuir com essa formação, principalmente por ser na universidade e no curso em que me graduei.

Nos dias 24 e 25 de maio/2023 ministrei a formação "Sabedoria Ancestral: uma oficina de contação de histórias" para as turmas dos cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Campus X, a convite da coordenação desses cursos. Os encontros aconteceram presencialmente e foram compostos por estudantes indígenas Pataxó, Pataxó Hã hã hãe e Tupinambá. Todos(as) demonstraram bastante interessados pelas discussões e participativos(as) nas dinâmicas da oficina. Foram momentos não só de reflexão, troca e escuta, mas também de diversão e muitas risadas com a história “O surgimento da correnteza”, que narrei. Me senti muito feliz com essa oportunidade.

2. AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: OLHARES PLURAIS

Nesse capítulo apresentamos um pouco de como as crianças e as infâncias têm sido tratadas nas ciências humanas e sociais. Para tanto, neste momento, as reflexões privilegiarão a Geografia das Infâncias, a Sociologia das Infâncias, a Antropologia da Criança, a Filosofia da Infância, bem como perspectivas Pataxó e Maxakali sobre crianças e infâncias. Não trará aprofundamentos da História da Criança e nem mesmo a Psicologia da Criança, por entender que estas já têm ampla circulação na literatura sobre as crianças e infâncias, contempladas nos cursos de formação de professores (as), como Pedagogia e licenciaturas. Não se trata de desmerecer, portanto, a importância desses dois campos de discussão na construção de uma abordagem e análise interdisciplinar nos estudos de crianças e infâncias. Trata-se, sim, de recortes necessários ao bom andamento dessa pesquisa.

A escolha em apresentar as perspectivas Pataxó e Maxakali acerca das crianças e infâncias se deve à presença desses dois grupos étnicos no Extremo Sul Baiano. Mesmo a pesquisa não sendo uma etnografia com esses dois grupos, ela está atravessada por suas concepções em momentos formativos que estive com professores (as) Pataxó e não indígenas sobre oralitura e literaturas indígenas, em contação de histórias presenciais e onlines, e na escolha das literaturas trabalhadas. Assim, julgamos pertinente conhecer mais sobre as noções de criança e infância dos Pataxó e os Maxakali, o que poderá contribuir para descolonizar nossas relações com as crianças e suas infâncias.

2.1. A GEOGRAFIA DAS INFÂNCIAS E OS TERRITÓRIOS DAS CRIANÇAS...CRIANÇAS DAQUI, CRIANÇAS DE ALGUM LUGAR

As características de um território definem, segundo Milton Santos e Maria Laura Silveira (2008, p. 22), as condições de atuação de todos os seus atores. A sua peculiaridade principal, aquilo que o torna singular, se relaciona diretamente com a ações que nele recaem, e essas ações dependem dos elementos que compõem essa singularidade. Dessa forma, é possível falar em uma nação sem território, mas não em um país sem território. Segundo os referidos autores,

> Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence... esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência de Estado. Assim, essa ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo de área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino [...] o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem. (Santos; Silveira, 2008, p. 19).

Contudo, é a antropologia social que dá conta de entender as territorialidades no grau de complexidade em que elas estão inseridas no Brasil, indo além das questões relacionadas a estrutura econômica capitalista.

O problema da desigualdade gerado pela concentração de terras, pelo latifúndio tão conhecido do povo brasileiro, convive com o problema de um Estado que teve dificuldades em reconhecer as múltiplas dimensões das relações dos diversos grupos humanos com a terra, que não era apenas o camponês sem-terra que sofria as consequências da pressão do capitalismo e do latifúndio. Eram dificuldades com o reconhecimento territorial que considerasse realidades indígenas, quilombolas, caiçaras, etc., pois essas apresentam usos diversificados do bioma e manifestavam diferentes concepções de territorialidade. Segundo Paul E. Little (2004, p. 254):

> Outro aspecto fundamental da territorialidade humana é que ela tem uma multiplicidade de expressões, o que produz um leque muito amplo de territórios, cada um com suas particularidades socioculturais. [...] No intuito de entender a relação particular que um grupo social mantem com seu respectivo território, utilizo o conceito de cosmografia (Little, 2001), definindo como os saberes ambientais, ideologias e identidades – coletivamente criados e historicamente situados que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantem com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na sua memória coletiva, o uso social que dá ao território e às formas de defesa dele.

Se a "cosmografia" permite uma compreensão adequada da territorialidade indígena, tendo a floresta como lar, considerando seus vínculos afetivos e ancestrais, por outro lado, a geografia das infâncias possibilita, dentro das sociedades marcadas pela colonização, conhecer como se deu a relação com as crianças e as circulações delas em seus territórios e em territórios que se encontram. Assim:

> Entender as configurações dos territórios, suas dinâmicas e composições simbólicas é uma das vias para a valorização das identidades, culturas, pertenças e saberes enquanto possibilidades para aprendizagens multirreferenciais. Nesses veios, não se nega o "outro", mas sim, entende-se que através do "outro" é possível entrecruzar saberes enquanto perspectiva para se alcançar uma educação contracolonial (Silva e Santana, 2021, p.100)

No Brasil, por exemplo, a figura do grumete, membro (criança) inferior da tripulação de uma nau, serviu para que Jader Moreira Lopes (2008) fizesse uma bela alusão às crianças pobres arrancadas das famílias mais humildes da sociedade portuguesa de antigo regime, lançados num pedaço flutuante e severo do mundo lusitano, que se encarregou da expansão marítima, trazendo a classe dominante dos europeus para o lado de cá do Atlântico, para que, assim, nos mostrasse a importância da territorialidade na compreensão de uma geografia da infância, bem como a consideração de diferentes realidades e, também, diferentes infâncias.

Claro que as crianças portuguesas em si, nem mesmo as pobres de mesma época, não podem ser representadas pelos grumetes. Ou seja, entre os grupos sociais existentes as crianças se destacam formando ramificações desses mesmos grupos que, por terem suas próprias articulações com as realidades em que vivem, constroem características próprias ao negociarem suas existências criando culturas das infâncias, diferentes no tempo e no espaço, criando territorialidades.

De acordo com Silva (2013), refletindo as contribuições da sociologia das infâncias a partir dos estudos de Jens Qvortrup e Sarmento, ao "se pensar em gerações de infâncias, podemos pensar em infâncias singulares. Colaborando para a descolonização das infâncias sob categorias naturalizadas e genéricas" (Silva, 2013, p. 29).

Assim, as crianças Pataxó na Bahia, constituem um acúmulo de gerações, de uma história que não começa exatamente com a dos grumetes, uma vez que são crianças de povos originários, mas tem uma relação com ela, de onde partiremos buscando compreender tais singularidades e territorialidades.

No que hoje está configurado como Extremo Sul da Bahia, o mercado colonial tomou as crianças indígenas perversamente como mercadoria. As crianças indígenas eram, junto com os adultos, aldeadas pelos jesuítas e missionários católicos desde o início do processo de colonização portuguesa. A ideia de salvar as almas, de que eram seres inferiores e precisavam ser resgatados dos maus vícios, norteava as atividades dos missionários que criaram colégios onde crianças e adultos eram catequisados. Contudo, tratando-se de projeto colonizador, entendia-se que as crianças eram especiais, pois seriam mais fáceis de serem (re)educadas, sobretudo, se separadas de seus pais e comunidades. Por isso, eram frequentemente raptadas pelos colonos no Sul da Bahia, conhecidas por "*kurukas*", objeto de roubo e de venda (Paraíso, 2006).

Casas de orações foram criadas para garantir uma maior inserção do colonizador na organização social dos indígenas. O Colégio da Bahia foi criado para pensar as formações de *kitoks* (crianças) em conformidade com a cultura europeia. Estratégias como essa evitavam a gentilização do colono e permitiam a europeização do gentio, por isso se aumentava o número de missionários e espaços educacionais (Paraíso, 2006).

O rapto de crianças indígenas ultrapassa o período colonial, adentrando o período imperial, perpetuando a marca da perversidade e da lógica de mercado não indígena em seus territórios mesmo após a independência do Brasil em 1822, como demonstra o estudo de Maria Losada Moreira (2020) para a mesma zona estudada por Paraíso (2006): Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia.

> Propunham-se a alimentá-los e vesti-los por três anos, sem pagar-lhes soldo algum. Findo esse período, pagariam anualmente 15 mil-réis para as mulheres acima de 16 anos e 25 mil-réis para os homens acima de 18, além de cuidar da alimentação, das enfermidades e do vestuário (Aviso add – Ministério do Império, 03/01/1854). É importante notar que os moradores de Viana solicitavam "índios aldeados" e que isso estava em desacordo com as novas resoluções e orientações estabelecidas no Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização (Decreto n. 426, 24/07/1845) (Moreira, 2020, p. 394).

Os desacordos entre o que era legalmente pensado e realmente praticado pelas instituições presentes no Sul da Bahia, continuam reproduzindo um cenário de terror também no período republicano da nossa história. Em meio às políticas assimilacionistas e integracionistas protagonizadas pelo Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), que mais tarde se transforma em Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

Assim, a comercialização das crianças indígenas em território brasileiro passou a fazer parte de um projeto colonial de dominação mercantilista e escravista, e em nome do "progresso" suas vidas sofreram com as interferências dos poderes não indígenas, reordenando suas ocupações no espaço. As marcas desse processo são sentidas ainda hoje no conjunto do povo Pataxó na Bahia, com seus territórios ameaçados pelos projetos empresariais e do latifúndio, sofrem violências e pressões enquanto agonizam à espera da homologação das demarcações de suas terras.

As contribuições da história nos ajudam a entender as relações que as sociedades do passado estabeleceram com os povos originários e suas crianças, e a

geografia nos possibilita perceber como as dimensões de tempo e espaço ocupam papel central na avaliação de infâncias:

> [...] a infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância (Lopes, 2008, p. 67-68).

Dessa forma, a geografia das infâncias contribui para a compreensão das complexas e diferentes infâncias existentes em uma mesma sociedade. Estudando o cotidiano das crianças no tempo e espaço, observa-se crianças trabalhadoras, aprendizes, emplacando estatísticas de sofrimento, mortes e negociações, desde a era medieval até a era moderna as crianças eram lançadas em cotidianos sociais. Foi o movimento iluminista europeu e suas reformas que deram, de forma restrita aos meios letrados, um lugar à criança ocidental, colocando-a como objeto central de ensaios sobre o processo da infância. Mas só em fins do século XIX que o movimento científico acata os estudos da infância como ciência (Lopes, 2008, p. 72).

Estudos que privilegiam a arte europeia medieval e moderna deram apontamentos interessantes ao desenvolvimento da área, porém, guardavam a grave fragilidade de centrar esforços territoriais e espaciais ensimesmados, cristãos e burgueses, como aponta os estudos de Ariés (1981) (Lopes, 2008, p. 73).

As dificuldades do desenvolvimento da geografia das infâncias mostram o quanto importante é considerar as instituições que orbitam o cotidiano da infância analisada, a necessidade de ir além das negociações, buscando saber quais são/eram os embates que tais infâncias enfrentavam, que as afastavam, que as perseguiam, ou mesmo que buscavam anular suas existências históricas. É dessa maneira que Lopes (2008, p. 73) propõe que, em geografia das infâncias, ao se debruçar na história de qualquer que seja a infância escolhida, deve-se buscar aprender muito com as ausências, pois elas também dizem muito sobre tais realidades.

Portanto, para abordar as relações que crianças se pautam com adultos e instituições de seus espaços/tempo é preciso perceber criticamente alguns clássicos, no sentido de que não dão conta de realidades por vezes distantes e, por vezes, incompletas (Lopes, 2008, p. 76).

É na negociação que as crianças produzem distintas culturas na infância, não apenas cosmovisões, mas também suas "cosmografias" (Little, 2004, p. 254). Em relações de afetos com os biomas, ressignificados em seus contextos de conflitos e tensões, as crianças falam e sempre falaram, como afirmam os estudos de Sarmento (2005). Desta forma, cabe enfatizar que:

> Para algumas culturas, como as africanas, afro-brasileiras e pindorâmicas, os saberes das crianças são de grande importância. Para outras tantas, o universo infantil geralmente é visto sob a ótica da análise distanciada resultando em conceber as crianças como sujeitos em formação, que pouco ou nada interpretam sobre o que lhes circundam, o que resulta no distanciamento entre o universo da criança e do adulto (Silva e Santana, 2021, p.103)

As crianças criam, elas se tornam autoras e sujeitos de realidades e culturas em distintos lugares e territórios, nos processos de subversão, de negociação, de forma velada ou mesmo de maneira original, elas fogem de padrões de artefatos e movimento dados a elas por instituições, fazendo com que os estudiosos busquem perceber essas situações se quiserem dar conta da compreensão da infância como uma dimensão social, seja qual for a sociedade, recusando-se a reduzir sua existência ao natural.

2.2. SOCIOLOGIA DA CRIANÇA - A INFÂNCIA E A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL PLENO

> *A sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de se pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia, por exemplo. [...] Piaget impacta, ainda, com muita força a educação da pequena infância, e a sociologia da infância pretende descontruir esse caráter hegemônico*. (Abramowicz, 2020)

Ver as crianças fora dos aspectos biológicos, e trazê-las para uma análise sociológica é o desafio que pesquisadores de/com crianças enfrentam. Se as crianças foram delimitadas em teorias tradicionais, da psicologia ou da biologia, os estudos serão limitados (Sarmento, 2005). É preciso aproximar-se delas para percebê-las como seres sociais, atores sociais. É assim que Sarmento (2005) apresenta "geração" e "alteridade" como aberturas que permitem aos estudiosos de crianças perceberem como elas vivenciam as possibilidades e os constrangimentos de uma dada estrutura social na qual estão inseridas, bem como contribuem para desvelar os "jardins ocultos

em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais" (Sarmento, 2005, p. 362).

Existe o problema do conceito de geração que pode apresentar limites em relação às diferenças de classe, por isso exige que haja esforço sincrônico de trazer com ele toda a complexidade de classe (Sarmento, 2005, p. 363), e penso que também deve-se trazer as complexidades étnicas e raciais.

Considerando "geração" como um grupo de pessoas influenciadas pelos mesmos referenciais culturais e nascidas em uma mesma época, que partilham de uma visão comum do mundo, considera-se o choque de gerações o motor da evolução intelectual dos grupos sociais (Sarmento, 2005, p. 364). Por outro lado, geração deve ser problematizada com a questão de classe, raça, etnia, gênero, sexualidades e outras demarcações, pois ao percebê-la como parte da estrutura social de mesmos referenciais, pode-se ter uma visão ilusória de que a infância (geração) independa da criança (ator social), uma vez que a geração se define por seus aspectos econômicos e demográficos de uma época.

O referido pesquisador cita que, para uma análise crítica é preciso compreender a geração a partir de Leena Alanen (2001),[15] interpretando geração como um conjunto de processos sociais, mas, sobretudo, incluindo as construções simbólicas das relações intergeracionais e de "referenciais de existência" (Ibidem). É partindo dessa perspectiva mais crítica que Sarmento propõe o alargamento do conceito de geração, considerando o agenciamento, "o "complexo dispositivo de processos sociais" por meio dos quais as crianças são construídas na sua identidade social e diferenciadas dos adultos, o que envolve a acção social" (Ibidem).

> Desse modo, a autora [Leena Alanen] tematiza a geração simultaneamente como variável dependente de aspectos estruturais mais vastos e como variável independente, pelos efeitos estruturantes da acção das crianças como actores sociais, e como tópico de análise externa da infância, pela abordagem das relações intergeracionais com a geração adulta, e tópico de análise interna sobre as relações intrageracionais em que a infância (também) se (auto)constitui (Sarmento, 2005, p. 365)

A historicidade das crianças não será negligenciada nesta perspectiva, ao contrário, essa historicidade permitirá agregar à análise da criança como ator social os

15 ALANEN, L. Explorations in gerational analysis. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Org.). **Conceptualizing child-adult relations**. London: Routledge, 2001. p. 11-22.

elementos de todo o processo de agenciamento dessas infâncias de distintas classes, de distintos grupos sociais, com seus complexos referenciais simbólicos.

> A infância ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade das vidas das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural (Abramowicz, 2020) [16].

E não existe sincronia nas mudanças que impactam sobre as gerações de infâncias, que se atualizam ao rigor dos tempos históricos em que vivem. “A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (Sarmento, 2005, p. 366).

Por isso, é preciso definir a *geração-grupo de idade* e *geração-grupo de um tempo histórico definido*, para que se consiga avançar nos estudos da sociologia da infância. Enquanto o primeiro permite entender as relações intrageracionais, o segundo da conta das relações intergeracionais, considerando o mundo adulto (Sarmento, 2005, p. 367). Como também não esquecer que a moderna sociedade foi a responsável pela institucionalização da infância, acompanhando o desenvolvimento da escola de massas/escola pública, “que promoveu, progressivamente, um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (Sarmento, 2005, p. 368) a partir de generalizações absurdas que, sobretudo, ignoravam as diferenças étnicas. Para Sobrinho, “a concepção de infância, surgida no bojo da burguesia e alimentada nos ideais de homogeneização, era ou ainda é tida como a imagem perfeita das crianças e sua condição única de garantir o futuro das gerações” (Sobrinho, 2014, p.115). Ou quando as enxergavam, repreendiam ou marginalizavam as práticas culturais diferentes. Assim, as relações intrageracionais poderiam trazer tanto conforto como choques, e as relações intergeracionais traziam repressão e a violência simbólica e física.

---

16 A obra consultada foi um livro em formato eBook, adquirido na plataforma Amazon, que infelizmente não dá informações seguras sobre a paginação do livro, sendo essa citação do primeiro capítulo que consta em referência bibliográfica, “A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância”, e retirada do tópico “A criança e a cidade”.

> Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (Sarmento, 2005, p. 368).

A criação de medidas de proteção à infância é valorosa, mas elas ainda não são suficientes e devemos discuti-las e reconstruí-las socialmente, mais pela forma de conceber a ideia de criança do que pelas medidas de proteção, que em sua maioria são aceitáveis.[17]

Uma ideia de criança que não a reconheça, sequer como possível ator social, ou que não a entenda como capaz de ser produtora de pensamentos adequados, não serve. Tampouco pode-se ceder completamente a imagem da "criança rei", em que o mundo orbita ao seu redor (Sarmento, 2005, p. 369). Os efeitos de uma globalização e das consequências de uma sociedade de consumo impulsionam esse fenômeno.

> A sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizadora da infância. Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria. Isso significa que se considera a infância nos factores sociais à posição de classe, ao género, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência. (Sarmento, 2005, p. 371)

Dessa forma, considera-se prudente a utilização do termo "infância" para se referir aos aspectos geracionais daquela criança, ou grupo de crianças estudado, e "criança" para se referir ao sujeito social que faz parte do grupo geracional que se analisa, "e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc." (Sarmento, 2005, p.371). Igualmente, "infância" se refere à geração analisada.

Para um referencial concreto da realidade das próprias crianças, é preciso rever conceitos para se comunicar com aquilo que a ciência ainda não consegue plenamente, e quando o faz diminui ou coloca como extremamente dependente da orientação adulta, como é característico de muitos ramos da psicologia moderna. É aqui que entra a alteridade!

---

17 A exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (13 de julho de 1990).

Para além do acompanhamento nas etapas do desenvolvimento (legitimadora do controle adulto), Sarmento (2005) propõe como alternativa a construção de um campo interdisciplinar para os estudos sobre criança (Idem, p. 372). A interdisciplinaridade que não se reduz a mera combinação de disciplinas distintas, deve se comprometer com a construção de análises que apresentem resultados compatíveis à complexidade do objeto que se apresenta. Reconhecendo a criança em seus "múltiplos-outro", seja em relação à infância vivida ou aos adultos ("imperfeitos em devir"), o autor propõe que a alteridade seja o impulsionador de um movimento desconstrucionista de paradigmas preestabelecidos, e da pesquisa empírica, tomando como porta de entrada "as culturas da infância" que terão por base "as culturas das crianças" (Idem, p. 373).

> O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (Sarmento, 2005, p. 373).

Portanto, em sociologia da infância e da criança é preciso compreender os "contextos de vida, os desejos e as lógicas das crianças brasileiras, e de usar essas informações em seu favor, para que suas diferenças se explicitem sem que sejam transformadas em desigualdades." (Finco, 2019, p. 223).

É preciso pensar em outra proposta de professor e professora, que seja capaz de refletir outra concepção de criança, que dê conta das diferentes realidades por elas vivenciadas, que gere condições para o exercício autônomo das crianças e tenha criticidade necessária para pensar coletivamente (Ibidem).

2.3. AS CRIANÇAS COMO ATUANTES E PRODUTORAS DE CULTURA - ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

Os estudos da antropologia da criança são fundamentais para buscar entender os processos de construção das suas existências em suas magnitudes, incluindo seus contextos sociais e culturais, mas, sobretudo, por permitirem novas perspectivas de geração de dados (Cohn, 2005, p. 9).

A observação a partir da etnografia permite uma participação direta da pesquisadora em que os fazeres das crianças são acompanhados proximamente,

permitindo entender o “ponto de vista do nativo” (Idem, p. 10). Dessa forma, percebendo que a infância é “um modo particular, e não universal, de se pensar a criança” (Idem, p. 21), que é uma forma ocidental de se pensar criança, prefere-se a utilização do termo criança pois, esse termo apresenta características universais. Se em outras sociedades a infância pode não existir, as crianças existiram e existirão. Sejam elas das culturas indígenas, culturas de matriz africana, de culturas não-indígenas, de comunidades tradicionais ou das periferias das cidades.

Dois aspectos destacados pela antropóloga Clarice Cohn (2005) nos chamam atenção, a “criança atuante” e “a criança produtora de cultura”. O primeiro por negar a ideia de “adulto mirim”, no sentido de um ser que assume responsabilidades de outrem, mas de encará-lo como um ser construtor de engajamentos e negociações necessárias à sua existência. De seres capazes de criar suas margens de manobra e formas próprias de se engajarem nas relações sociais existentes em seu meio. Ao se engajarem nas relações como seres atuantes, elas incluem novos mecanismos adequados as suas existências e, assim, se destacam como produtoras de vivências específicas. Na articulação de brincadeiras as crianças estabelecem relações que as orientarão por uma vida, criando imagens para si e para o outro a partir das formas de existência de seus grupos (Idem, p. 27-33).

Para Cohn “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (2005, p. 33). Há formas de entender as coisas de maneiras diferentes, partindo de outros sistemas simbólicos. Essas formas de entender as coisas diferentes dos adultos permitem compreender “como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia” (Ibidem). Dessa forma, as crianças são produtoras de culturas, na medida em que constroem novos sentidos a partir de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (Cohn, 2005, p. 35). O desafio em perceber as crianças como atuantes e produtoras de cultura está em interpretar aquilo que lhes é próprio e, como já foi dito, é preciso se aproximar dos mundos delas e se debruçar sobre eles para começar a alcançar essa diferenciação.

Ciente de que o processo de aprendizagem da criança não pode ficar refém de lógicas tradicionais que simplificam o processo entre educação formal e informal, oral e escrita, e etc., concordamos com Cohn, quando esta afirma que “devemos observar contextualizadamente concepções, meios e processos: em cada caso uma concepção de pessoa, criança e aprendizagem conformará um modelo específico de transmissão e apropriação de conhecimentos” (Idem, p. 39).

Assim, a interdisciplinaridade em abordagens no trabalho com as crianças é uma grande aliada, tomada como instrumento de análise desse ator social criança. Estudos da antropologia não excluem aqueles clássicos da psicologia, bem como da filosofia, e assim por diante, quando se trata de estudos da criança, ou até mesmo da infância. É na "observação participante" que se destaca "uma interação direta e contínua", que ao se tornar método permite resultados mais ricos. Para tanto, requer que as crianças estejam presentes na proposta de pesquisa, bem como nos processos pedagógicos desde sua origem. Ou seja, é da escuta e da convivência que o projeto de pesquisa e propostas pedagógicas surgem, considerando a lógica de sentido que elas dão às próprias realidades que a pesquisadora deve tomar como ponto de partida (Idem, p. 45).

2.4. A FILOSOFIA DA CRIANÇA E OS NOVOS ARES PARA AS INFÂNCIAS

> *Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez nossa mente sofra uma espécie de ruptura*.
> Ailton Krenak. [18]

Considerando as instituições educacionais muito mais como espaços de interrupção de processos de construção de significados, próprio da criança (Kohan; Fernandes, 2020), do que espaços de desenvolvimento desses sentidos filosóficos que ela constrói constantemente. Defendemos a desestabilização dos padrões tradicionais aplicados em instituições educacionais como uma necessidade urgente, especialmente quando se observa as diversas matizes culturais que compõem nossa sociedade, e nessa pesquisa, a indígena. Mas poderíamos pensar no quilombola, cigana, camponesa, nordestina, dentre outras.

Para quem e para que serve a educação infantil centrada em métodos tradicionais? Certamente não serve à criança, mas a uma ideia adultocêntrica de criança, pois ela não é escutada e a interação não se dá em equidade, com proximidade. Por isso, acreditamos ser preciso romper com métodos tradicionais aplicados à

18 KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020, p. 57.

educação infantil, construindo perspectivas interdisciplinares, acompanhadas de novas metodologias, muitas vezes marginalizadas na sociedade, tais como as indígenas e afrodescendentes, materializando formas de aproximação que apresentem uma perspectiva antirracista das relações sociais muito mais próxima das realidades vivenciadas por crianças brasileiras como um todo.

Para pensar essa equidade no processo de aproximação com as infâncias, lembrando dos adultos que não externam formas de pensar diferente, Walter Kohan e Rosana Fernandes (2020) destacaram a criança que havia em Paulo Freire que o permitia criar, transformar, e assim construir, novas perspectivas metodológicas. Mesmo trabalhando com adultos Freire colocava em prática uma aproximação da lógica do outro, típica do ser criança que constrói sentidos próprios para sua realidade, para assim reconstruir os seus sentidos renovados e trabalhar com o outro. Premiado em Pisa (Itália), como "menino permanente [...] Paulo Freire nasce, cresce e persiste na vida como um menino: menino-menino, jovem-menino, adulto-menino, velho-menino, engajado na construção de uma pedagogia também menina, infantil, da pergunta" (Kohan; Fernandes, 2020, p. 11).

Por considerar a obra "Por uma pedagogia da pergunta" o livro mais "menino entre os livros meninos", o filósofo Walter Kohan destaca o perguntar como "uma atividade essencialmente infantil" (2020, p.83-100). Tal atividade marca o ato filosófico das crianças como a possibilidade de perguntar e sonhar, e de teimar na busca da realização dos seus sonhos, onde reside a característica utópica, sinal de humanidade.

> Claro, as sociedades capitalistas que habitamos vivem desigualdades e a afirmação de que todos somos iguais pode parecer logicamente muito consistente, mas irreal. Nesse sentido, é preciso situar que Paulo Freire parece estar querendo dizer: não tratar-se-ia de um princípio explicativo da realidade, mas de princípios generativos: se queremos afirmar uma educação revolucionária, transformadora, precisamos começar por interromper essas desigualdades dominantes. É justamente a vivência da igualdade gerada por esse princípio que pode provocar transformações no mundo social (Kohan, 2020, p. 89).

É comum, adultos pensarem que as crianças, "seres menores" em estatura, não teriam consistência em suas perguntas e que elas sejam apenas reflexo de fragilidade e, assim, as jugarem como incapazes, lhes darem o desdém como tratamento quando elas se apresentam como proponentes ou questionadoras. Quando esses traços adentram os ambientes escolares se configura o pior dos cenários, cerceia-se a

oportunidade da reflexão no espaço da reflexão. Ao se tentar convencer a criança de que sua mente é pequena, mata-se o "princípio generativo" das partes, compromete-se o papel da educação e do espaço escolar por consequência.

Como a mente da criança não é pequena, é apenas diferente, este elemento garante a riqueza de ter o perguntar como um método que levará às revisões/reconstruções ou às respostas/soluções entre o adulto e ela. Ou seja, é preciso transformações na forma de existir com elas e com o mundo, permitindo uma vivência em que ninguém seja superior a ninguém, para que o verdadeiro diálogo se estabeleça, pois:

> [...] entre os desiguais, algumas diferenças se impõem sobre as outras, mas elas não dialogam. Só os iguais conversam. Entre desiguais há ordens, explicações, mandatos. O diálogo só existe entre iguais que, na relação dialógica, explicitam e atendem às suas diferenças (Idem, p. 90).

Uma filosofia da infância, portanto, requer atender as diferenças, partindo do método da pergunta, instrumentalizando as respostas para que as diferenças se mostrem desejáveis. E para o estabelecimento desse diálogo é preciso entender que a igualdade não é oposta à diferença. Um bom diálogo generativo parte da explicitação daquele com quem vivencio minhas experiências e relações sociais, emerge da orientação filosófica, e tem por consequência a ideia de que, se não é possível trabalhar com superioridades, com as diferenças é possível construir ambientes filosoficamente generativos para as infâncias existentes nos ambientes escolares, como também para educadoras e educadores.

2.5. PERSPECTIVAS PATAXÓ E MAXAKALI SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Os textos históricos pouco fazem referências às crianças indígenas. Mas hoje já sabemos das experiências da comercialização de crianças indígenas no período colonial e imperial. Sabemos também das severidades dos processos educacionais do colonizador (Paraíso, 2006), que estes deixaram suas marcas na forma como o Estado Nacional e sociedade brasileira lidam com as crianças indígenas hoje. Basta lembrar que no dia 4 de setembro de 2022, quando a criança pataxó de nome Gustavo Silva Conceição foi morta com um tiro de fuzil em sua comunidade. Era um menino que

buscava respostas para opressão dos latifundiários vivenciada na comunidade e se manifestava na escola por meio da confecção de cartazes.[19]

Partindo da contação de histórias, oralitura (conhecimentos passados para outras gerações por meio da oralidade) e do acompanhamento em algumas atividades comunitárias, observa-se que para as crianças indígenas pataxó não são dados limites rígidos de acesso aos conhecimentos pautados na faixa etária. As contações de histórias na comunidade, por exemplo, não excluem a presença de crianças. Da mesma forma que existe a máxima de que é preciso uma aldeia inteira para formar uma criança, é preciso criança para formar qualitativamente uma aldeia. Assim, reconhece-se que há uma diferença basilar entre as crianças indígenas (aldeadas) e as não indígenas: a qualidade do engajamento nas relações sociais de seus grupos.

Me recordo que quando ministrei a oficina "A contação de história na Educação Infantil e na Alfabetização" a convite do programa “Saberes Indígenas na Escola” (IFBA – Porto Seguro), e contava a história “O surgimento da correnteza”. Todos muito atentos, me assistindo, quando percebi risadas e vozes de crianças. Enquanto eu narrava o conto, as crianças e suas mães se aproximavam da tela para interagir com a história. As crianças respondiam as perguntas que eu fazia, riam e comentavam. Quando terminei escutei de algumas crianças: “Que massa, véi”, “Que doida essa onça!”, “Você sabe contar mesmo, hein?!”. Foi realmente muito divertido!

As crianças das cidades estão mais suscetíveis aos impactos negativos da sociedade de consumo, as crianças indígenas são, geralmente, menos afetadas pelas culturas das cidades e mais ligadas às atividades de lida com a terra e às atividades realizadas em zonas de florestas, rios e mar. Enquanto nas sociedades de consumo existe um desconhecimento das formas de produzir alimentos e materiais do cotidiano, as sociedades indígenas ainda preservam suas atividades de produção de alimentos, de pesca, de caça e de confecção de vestimentas, armamentos e artesanatos, em que as crianças não ficam completamente alheias.

No Território Indígena Comexatibá, da Barra do Cahy, por exemplo, onde vive maior parte do Povo Pataxó, existe a proximidade entre escolas e florestas, escolas e centros de produção de artesanatos, sendo pais e membros da comunidade os próprios produtores de diversos produtos consumidos ali, bem como vendidos para fora. Muitas

---

19 Terra Indígena Comexatibá (ou Barra do Cahy). Disponível em: https://jornalistaslivres.org/bahia-jovem-pataxo-e-assassinado/ Acesso em: 05/09/2022.

vezes as crianças acompanham essas produções exercendo pequenas tarefas, reconhecendo o conjunto do processo produtivo, as matérias primas utilizadas etc. Ao ficarem um pouco maiores passam a auxiliar membros da comunidade de acordo aos seus interesses, ou orientados por familiares.

Tanto Maxakalis, como Pataxós carregam suas crianças para diversas atividades em que elas se apresentam como indivíduos atuantes. Por isso, era comum para Gustavo Conceição Pataxó a confecção de cartazes no movimento de mobilização da retomada pelo território. É a forma delas interagirem com a sociedade adulta explicitando quem elas são e quais são seus desejos. Seu cartaz dizia "Os Pataxó pedem ajuda", no período em que sua comunidade estava sendo atacada por pistoleiros de fazendeiros locais.

Figura 27: Criança Gustavo Pataxó segurando cartaz escrito: "Os Pataxó pede socorro"

Fonte: https://cimi.org.br/2022/09/pataxo-14-anos-assassinado-comexatiba/. Acesso em 27/12/2022.

A criação em comunidade permite que tais crianças sejam mensageiras diversificadas, não apenas mensagens orais, mas o leva e traz de produtos e artefatos, a constante frequência em casas de famílias distintas de uma mesma comunidade, faz delas portadoras de informações em constante circulação (Silva, 2013, p. 24).

Embora as crianças sejam apenas figurantes para muitos estudiosos, mesmo etnólogos, é preciso compreender o papel atuante das crianças também nessas comunidades de estruturas menos marcadas pelos valores e princípios capitalistas,

como comunidades indígenas. “Se as crianças permanecem como figurantes, é porque elas ainda são tidas como dadas, conhecidas previamente” (Cohn, 2021, p. 41), o que não é bom para os novos estudos sobre crianças.

Crianças Pataxó compartilham de uma cultura lúdica complexa. Segundo Maria Geovanda Batista (2000), os grupos Pataxó não vivenciam uma separação rigorosa entre as crianças e os adultos na realização de suas diversas práticas comunitárias, “o que real de fato é que para o Pataxó, o devir-criança é o que importa. E este não pode ser barrado, vigiado ou punido, deve ser cuidado e incentivado por toda a coletividade responsável por ela (Batista, 2000, p. 307-308).

Neste mesmo sentido, pode-se considerar que as crianças são um elo entre as gerações existentes numa comunidade, configurando as redes de sociabilidades. Tanto Pataxó, como Maxakali, carregam as crianças para suas atividades ritualísticas ou de trabalho. Nas regras de “[...] etiqueta Maxakali, deve-se primeiro dirigir-se às crianças, particularmente aos bebês, quando em visita a um grupo familiar aliado ou em qualquer outra situação de distância social. Só após agradar as crianças, carregar e acariciar os bebês, é que o visitante deve dirigir o olhar e a palavra aos seus anfitriões adultos (Alvares, 2004, p. 53).

Observa-se que as crianças não são meras figurantes quando percebemos que as mulheres precisam delas para se comunicarem com a sociedade masculina, com cunhados e sogros, e que a interrupção da circulação delas é um sinal de guerra entre as aldeias. A paz tem como característica máxima a livre circulação das crianças (Idem, p. 54).

É preciso lembrar ainda que o Povo Maxakali vem ao encontro do litoral, saindo de Minas Gerais em direção às comunidades das TIs Comexatibá e Barra Velha na Bahia, roteiro que fazem desde antes da chegada do colonizador europeu (Paraíso, 1999), encontrando com parentes Pataxó à beira mar, carregando suas crianças. Dessa forma, não são nômades, pois a motivação histórica não é a busca de alimentos. Eles atravessam diversas cidades do interior do Extremo Sul da Bahia, como Teixeira de Freitas, com alguma regularidade, sendo possível constatar que as crianças e mulheres de muitos grupos não dominam o português, alguns homens apenas, consolidando uma estratégia de resistência que vem sofrendo alterações pelo entendimento da necessidade da Educação Escolar Indígena na TI deles.

As crianças devem dividir os alimentos que recebem com outras crianças, e assim criam um marco de suas sociabilidades. Elas não são cobradas ou punidas, a

exemplo das Pataxó, e quando isso acontece é geralmente a pedido dos não-indígenas em contato com eles (Alvarez, 2004, p. 56). São seres livres e atuantes dentro de suas comunidades, que constroem o sentido de suas realidades completamente contextualizados com as relações sociais estabelecidas por seus grupos.

3. FORMANDO PROFESSORES (AS) E CONTANDO HISTÓRIAS: O PROJETO "UM CONTO PARA VOCÊ!"

Em setembro de 2021 o projeto Um Conto Para Você!" foi inscrito no edital Cultura na Palma da Mão, programa Aldir Blanc, SECULT – BA. Em dezembro/2021 os resultados foram divulgados e "Um Conto Para Você!" foi um dos contemplados na categoria Difusão Artística. O foco principal do trabalho é a cultura e a história dos povos indígenas, porém ao inscrever o projeto para o Programa Aldir Blanc, estrategicamente incluí vídeos de histórias de autorias negras e afro-brasileiras para que, ficando mais abrangente tivesse maior chances de ser aprovado, o que de fato aconteceu.

"Um Conto Para Você!" é um Canal da Plataforma *YouTube* idealizado por mim, sobre contação de histórias, que inclui temas voltados para a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, dentre outros. O canal **"Um Conto Para Você!"** da plataforma *YouTube* surgiu em 2020, durante a pandemia de Covid-19, e durante o mestrado e com a aprovação no edital Cultura na Palma da mão, investi no projeto, criando a identidade visual e abordando preferencialmente histórias voltadas para a cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, por acreditar que a partir da literatura e da contação de histórias é possível vencer preconceitos e quebrar estereótipos.

Figura 28: Logotipos do projeto "Um Conto Para Você!".

Fonte: Acervo da autora.

O projeto contemplado e intitulado “Um Conto Para Você: Vivências Infantis e Formação de Professores na Cibercultura”, foi a oportunidade que tivemos na construção de um produto educacional a partir da pesquisa de mestrado. Com o projeto realizamos seis vídeos com acessibilidade digital, sendo três histórias da temática indígena e três da temática afro-brasileira, para serem publicados na plataforma *Youtube*. No Instagram foram feitas as divulgações dos vídeos, publicações a respeito dos livros selecionados para as histórias e uma *live* com escritores(as).

Além dos vídeos, foram feitos cinco encontros para professores(as) da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do Território de Identidade do Extremo Sul. As formações contemplaram as literaturas negras e indígenas e seu trabalho com/na educação antirracista. Promovendo o diálogo com a Lei 11.645/2008, que obriga escolas públicas e privadas a inserirem em seus currículos as histórias e culturas Indígenas, Africanas e Afro-brasileiras.

A formação de professores(as) intitulada: “Um conto para você: vivências infantis e formação de professores(as) na cibercultura”, voltada para professores(as) da Educação Infantil, e anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Teixeira de Freitas e do território de Identidade do Extremo Sul Baiano, aconteceu através da plataforma virtual *Google Meet*, o que possibilitou melhor diálogo e debate, entre os dias 24 e 28 de janeiro/2022, nos horários das 14:00h ás 16:00h, promovendo temas que dialogaram com a Lei 11.645/2008.

Foi composta por cinco encontros com temáticas diferentes e ministrados por professoras pesquisadoras que desenvolvem estudos nas respectivas áreas do conhecimento e atuam em sintonia com a referida lei:

“Relações Étnico-raciais na Educação Infantil”, ministrado pela professora, pesquisadora e escritora Noélia Miranda.

“Questões Indígenas no Extremo Sul Baiano”, ministrado pela professora e pesquisadora Aretuza Cruz.

“Infâncias Plurais na Educação Infantil”, ministrado pela professora e pesquisadora Alessandra Teixeira.

“Literatura na Educação Infantil”, ministrado pela professora e pesquisadora Andressa Viana.

“Contação de histórias na Educação Infantil”, também ministrado pela professora e pesquisadora Andressa Viana.

As inscrições foram feitas por meio de um formulário (https://forms.gle/7YGbnEqbaQgGsamo7) e houve certificação para os(as) participantes e ministrantes emitido pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, em parceira com o Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais – PPGER.

O esperado era que houvesse pelo menos 50 (cinquenta) inscritos (as), mas para a nossa surpresa foram quase 130 (cento e trinta) inscrições com público ativo de 60 (sessenta) a 70 (setenta) pessoas diariamente. Participaram pessoas indígenas e não indígenas de Teixeira de Freitas e do território Extremo Sul Baiano, pessoas de Salvador, Espírito Santo, São Paulo, Rio de janeiro, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Amazonas, dentre outros lugares.

A formação iniciou no dia 24 de janeiro de 2022 e para esse primeiro encontro contamos com a participação da professora Noélia Miranda Araújo, que é pesquisadora dessa temática. Professora afro-indígena da Educação Infantil e Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES, atua na CEAFRO- Comissão de Estudos Afro-Brasileiros e CERER - Comissão de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (ES). É mestra em Educação no PPGMPE-UFES, graduada em Pedagogia pela UFES, trabalhando principalmente nos seguintes temas: literatura africana, afro-brasileira e indígena, infantil e infantojuvenil, princesas de outras etnias, meninas negras e meninos negros na literatura, infância, espaço público e educação antirracista, formação de professoras/es e lideranças quilombolas de Sapê do Norte. Autora de "'Zacimba Gaba: princesa guerreira, a história que não te contaram" (2014), "Zacibinha: princesa, sapeca e guerreira" (2020), "Natalino: pretinho pretinho" (2022) e "Zabelê, o pássaro encantado" (2022), todos lançados pela Nsoroma (Vitória-ES).

A professora e escritora Afro-Pataxó, Noélia Miranda, nos presenteou com um mergulho nas **"Relações Étnico-raciais na Educação Infantil"**. Um momento intenso, de muitas reflexões e esclarecimentos. Visitamos as engrenagens do racismo e como as crianças são afetadas. Uma experiência de colocar-nos no lugar do (a) outro (a), repensando os lugares das crianças negras e indígenas na Educação Infantil. Fizemos nesse primeiro encontro o sorteio do livro escrito por Noélia – "Zabelê: o pássaro encantado", a sorteada foi uma participante da cidade de Ubaitaba – BA.

Neste encontro estiveram presentes em torno de 70 pessoas de vários lugares do Brasil, que permaneceram interagindo, tanto debatendo como solicitando esclarecimentos sobre assuntos correlacionados ao tema. Ela iniciou abordando a respeito da afetividade em suas dimensões cognitivas a partir da ótica da indissociabilidade (Pinto, 2004), situando historicamente a "paparicação" como início de um sentimento em relação a criança, o primeiro sentimento da infância (Ariès, 1981). Discorrendo sobre aspectos raciais e afetividade com as crianças em instituições escolares, trouxe o seguinte questionamento: "escolhemos quem paparicar?" E com Stuart Hall (1992)[20] ela nos apresenta uma proposta, a de observar: "as crianças desde muito pequenas aprenderem a ler no corpo". As reflexões de Noélia Miranda nos fazem perceber que as crianças negras (e/ou indígenas) são provocadas a "se virarem" por conta do descaso e do "paparico" que não vem para elas, momento em que muitas experimentam os primeiros contatos com a negação de suas existências. "Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como padrão a ser seguido" (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 219). Segundo Abramowicz e Oliveira (2010):

> O racismo aparece na Educação Infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos "paparicados" pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado" (Abromowicz; Oliveira, 2010, p. 222).

A professora trouxe reflexões sobre as teorias racistas, trazendo imagens representativas do século XIX e XX para chegar naquelas que retratam a atualidade. Para isso utilizou-se de recortes de jornais, de pinturas (Debret) e imagens retiradas do *Google*. Neste momento, a reflexão ficou por conta da seguinte pergunta: "quais são as crianças que retornam às mesmas condições do passado?" Como proposta interativa, a professora respondeu às observações, destacando o fato danoso de nossa sociedade tratar as pessoas e crianças negras como seres mais resistentes a dor e ao sofrimento, como seres que não necessitam de afeto, para daí discutir "quem é visível?", "qual é o

---

20HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. *In*: HALL, Stuart; HELD, David; MCGREW, Tony (Orgs.). **Modernity and its fatures.** Cambridge: Polity Press. Open University Press, 1992, p. 221-272.

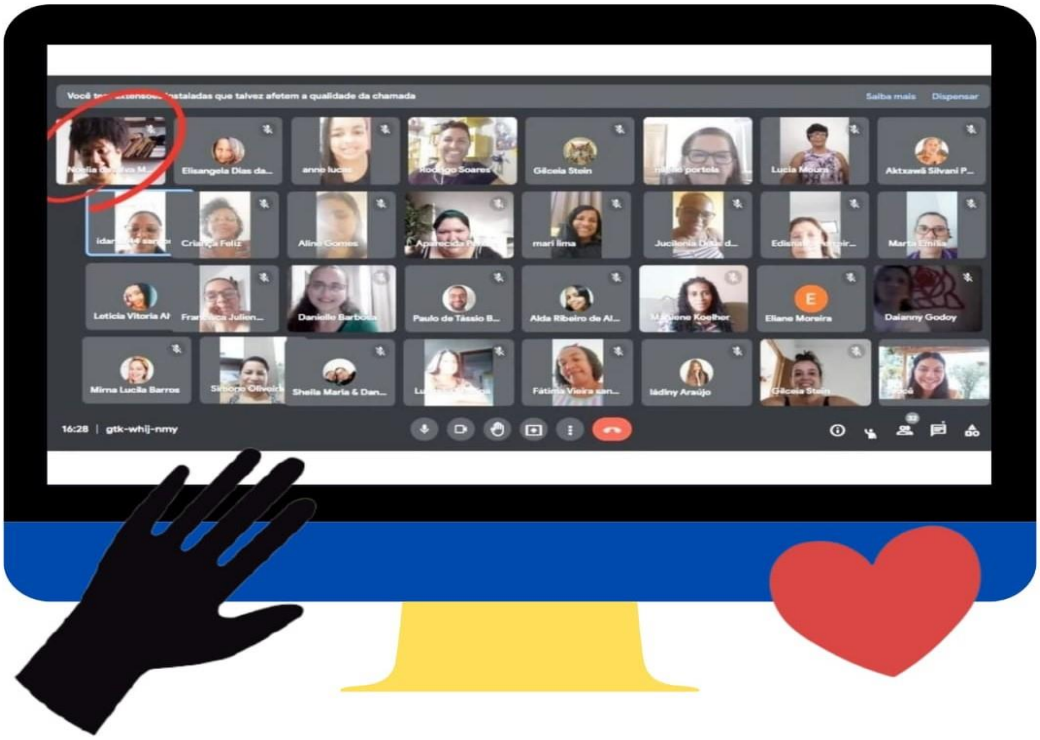
corpo aceito?"; "quem tem colinho?" e "quem é elogiado?". E para ilustrar como são construídas as identidades que a si aferem a materialização da beleza e superioridade, nos apresentou o "Concurso de Eugenia", realizado pela sociedade paulista em 1929, que influenciou muitos outros "concursos de beleza infantil" no país nas décadas seguintes.

O potencial ideológico das culturas eurocentradas foi explorado nesta tarde. A professora destacou como elas produzem identidades hegemônicas - valorização de beleza única, cultura e história eurocentradas brancas – e promovem a naturalização das discriminações e dos cerceamentos de afetos na mesma medida em que embranquecem nossas mentes. Trata-se de um processo "educacional" que se dá fora dos muros das instituições, mas orientados por elas. A naturalização da falta de afeto, de toques e de cuidados são formas de racismo que foram bastante debatidas com os participantes, lembrando que essas trazem, em si, outras formas de violência.

Um ponto alto do encontro foi o momento da apresentação da literatura infantil como ferramenta elementar do potencial educacional antirracista. Foram apresentados títulos de literatura infantil africana, afro-brasileira e indígena, bem como a algumas formas de trabalhá-los. Foi impressionante perceber que muitos participantes não tinham conhecimento de perspectivas de uma educação antirracista na educação infantil, sempre vista numa perspectiva educacional voltada para o ensino fundamental e médio.

Depois de diversas discussões, a professora encerra o encontro com várias dicas literárias antirracistas, tanto para o público infanto-juvenil como para o público adulto interessado na temática. Foi um momento muito proveitoso para todos(as) os(as) participantes, pois todos tiveram a oportunidade de aprender e partilhar vivências sobre a educação antirracista, de forma que o encerramento passou do horário marcado (16h) e deixou as pessoas animadas para os próximos encontros durante a semana.

Figura 29: Print da tela tirado ao final do primeiro encontro - Noélia Miranda - Jan/2022



Fonte: acervo da autora

O segundo encontro formativo aconteceu em 25 de janeiro/2022, contamos com a participação da professora Aretuza Cruz, professora, historiadora (UNEB), especialista em História do Brasil (FIJ), pesquisadora e mestra em Ensino e Relações Étnico-raciais (UFSB). Atua no Ensino Médio na rede do Estado da Bahia e desenvolve oficinas e formações para professores(as). Seus campos de pesquisas são: história indígena no século XX, escravidão e compadrio no século XIX. No tempo atual, desenvolve estudos sobre o batismo e o compadrio entre diferentes grupos sociais na vila de São Bernardo de Alcobaça no século XIX (Bahia).

Em **"Questões Indígenas no Extremo Sul Baiano"** Aretuza nos apresentou um conhecimento fundamental para professores(as) na construção de uma agenda de educação antirracista no Sul e Extremo Sul da Bahia, a historicidade dos diversos povos que vivem no território baiano, auxiliando na compreensão de suas trajetórias e desmistificando os equívocos de uma história tradicional e colonizadora.

O encontro se iniciou abordando um pouco sobre os povos indígenas e o período de colonização, onde na terra conhecida hoje como Brasil, habitavam cerca de 1500 povos indígenas diferentes.

A professora trouxe o contexto histórico e antropológico de formação das vilas que compõem o Extremo sul da Bahia, trazendo informações novas para a maioria do público, como por exemplo a história de contato entre quilombos e aldeias indígenas, bem como a formação social dessas vilas conhecidas no período colonial e imperial como “vilas de índios”.

Tratou também das migrações de povos na Bahia, amparada nos estudos da Dra. Maria Hilda Baqueiro Paraíso (UFBA), e da história recente do povo Maxakali e sua proximidade com o povo Pataxó. O “Fogo de 51” foi apresentado com um marco histórico para o povo Pataxó e para explicar a retomada Pataxó nas Terras Indígenas Comexatibá e Barra Velha, e esclarecer seu crescimento demográfico após a promulgação da Constituição de 1988 até os dias atuais.

Figura 30: Print da tela tirado ao final do segundo encontro – Aretuza Cruz – Jan/2022.

Fonte: acervo da autora.

O terceiro encontro aconteceu em 26 de janeiro/2022 e contamos com a participação de Alessandra Teixeira, que é professora de bebês (como ela costuma dizer) e coordenadora pedagógica de pré-escola na rede municipal de Teixeira de Freitas (BA). Pedagoga (UNEB), mestra em Ensino e Relações Étnico-raciais (UFSB), doutoranda em Educação (PROPed/UERJ), ministra oficinas e realiza formações de professores(as). Seus campos de pesquisas são: educação infantil, infâncias e interseccionalidade.

A professora Alessandra Teixeira proporcionou uma viagem pelas **"Infâncias Plurais na Educação Infantil"**. Enxergar como uma criança negra, cigana ou indígena, esse é o desafio que se coloca em meio às padronizações eurocentradas. A impossibilidade de um único método de trabalho pedagógico com as distintas realidades que cada criança nos traz.

> Ariès (1961), inaugura a visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual. Trata-se de alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Humanas e Sociais; entender a infância como uma construção social; romper com o modelo "desenvolvimentalista" da Psicologia (por exemplo, o piagetiano) (Rosemberg; Mariano, 2010, p. 694).

Abordando sobre a sociologia das infâncias, Alessandra falou do desafio de dar visibilidade a uma criança concreta, diferente de uma criança homogeneizada. É necessário conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que podem ser pobres, negras, meninos ou meninas, com marcas regionais e dialetais e acabam sendo excluídas da história. E da construção de uma pedagogia da infância que respeite as identidades das crianças pequenas e que não transforme suas diferenças em desigualdades (Finco; Oliveira, 2011).

Em diálogo com geografia das infâncias, Alessandra pontuou a necessidade de se pensar a ocupação dos espaços, das relações das e pelas crianças, bem como os agenciamentos que por parte delas exige dos(as) educadores(as), que reconheçam o importante papel de atuação delas. Compreendendo a autoria das crianças na produção de suas geografias e o uso que deles fazem.

No diálogo com a antropologia da criança, Alessandra trouxe o conceito de criança da antropóloga Clarice Cohn (2009):

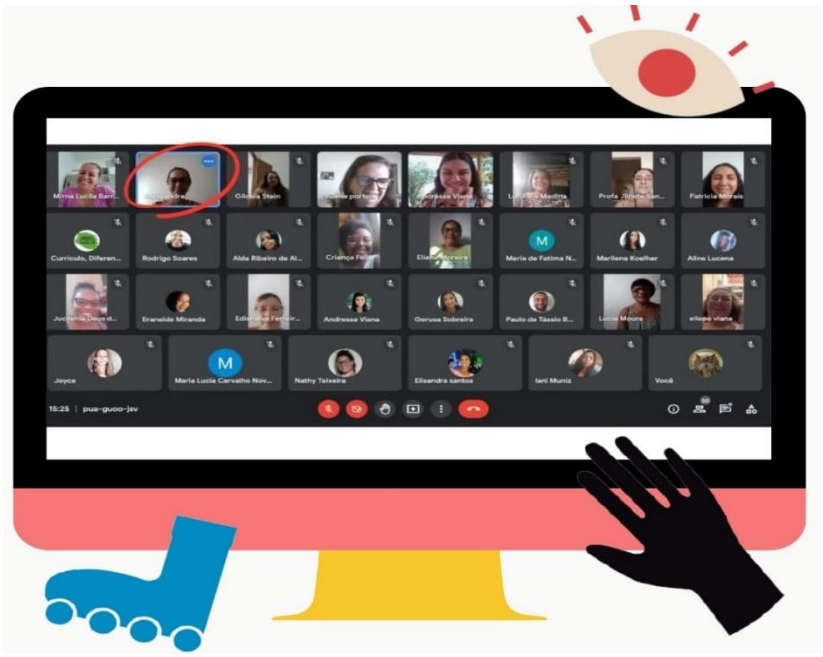
> É aquela que tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura", ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2009, p. 27-28).

Na abordagem interseccional na Educação Infantil, Alessandra refletiu sobre a interseccionalidade, que trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam

desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Sobre essa questão, trouxe a importância de refletir a infância no campo das intersecções, provocando desconstruções no sistema patriarcal, racista, adultocêntrico, que geram múltiplas desigualdades e hierarquizações. Assim, as crianças não são "sujeitos desligados" dos emaranhados de diferenciação, identificação e estratificação social, constituindo-se enquanto meninas, meninos, negras, brancas, filhas/os de trabalhadoras ou herdeiras/os de grandes impérios do capital (PRADO, 1999, p. 111) (Santiago, 2020, p. 03).

Durante essa tarde houve muitas interações, discussões e depoimentos emocionantes dos(as) participantes. Foi inesquecível o momento em que o menino Ian (9 anos), surpreendeu a todos(as) (inclusive a sua mãe), colocando suas experiências e concretamente deixando a questão para reflexão: em que contribuímos para o endurecimento da realidade das crianças?

Figura 31: Print da tela tirado ao final do terceiro encontro – Alessandra Teixeira – Jan/2022



Fonte: acervo da autora.

O encontro do dia 27 de janeiro/2023 ficou sob minha responsabilidade. Entramos no universo da **"Literatura da Educação Infantil"**, com foco na literatura indígena. O encontro iniciou com questionamentos e reflexões sobre o que seria a literatura infantil. Alguns participantes responderam que "eram literaturas voltadas para a criança" ou "literatura voltada a ensinar a criança".

No debate percebeu-se que a literatura voltada para o público infantil é antes de tudo literatura e que a literatura é uma arte. Essa arte abrange não somente a escrita impressa, mas também a música, as imagens e a arte verbal que são ferramentas utilizadas na prática da Educação Infantil. A música que é cantada com as crianças, as que elas trazem para o ambiente escolar, as imagens expostas pela sala de aula, os desenhos e garatujas realizados por elas. A arte verbal, a palavra usada o tempo todo pelos(as) educadores(as) com as crianças, já que elas ainda não dominam a leitura da escrita alfabética.

Foi abordado também sobre a literatura oral e como a oralidade sempre se fez presente em sociedades que não dominam a escrita alfabética da forma que é conhecida geralmente. Foi explanado sobre a literatura indígena, exemplificando com fotos de escritores e escritoras indígenas e suas obras. Personalidades indígenas como influenciadores digitais, artistas plásticos com suas obras e as musicalidades, como por exemplo a “Radio Yandê”, o site “cantos da floresta”, o álbum “Todos os sons” de Marlui Miranda e rap nativo de Kunumi Mc.

Foi interessante este momento, pois muitos(as) participantes desconheciam os autores e autoras e suas obras citadas. Ficaram impressionados com a arte e a musicalidade indígena. Muitos perceberam que aplicar a lei 11645/2008 nas escolas não é só falar dos indígenas na data comemorativa de 19 de abril. É possível apresentar a história e culturas dos povos indígenas não somente para o ensino fundamental e médio, mas também para a Educação Infantil, com práticas de respeito e valorização a pluralidades dos povos originários brasileiros. Seja através de obras literárias ou da música e da arte aplicadas no cotidiano escolar e não em uma data específica anualmente.

Figura 32: Print da tela tirado ao final do quarto encontro – Andressa Viana – Jan/2022.

Fonte: acervo da autora.

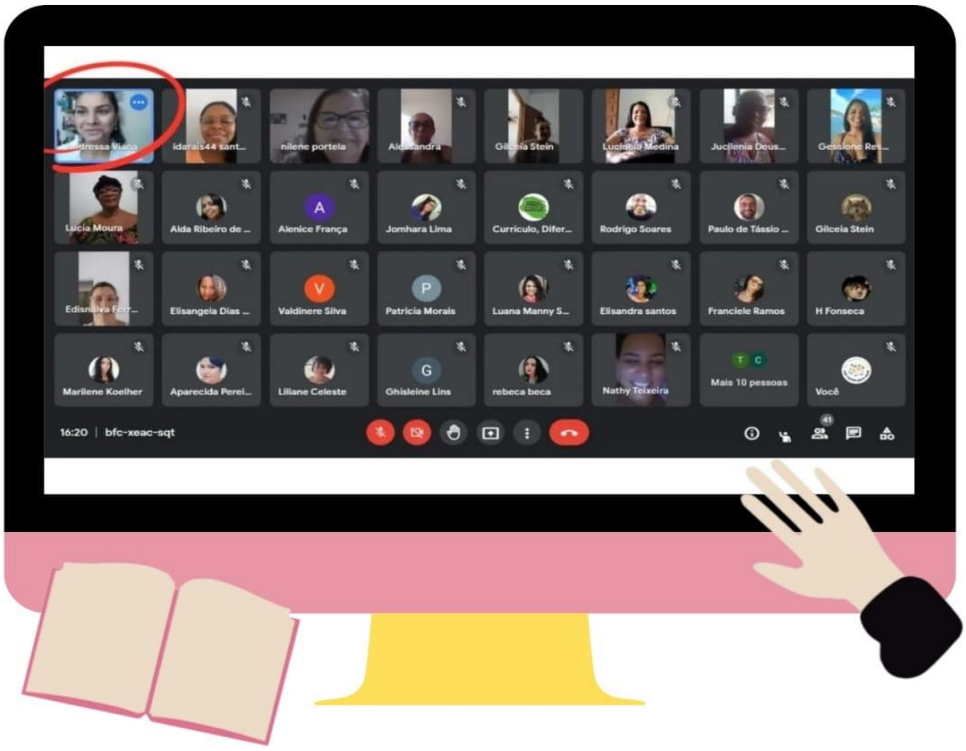
O encontro que encerrou a formação aconteceu em 28 de janeiro/2022 e foi complementar ao anterior, pois abordamos sobre a **"Contação de histórias na Educação Infantil"**. De início foi explicado a importância de conhecer a cultura e a história dos povos indígenas e afro-brasileiros, para não cair em práticas que reforcem estereótipos. Foi falado sobre o movimento blackface, e não se trata apenas de pintar a pele de cor diferente (negra), mas também de ridicularizar pessoas negras para o entretenimento dos brancos com estereótipos negativos e piadas.

É uma prática racista que mesmo no século 21 ainda é praticada, como os exemplos das reportagens mostradas no encontro. Para exemplificar foi mostrado alguns recortes de reportagens recentes de episódios de pessoas que praticaram Black face.

Entrou em discussão e reflexões um texto do livro "Pequeno Manual Antirracista" da escritora Djamila Ribeiro (2019) – "Enxergue a Negritude", onde a autora faz um depoimento de sua vivência escolar na infância, em que foi vítima de racismo. Depois abordamos palavras e expressões racistas, mostrando um dicionário de expressões (anti)racistas lançado em 2011 pela defensoria pública da Bahia em homenagem ao Dia Nacional da Consciência Negra. Este, foi enviado para todos os participantes em arquivo PDF.

Entrando na questão de práticas estereotipadas na escola, foi mostrada algumas imagens de atividades realizadas por escolas durante a data comemorativa do Dia do Indígena e discutido como essas práticas são ofensivas e reforçam a ideia de um "índio folclorizado". Após essas discussões, refletimos sobre como a prática de contar histórias e a mediação de leitura podem ser benéficas para as crianças em relação ao desenvolvimento, letramento pluriétnico, valorização e respeito ao diferente. Tratei também a respeito da contação on-line, já que a formação foi realizada em um período pandêmico, no qual muitos recursos virtuais são utilizados quando não se pode ter um público presencial. O encontro foi encerrado com a contação da história "A onça e o jabuti", uma fabula escrita pelo escritor Daniel Munduruku no livro "As peripécias do Jabuti", sendo um momento de descontração e interação com os participantes.

Figura 33: Print da tela tirado ao final do quinto encontro – Andressa Viana – Jan/2022.



Fonte: acervo da autora

O desenvolvimento do projeto foi bastante satisfatório, e os resultados alcançados, com a execução das propostas, também. Ouvimos muitos relatos de pessoas, sobretudo, de professores(as) que apontavam para o total desconhecimento de possibilidades de atividades culturais (ou educacionais) atinentes a lei 11.645/08 voltadas para o público infantil, no que pudemos prestar um vasto aporte em cinco dias

de atividades. As trocas de saberes proporcionadas nas primeiras atividades foram gratificantes para todos, na medida em que pessoas de diversas microrregiões da Bahia (e de fora dela) se fizeram presentes e atuantes nas discussões.

A divulgação da formação aconteceu através do Instagram no perfil do canal: @1contoparavoce (https://www.instagram.com/1contoparavoce/). Primeiro foi feita uma publicação "turbinada", um tipo de anúncio pago realizado dentro da própria rede social, onde a publicação é alcançada/vista por mais pessoas.

Além desse anúncio pago, foram feitas várias publicações antes, durante e após a formação, a respeito dos encontros e das ministrantes convidadas que podem ser conferidas no perfil @1contoparavoce no Instagram. Muitas pessoas também compartilharam pelo aplicativo WhatsApp, o que ajudou na divulgação.

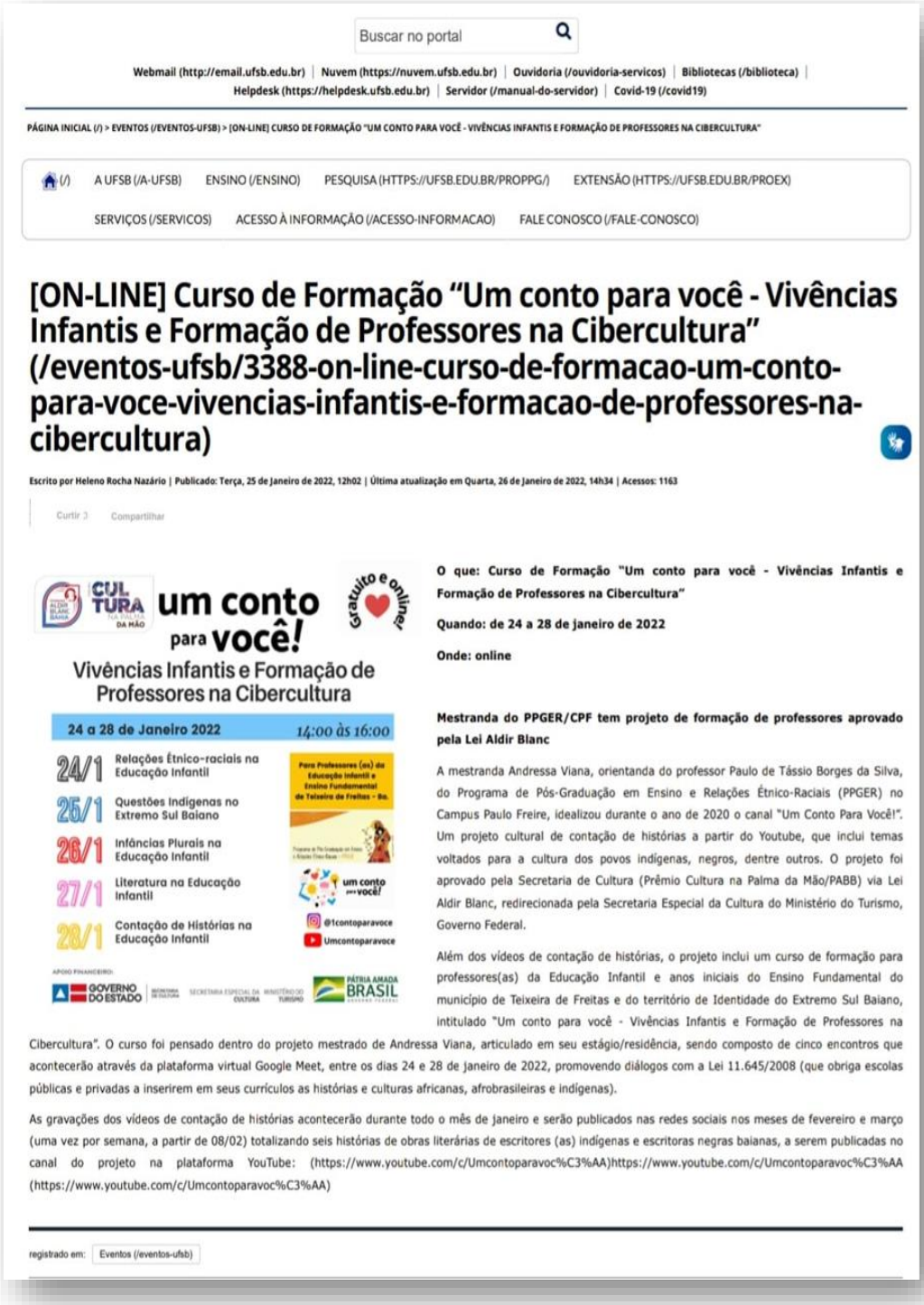
Figura 34: Arte de divulgação da formação publicada na rede social Instagram @1contoparavoce.

Fonte: acervo da autora.

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), campus Paulo Freire, também fez uma publicação sobre a formação no site da instituição, que ainda está hospedada e pode ser acessada em: (https://ufsb.edu.br/eventos-ufsb/3388-on-line-

curso-de-formacao-um-conto-para-voce-vivencias-infantis-e-formacao-de-professores-na-cibercultura).

Figura 35: Print da reportagem de divulgação do projeto nas redes da UFSB.



Fonte: acervo da autora.

3.1 NOVAS HISTÓRIAS, NOVAS CONTAÇÕES...

Ao ser contemplada no edital Prêmio Cultura na Palma da Mão do programa Aldir Blanc Bahia, pude fazer investimentos em obras literárias, materiais, fotografia, figurinos, edição e em recursos de acessibilidade digital como tradução em LIBRAS e legendas.

Os primeiros passos para programar as novas histórias do canal, foram encontrar especialistas competentes para tornar os vídeos mais inclusivos. Como por exemplo a edição e os tradutores/intérpretes da língua brasileira de sinais. Os vídeos são gravados por mim num aparelho smartphone, as edições também sou eu que realizo em um programa no computador, porém há alguns recursos que não sei fazer (colocar legendas e a imagem do tradutor de LIBRAS simultaneamente com a narrativa), por isso contratar o serviço profissional foi importante.

Depois de muitas pesquisas conheci o produtor videomaker Andinho, que exerce os seus trabalhos aqui na cidade de Teixeira de Freitas e em outras cidades da região extremo sul baiana. Combinamos de ele fazer as edições finais, conforme as histórias eram gravadas, ele recebia os vídeos editados, as narrativas impressas e o vídeo do tradutor. Andinho colocava as legendas e a imagem simultânea do tradutor de LIBRAS.

Em relação aos tradutores da língua brasileira de sinais – LIBRAS, tive a preocupação de que fossem pessoas que passassem representatividade, além de terem alguma noção sobre as temáticas abordadas nas histórias, para que não prejudicasse as intenções das narrativas de cunho antirracista. Depois de muitas pesquisas, conversas e indicações conheci a tradutora Claudia Ester, indígena pertencente ao povo Terena de Campo Grande – MS. Conversamos através de ligações telefônicas e chamadas de vídeos pelo aplicativo WhatsApp. Combinei com ela de enviar os vídeos das histórias indígenas, ela gravaria as traduções das histórias e me enviaria pelo aplicativo *Driver*. Infelizmente ela não pôde participar dos três vídeos de histórias com autorias indígenas, tendo participado apenas do primeiro.

Conheci o tradutor/intérprete Benedito Tadeu, rapaz negro e engajado em causas sociais. Trabalha na rede pública de televisão “TV Cultura” fazendo traduções em importantes programas do canal, como “Roda Viva”, “Jornal da Cultura” entre outros. Por ele morar na capital São Paulo, conversamos também através de ligações telefônica e chamadas de vídeo. O combinado foi o mesmo feito com Claudia Ester.

Tadeu, gravou as traduções de cinco histórias, duas de autorias indígenas e outras três de autorias negras baianas.

Para a escolha das histórias também foi necessária uma longa pesquisa de obras literárias e escritores e escritoras. Decidi que para as histórias de autorias negras deveriam ser de escritores (as) baianos (as) para valorizar as produções realizadas em nosso Estado. De muitos nomes possíveis escolhi através de suas obras as histórias que mais me identifiquei. O mesmo critério utilizei para escolher as obras de autorias indígenas. É primordial para o (a) contador(a) de histórias se identificar com o conto para que a sua narrativa seja com maior qualidade.

As autorias/obras escolhidas foram: Eliane Potiguara (“O pássaro encantado”), Daniel Munduruku (“Foi vovó que disse”) e Cristino Wapichana (“Sapatos trocados”) e autorias negras baianas Lázaro Ramos (“O caderno sem rimas de Maria”), Ana Fátima (“As tranças de minha mãe”) e Cássia Valle (“Calu, uma menina cheia de histórias”).

Foi pensado também no cenário e figurino, além de um ensaio fotográfico para as divulgações nas redes sociais. Escolhi o lugar mais aconchegante de minha casa como cenário, o quintal, onde há muitas plantas e árvores frutíferas, o que remete bem a natureza. Como figurino, escolhi roupas com estampa xadrez, que além de ser a minha preferida, transmite alegria e remete a ideia de piquenique. Um piquenique de histórias. O ensaio fotográfico foi realizado por Marilia Macedo, fotografa com olhar sensível que me deixou muito à vontade.

A divulgação foi feita pelo perfil do canal no instagram @1contoparavoce, através de publicações a respeito das contações de histórias, autores e suas obras e também de um anúncio pago dentro da propria rede social. O site regional “Tirabanha” também fez uma publicação sobre os novos vídeos.[21] Todos os vídeos com as novas histórias estão hospedados e podem ser vistos no canal do YouTube “Um Conto Para Você”.

21 http://www.tirabanha.com.br/2022/03/02/um-conto-para-voce-canal-teixeirense-vai-disponibilizar-novos-videos/

Figura 36: Cards de divulgação das novas histórias no canal do Youtube “Um Conto Para Você!”

Fonte: acervo da autora.

As histórias começaram a ser gravadas em fevereiro/2022 e a partir dos dias 3 a 8 de março/2022, tornaram-se disponíveis no canal da plataforma Youtube “Um Conto Para Você!” As histórias foram publicadas sempre às 19:00h, o que causou expectativa nas pessoas em acompanhar os vídeos. Link do canal: https://www.youtube.com/channel/UCKAL7vKfOKDTGL0EcNAE5_g

É muito importante que as crianças tenham um primeiro contato de apreciação com a história, seja por meio desses vídeos, de uma contação ou de uma mediação de leitura. Prepare um ambiente aconchegante para esse momento e se possível mostre o livro físico e uma foto do (a) autor (a) que escreveu a obra para apresentá-lo (a) contando um pouco de sua biografia.

A primeira história a ser publicada no canal foi a do livro **“Foi vovó que disse”**, de autoria do escritor indígena Daniel Munduruku, ilustrado pela artista Graça Lima, da editora Edelbra.

Daniel Munduruku, é escritor, professor e ator. É indígena pertencente ao povo Munduruku. Já escreveu mais de 50 livros, suas obras são voltadas ao púbico infantil e juvenil em sua maioria. Já recebeu prêmios nacionais e internacionais por seu trabalho como escritor.

Me encantei por esse livro assim que o li. Uma narrativa que destaca a figura da avó e a sabedoria dos mais velhos. *Kaxiborempô* é um menino indígena pertencente ao povo Munduruku. Ele conta as coisas bonitas que aprendeu com a sua avó e um pouco de sua vivência em sua comunidade. Abaixo, um trecho que me cativou:

> Vovó disse que para sentir a presença dos encantados é preciso aprender a fazer silêncio. Ela disse que o silêncio é contemplar a beleza das coisas do mundo. É saber sentir o perfume das árvores. Saber ouvir os animais (Munduruku, 2014, p. 11).

O autor foi muito sensível ao escrever essa história, pois, é possível sentir através do menino todo o amor e a sabedoria de sua avó ao ensiná-lo a cuidar da natureza.

Adaptei este conto para narrar a história em vídeo[22]. Cada contador(a) tem à sua maneira de fazer uma narrativa e a minha versão pode ser conferida no canal. O vídeo foi publicado no dia 03 de março/2023 e houve uma ótima repercussão. Recebi mensagens de pessoas que assistiram e gostaram, e fotos de crianças assistindo. Um vídeo que poderá ser visto em qualquer momento e lugar, não só por crianças, mas também adultos.

Há muitas possibilidades de aproveitar as questões abordadas na história em sala de aula, como por exemplo: O povo Munduruku, os seres encantados, preconceito, cultura, costumes e comidas típicas como o mingau de banana. Assim, ao trabalhar o livro é importante que se conversem sobre culturas e costumes diferentes para que as crianças conheçam, respeitem e dessa forma não reproduzam preconceitos. É importante que aborde, com as crianças, sobre o povo Munduruku, em quais regiões do Brasil estão situados e o porquê de não dizer “índio” e sim “indígena”. No trecho

22 Recursos utilizados para a realização do vídeo: aparelho smartphone, computador com programa de edição de vídeo, tripé com anel de luz led, mesa de apoio com cadeira, maraká, livro físico da história para apresentar ao final.

abaixo o menino fala de seu contentamento em ir para uma escola da cidade, mas lá irão chamá-lo de "índio" e que a sua avó lhe ensinou que ele não é índio. É Munduruku.

> Amanhã será um grande dia: vou completar sete anos. Daqui a mais dois anos não serei mais criança e vou estudar na escola dos pariwat da cidade. Quero fazer muitos amigos por lá! Lá eles chamam a gente de índio. Vovó disse que eu não sou índio, que eu sou Munduruku e que tenho que ter orgulho (Munduruku, 2014, p. 19).

Cabe ainda, apresentar os seres encantados citados na história: *yara, anhangá, curupyra e mapinguari*. Estes seres e muitos outros na cultura ocidentalizada, fazem parte do folclore, mas o escritor indígena *Yaguarê Yamã*, pertencente ao povo Maraguá, especialista em contos de assombração e em obras que abordam entidades e seres encantados, diz que, sendo base da antiga religião Maraguá e muito importante para a proteção da natureza, as entidades se dividem em classes de acordo os seres e seus poderes. Existem as entidades que dão medo, como as visagens. "Seres" são entidades (existem muitas) que possuem a aparência semelhantes aos seres humanos e "encantados" são aqueles que já existem muito antes da criação do mundo, não foram criados por deuses [23] (Yamã, 2011).

> Vovó disse que, se a gente não andar direito, pode tropeçar no orgulho. No começo não entendi, mas depois percebi que ela falava de nossa crença nos espíritos da floresta e que a gente chama de encantados: tem a yara, o anhangá, o curupyra e o mapinguari. Nos diz a crença que quem acha que conhece a floresta e não cuida é orgulhoso e pode topar com algum encantado (Munduruku, 2014, p. 9).

Uma parte muito interessante é quando o menino diz que a sua avó lhe contou que os povos indígenas são povos muito antigos e estavam aqui muito antes de os outros chegarem.

Vovó disse que tem povos que não acreditam nos duendes e nos espíritos da natureza.

> Perguntei quem eram esses outros povos, e ela disse que são todos aqueles que não se parecem com a gente, que não conhecem as mesmas coisas, não

---

23 Disponível em: << http://yaguareh.blogspot.com/2011/11/o-povo-das-historias-de-assombracao.html>>. Acesso em 29/05/2023. O texto foi publicado em 17 de novembro de 2011 pelo autor em seu próprio blogspot. Para saber mais sobre o assunto indico a live realizado por Julie Dorrico e Yaguarê Yamã na plataforma Youtube "Literatura Indígena, Folclore não!" Pode ser vista em << https://www.youtube.com/watch?v=QVim5poDDgw>> .

> comem a mesma comida. Vovó disse que nosso povo é muito antigo e estava aqui antes de os outros povos chegarem (Munduruku, 2014, p.13).

Ao longo da história a literatura contribuiu para a distorção e idealização das formas de viver e de se relacionar dos povos indígenas. As crianças ao ter contato com a literatura de autorias indígenas têm a oportunidade de conhecer as histórias de lutas, resistências, e as culturas dos povos originários dita por eles. Um começo para que crianças não indígenas cresçam com valores de respeito ao outro e ao diferente. Desmistificando a ideia de "descoberta do Brasil" estruturada nos livros didáticos por tanto tempo. Veja o que Ely Ribeiro de Souza (2018, p.53) diz sobre isso:

> Ao escrever sobre os povos indígenas no Brasil, suas concepções de mundo, suas cosmologias, crenças, ritos, algumas considerações precisam ser realizadas para que equívocos conceituais sejam corrigidos a respeito da cultura de nossos povos. Tais observações são necessárias devido às inúmeras imagens que foram construídas através da literatura ao longo da história do Brasil, que distorceram ou idealizaram nossas formas de viver e de se relacionar entre homens, animais e natureza.

Na história, a avó de *Kaxiborempô* faz um delicioso mingau de banana para ele, que é um prato típico da região amazônica. Lá facilmente se encontra a banana pacovan que é semelhante a banana da terra e é muito utilizada na culinária em pratos salgados ou doces. Que tal preparar o mingau de banana para as crianças comerem após a história? Existem diversas formas de fazer esse mingau com a banana pacovan, confira a receita[24] abaixo:

> **MINGAU DE BANANA:**
> **INGREDIENTES:**
> 3 bananas pacovans maduras ou
> bananas da terra
> 1 lata de leite condensado
> 1 caixinha de creme de leite
> 1 xícara de farinha de tapioca granulada
> 1 vidro pequeno de leite de coco
> 1 pitada de sal
> 1 colher de açúcar
> canela a gosto
> Água suficiente para cozinhar as bananas
>
> **PREPARO:**
> Pique a banana em pedaços grandes e leve à uma panela com a água para cozinhar. Assim que levantar fervura, acrescente açúcar para tirar a acidez da banana.

24 Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/redeamazonica/amazonas/noticia/2015/10/amazonia-rural-confira-receita-de-mingau-de-banana-pacovan.html>. Acesso em 29/05/2023.

Desligue o fogo e pegue metade da banana com um pouco de caldo e leve ao liquidificador. Bata com o leite condensado. Na panela com o restante da banana cozida, acrescente a farinha de tapioca.
Acenda o fogo novamente e coloque o que já foi batido no liquidificador. Misture e coloque o leite de coco e o creme de leite. Se achar que está muito grosso, acrescente um pouco de água até que fique na consistência desejada.
Coloque a pitada de sal, espere cerca de dez minutos até que a tapioca fique molinha e pronto, é só servir com canela ou castanha do Pará.

Figura 37: Artes de divulgação/prints da tela – vídeo da história "Foi vovó que disse".

1: card de divulgação – Novas histórias – "Foi vovó que disse"
2: capa de apresentação do vídeo no Youtube – "Foi vovó que disse"
3 e 6: print da tela – história "Foi vovó que disse"
4: card de divulgação lembrete "Foi vovó que disse"
5: card sobre o autor Daniel Munduruku
7: card sobre o livro "Foi vovó que disse"

Fonte: acervo da autora.

Figura 38: Prints das interações com o vídeo da história “Foi vovó que disse”.

Fonte: acervo da autora.

A segunda história a ser publicada foi a do livro “**O pássaro encantado”** da escritora Eliane Potiguara, com ilustrações de Aline Abreu, da editora Jujuba.

Eliane[25] é indígena pertencente ao povo Potiguara, é professora, escritora e ativista. Considerada a primeira escritora indígena do Brasil, é fundadora do GRUMIN (Grupo Mulher - Educação Indígena), Enlace Continental de Mujeres indígenas e Embaixadora da Paz pelo Círculo de Escritores da França. Possui sete livros publicados e já recebeu premiações nacionais e internacionais por seu trabalho.

25 Biografia disponível no site da própria autora: << http://www.elianepotiguara.org.br/>>. Acessado em 30 mai. 2023.

Recebeu em 2021 o título de doutora “honoris causa”, do Conselho Universitário (Consuni), órgão máximo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O livro “O pássaro encantado” possui um enredo muito bonito, protagonizando a figura da avó (a grande avó) e a sua sabedoria ancestral. Fala da importância dos mais velhos nas comunidades indígenas, da preservação da natureza, de culturas e costumes, do luto, e ancestralidade de um povo na figura do pássaro encantado. A adaptação em vídeo[26] dessa história foi publicada no canal do *Youtube* em 04 de março/2022 às 19:00, com uma repercussão positiva. Muitas pessoas enviaram mensagens dizendo ter gostado da história e achado muito bonita.

> Nesse instante, surgiu um pássaro de grandes asas, voando sobre sua cabeça. Era lindo! Um símbolo de beleza e amor no coração.
> O imenso pássaro começou a cantar uma melodia de outrora e a bater as asas sobre a cabeça da Grande Avó, soltando penas verdes, amarelas, azuis e brancas. Era o pássaro gigante! Era o pássaro encantado, o pássaro ancestral! (Potiguara, 2014, p.15).

Este trecho descreve o momento em que a Grande Avó encontra o pássaro encantado, refere-se a esperança. É o momento em que a esperança ressurge para levar alegria para o povo da comunidade na figura do pássaro.

É importante ter um diálogo com as crianças sobre o que pode representar o pássaro para elas, o que poderá surgir muitos significados interessantes. Que se fale também do sentido da palavra “esperança” e questionem o que elas entendem sobre ter esperança.

No início da história é relatado um pouco do que as crianças e as mulheres faziam na comunidade. Brinquedos e brincadeiras, comidas típicas, como a moqueca de peixe e o beiju e a alegria daquele povo:

> No meio da mata, as crianças brincavam bem perto da casa onde moravam. Adoravam jogar bola e peteca. E riam... E riam... E riam... As mães e algumas meninas, abaixadas no chão, prepararam o peixe moqueado e o beiju com a farinha de mandioca. Os pássaros cantavam. Era uma alegria só! O sol brilhava, as nuvens viajavam.
> - Crianças! Está na hora de comer! – Chamou uma das mães.
> As crianças correram para ver quem chegava primeiro e riam... Como riam as crianças! (Potiguara, 2014, p. 4).

---

26 Recursos utilizados para a realização desse vídeo: aparelho smartphone, computador com programa de edição, tripé com anel de luz led, mesa de apoio com cadeira, maracá, toco de madeira, pote com papel crepom colorido e picado, livro físico da história para apresentar ao final.

O beiju é uma iguaria típica também aqui na região extremo sul baiana, sendo possível encontrá-lo nas feiras livres ou em padarias. E a farinha de goma fresca para o preparo do beiju de tapioca. É algo muito bom para oferecer as crianças depois de apreciarem a história do livro “O pássaro encantado”.

Pontuei que fazer uma oficina de brinquedos para confeccionar uma peteca e brincarem é também um ótimo entretenimento para as crianças. Uma conversa sobre quais brincadeiras as deixam felizes. E se possível pesquisar brincadeiras de origem indígena para brincar todos(as) juntos(as).

Uma questão bastante sensível que é abordada na narrativa é o luto. Na narrativa da avó, ela conta como as pessoas da comunidade Potiguara lidam com a morte de seus parentes e neste trecho em específico conta sobre a partida do Grande Avô e que as crianças estavam entristecidas por não entenderem essa passagem.

> Num tempo muito antigo, todas as crianças da aldeia estavam muito quietas e sérias. Elas não brincavam com seus brinquedos, não corriam como antes e nem pulavam nos rios. Nem um sorriso elas davam... E criança parada é sinal de algo que não vai bem!
> Elas estavam assim porque o Grande Avô tinha morrido. Todos sentiam muito a falta dele, que era o pajé da comunidade, aquele que curava e conversava com todos.
> Era normal que as pessoas ficassem dias e meses meditando sobre a morte dos parentes. Era um momento de reflexão sobre a passagem da pessoa pela vida, o que ela construiu, como contribuiu para o bem-estar da família, como amou seus filhos. Netos e bisnetos... Mas as crianças não entendiam as coisas dessa maneira. Só viam tristeza. (POTIGUARA, 2014, p. 8).

É importante que a criança consiga se expressar sobre o que ela está pensando ou sentindo. Sentir a dor e vivenciar o luto fazem parte de seu desenvolvimento emocional como pessoa, isso não vale somente para adultos. Por isso, é necessário um diálogo franco e aberto sobre a morte e o luto, para que a criança se sinta a vontade de demonstrar os seus sentimentos. Seja na perda de uma pessoa muito próxima ou de um animal de estimação.

O livro também faz alusão à religiosidade, aliada a proteção da natureza quando se refere a mata e aos espíritos da floresta:

> Certo dia, a Grande Avó, muito triste, foi para a mata. Lá havia os seres encantados, os espíritos da floresta, das pedras, das águas, das cachoeiras e o espírito dos rios. As avós, mães e meninas, de vez em quando, iam para lá recolher alimentos para a comunidades. Mas dessa vez a Grande Avó foi sozinha (Potiguara, 2014, p. 11).

Como reflexão, pontuei a importância de se conversar com as crianças sobre o que elas entendem como “espíritos da floresta” e “seres encantados”. A crença nestes seres faz parte de várias regiões do país, não só entre povos indígenas, mas também entre as comunidades ribeirinhas e sertanejas.

> Sabemos que segundo essas cosmologias os encantados estão num plano espiritual, e ao mesmo tempo na natureza, portanto seus poderes vêm dela, mais diretamente de cada elemento desse meio natural. Sendo seres que foram humanos ou não eles podem ser considerados espíritos da natureza representando cada elemento do meio ambiente. E não é sem coincidência que as representações dessa religiosidade estão intimamente ligadas ao meio ambiente, mais especificamente aos elementos como a água, a terra e os vegetais (Silva, 2014, p. 18).

Outro fator importante é a relação da criança com a natureza, além de conversas é necessário proporcionar às crianças o contato com o meio ambiente. Brincar na terra, andar descalços numa grama, brincadeiras ao ar livre, passear em praças que existam árvores e plantas, parques, manusear o barro, tomar banho de chuva, brinquedos não estruturados vindos da natureza como galhos, folhas, pedrinhas, areia etc. O convívio com a natureza colabora para o desenvolvimento infantil emocional, intelectual, físico e social.

A história destaca a valorização dos mais velhos, a sabedoria e ensinamentos das anciãs na figura da Grande Avó. O pássaro reconhece na Grande Avó a Grande Mãe da Terra:

> Era como se ele reconhecesse na Avó a Grande Mãe da Terra, aquela que tudo sabe e protege, a que tem a intuição como estrada e anda com a guerreira à sua frente contra qualquer perigo à sua espécie. É a mulher que detém o conhecimento da história daquele povo e que tem o dom de curar a todos: a mulher sábia! A mulher que todos respeitam! (Potiguara, 2014, p.18).

A própria autora conta sobre a importância dos avós, não só para o povo Potiguara, mas para todos os povos indígenas:

> Não só os potiguaras, mas todos os povos indígenas do Brasil têm uma relação sagrada com os avós e antepassados. É uma relação amor e respeito, pois nossos ancestrais são responsáveis por transmitir nossa cultura, tradição e língua (Potiguara, 2014, p. 27).

Os avós têm papeis importantes também em muitas famílias ocidentais, há casos de avós cuidarem dos(as) netos(as) para os pais trabalharem, de terem a guarda dos(as) netos(as) por algum motivo específico, de custear financeiramente pensões

quando os(as) filhos(as) não o fazem. E o relacionamento de amor e respeito será que as famílias possuem? Conversar com as crianças sobre os relacionamentos com os seus avós pode ser interessante, além de contribuir para as suas formações identitárias. Saber se sabem os nomes, se convivem uns com os outros etc.

No final do livro, após a história, a autora dedica duas páginas para contar sobre o seu povo, o que torna essa obra ainda mais rica.

Figura 39: Artes/prints da história em vídeo "O pássaro encantado".

1: card de divulgação – Novas histórias – "O pássaro encantado
2: capa de apresentação do vídeo no Youtube – "O pássaro encantado"
3 e 6: print da tela – história "O pássaro encantado"
4: card de divulgação lembrete "O pássaro encantado"
5: card sobre a autora Eliane Potiguara
7: card sobre o livro "O pássaro encantado"

Fonte: acervo da autora.

A terceira história a ser publicada no canal foi a do livro **"As tranças de minha mãe"** da escritora Ana Fátima, com ilustrações da artista Quezia Silveira, da editora Ereginga.

Ana Fátima é baiana de Salvador – Ba, ativista do movimento negro, filha do Ilê Axé Iboro Odé, escritora, educadora e CEO da editora Ereginga. Realiza formações continuadas para professores e oficinas sobre contações de histórias. É autora de literatura infantojuvenil: "As tranças de minha mãe" (2021), "Makeba vai a escola" (2019) e "Tunde e as aves misteriosas" (2021). Todos os seus livros são bilingues português e inglês.

A autora e eu tivemos a oportunidade de conversar pelo *chat* da rede social Instagram. Contei sobre o projeto de contação de histórias e adquiri os seus livros. Ela gostou muito e enviou os livros para mim autografados. Fez divulgação do trabalho em suas redes.

"As tranças de minha mãe" é uma narrativa sensível e repleta de poesia. Conta com ancestralidade a história do amor e admiração que o menino Akin tem por sua mãe Najuma e suas tranças. Ele, uma criança negra, com olhar afetuoso narra o quanto a sua mãe é linda com as tranças no cabelo e como se sente estando junto a ela. Uma história que destaca a beleza da negritude, resistência, identidade e pertencimento. Destaco abaixo um dos trechos que me encantou:

> As tranças de minha mãe anunciavam o perfume de sua pele, refletindo a beleza de nossa família. Firmes e diversas, suas tranças me faziam acordar com vontade de brincar com minha mãe todos os dias, para sentir a maciez de seus carinhos (Santos, 2021, p. 28-30).

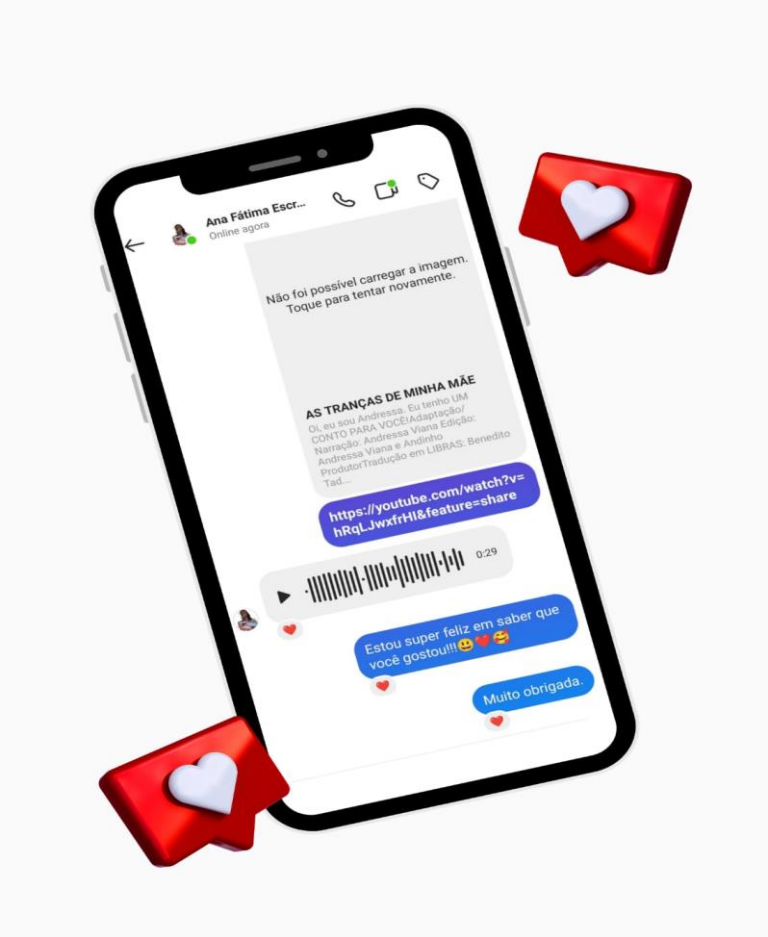
Para a elaboração desse vídeo pude contar com a participação de outras pessoas. Mães com suas crianças que me enviaram registros juntas vivenciando um momento de carinho, fazendo elogios e cafunés em seus cabelos. Estes vídeos foram editados e colocados no final da contação da história. Uma surpresa para quem assiste ao vídeo.

A adaptação deste conto para a narrativa em vídeo[27] foi publicada em 05 de março/2022, tendo uma repercussão bastante satisfatória. Além de receber mensagens

27 Recursos utilizados para a realização desse vídeo: aparelho smartphone, computador com programa de edição de vídeo, tripé com anel de luz *led*, mesa de apoio com cadeira, balões coloridos, *kabuletê*, livro físico da história para apresentar ao final.

de pessoas com as suas crianças dizendo que adoraram a história, recebi uma mensagem em áudio da autora Ana Fátima agradecendo a contação. O que me deixou imensamente feliz! Ela também divulgou em suas redes sociais o canal “Um conto Para Você!” para que outros(as) pudessem assistir.

Figura 40: Print da mensagem da autora Ana Fatima recebida por chat do Instagram



Fonte: acervo da autora

> Andressa que dengo! Eu tô aqui emocionada! Foi lindão! Lindão! A sua contação é muito bonita, viu?! Parabéns! E eu achei assim... Ah! Esse final com as crianças falando do cabelo da mãe...Nossa! Impactante demais! Muitíssimo obrigada viu?! Eu já compartilhei o link para outras pessoas assistirem depois. E também vou divulgar aqui no meu story mais tarde. Beijos![28]

28 Transcrição de áudio recebido de Ana Fátima Santos, autora de “As Tranças de Minha Mãe” (2021), via *chat* da rede social Instagran no dia 5 de março de 2022.

Há diversas formas de aproveitar questões que surgem na experiência com a história nas práticas cotidianas em sala de aula, sobretudo, para uma educação antirracista.

"As tranças de Minha mãe" é um livro destinado às crianças negras, mas também as brancas. Para todo o núcleo familiar, para que seja possível acessar a criança que foi um dia e de se mirar em imagens positivas que engrandecem os seus traços e a beleza de seus múltiplos fenótipos.

Os trechos abaixo fazem referência a importância do toque, primordial para que a criança eleve a sua autoestima. Uma oportunidade valiosa de se trabalhar o amor-próprio da criança para que ela goste de si e do outro do jeito que é e que são.

> Assim como a ponte de cores escorregava pelo meu olhar, eu deslizava sob as tranças de minha mãe. Elas acariciavam meu corpo e me chamavam para brincar todo o tempo. (Santos, 2021, p.16)
> [...]
> As tranças de minha mãe encantavam e desenhavam em meu rosto os beijos adocicados como pirulitos e os abraços fofos como pelos de gato. (Santos, 2021, p. 27)

No trecho "Resistentes e duradouros eram os búzios que enfeitavam suas tranças e simbolizavam toda nossa história" (Santos, 2021, p.20). Os búzios não são apensas acessórios, muito além da estética representam a história de uma existência e resistência ancestral.

Para os povos negros e afro-brasileiros o cabelo, seja com penteados, tranças ou Black Power, vão além da estética, símbolo de luta, representam resistência cultural à opressão racista e a padrões impostos às sociedades. É o orgulho de sua negritude. A autora inicia a história com Akin narrando:

> Dentre lençóis, travesseiros e abraços de algodão doce, mergulhei nos laços negros de uma rainha que acariciava minha face com seu sorriso largo cheirando amor. Essa rainha era minha mãe! Ela se chama Najuma (Santos, 2021, p. 6-9)

Akin enxerga a sua mãe como uma mulher empoderada, que tem orgulho de ser quem é, de seus cabelos trançados, de sua pele e de seus traços. A enxerga como uma rainha. As mulheres são, desde muito novas, oprimidas na sociedade brasileira e pelo fato de serem negras, foram completamente negligenciadas pelas instituições ao longo da história (Gonzalez, 2020), crescendo com a dor e a consciência da opressão social. Dessa forma, quando uma mãe se apresenta autoafirmada em seu círculo

familiar, a sua cultura estética deixa de aparecer psicologicamente distorcida, e essa mãe pode inspirar o seu filho, uma vez que vê a beleza nas representações étnicas de seu próprio lar. Akin é uma criança negra que se sente segura, feliz e amada.

Figura 41: Artes/ prints da história em vídeo “As tranças de minha mãe”

1: card de divulgação – Novas histórias – “As tranças de minha mãe”
2: capa de apresentação do vídeo no Youtube – “As tranças de minha mãe”
3 e 6: print da tela – história “As tranças de minha mãe”
4: card de divulgação lembrete “As tranças de minha mãe”
5: card sobre a autora Ana Fátima
7: card sobre o livro “As tranças de minha mãe”

Fonte: acervo da autora.

A quarta história publicada no canal foi a do livro “Calu, uma menina cheia de histórias” escrito pelas escritoras Cassia Valle e Luciana Palmeira, as ilustrações são de Maria Chantal e a editora Malê Mirim.

Cássia Vale é baiana, escritora, atriz, museóloga e historiadora. Membra do Teatro Olodum, coordenadora administrativa do Centro de Pesquisa Moinhos Giros da Arte. Luciana Palmeira é baiana nascida em Salvador, escritora, historiadora e museóloga. Servidora pública do Instituto Brasileiro de Museus. Atualmente é Coordenadora de Acervo Museológico do Departamento de Processos Museais.

Juntas, as autoras receberam premiações importantes com o livro “Calu, uma menina cheia de histórias”. Em 2017, ano de lançamento, ganhou o prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte, em 2020 a história virou espetáculo e venceu o Prêmio Braskem de Teatro.

As autoras têm parcerias nas obras: “Calu uma menina cheia de histórias” (2017), “Aziza: a preciosa contadora de sonhos” (2022) e “Maria Felipa – Coleção Black Power” (2022).

Sobre o livro “Calu uma menina cheia de histórias”, conta a história de Calu, uma menina negra que adora ouvir as histórias contadas por seus avós Dandara e Pedro, e desenhar tudo o que ouvia em seu bloquinho. Um dia pediu ao avô que contasse sobre a ilha onde moravam, a ilha Boca do Rio, que hoje é um bairro em Salvador – Ba. Nesta narrativa as autoras abordam a valorização dos museus, das histórias, da sabedoria dos mais velhos, da ancestralidade, das narrativas orais e da cultura regional.

Fiz a adaptação desse conto para o vídeo[29] que foi publicado no canal do *Youtube* em 07 de março/2022. Mais uma história com retorno positivo das pessoas, me enviando mensagens e compartilhando nas redes sociais. Abaixo os trechos que me encantaram, por valorizar a sabedoria dos mais velhos e as contações de histórias. Quem vive muito se torna mestre de saberes! Realmente fantástico.

> Ela achava que os avós tinham uma fábrica de histórias na cabeça, pois ela, no auge dos seus seis anos, nunca ouvira a mesma historieta ser repetida pelos avós:
> - Mamãe dizia que era porque eles tinham vivido muito e quem vive muito vira mestre de saberes!

29 Recursos utilizados para a realização desse vídeo: aparelho smartphone, computador com programa de edição de vídeo, tripé com anel de luz led, mesa de apoio com cadeira, bloquinho de notas, kabuletê, livro físico da história para apresentar ao final.

> Mesmo não entendo completamente o que a mamãe havia dito, Calu a partir desse dia começou a olhar para os seus avós com olhar mais admirado. Ela pensou que deveria ser importante viver bastante para virar mestre dos saberes como o vovô Pedro e a vovó Dandara. E esse poder de viver muito seria uma espécie de mágica. (Valle e Palmeira, 2017, p. 2-3).

Calu não gostava somente de ouvir histórias, ela gostava de ouvir as histórias contadas por seus avós. Ela os admirava, os considerava pessoas importantes não só por ser os avós dela, mas por serem sábios. Por viverem muito! Calu realmente os enxergava como mestres!

As narrativas orais fazem parte das literaturas africanas, por exemplo, na figura do(a) *Griot*, aquele(a) que conta as histórias, que narra acontecimentos de um povo, passando conhecimentos para as gerações futuras. O avô de Calu, com certeza era um importante *Griot* para a família dela e para a ilha Boca do Rio.

Ao proporcionar uma contação de história numa roda de conversa, pergunte as crianças se elas gostam de ouvir histórias, a maioria irá responder que sim. Pergunte quem conta as histórias para elas, quais elas gostam de ouvir, em qual momento isso acontece. Histórias são memórias afetivas que devem fazer parte da vivência da criança.

Em outro trecho do livro, Calu pede ao avô que conte a ela a história da ilha da Boca do Rio:

> Um dia, Calu pediu ao vovô Pedro para contar a história da ilha em que moravam. Ele imediatamente começou a contar. A origem do nome. A data do nascimento da cidade. As personagens mais famosas. A garota, então, começou a fazer mil perguntas como era de costume, sempre que ele começava a contar uma nova história. (Valle e Palmeira, 2017, p.5).

A ilha da Boca do Rio hoje é um bairro de Salvador – Ba. Assim, seria interessante junto com as crianças pesquisar sobre esse bairro e, a capital Salvador. Pela distância, mais de 800 km, é comum os moradores da cidade Teixeira de Freitas não conhecer a capital do Estado da Bahia. Justamente por isso, é importante apresentá-la as crianças.

Calu teve a oportunidade de visitar o museu em Salvador com o seu avô:

> O museu era um lugar cheio de histórias, cores, cheiros, imagens, sons e fotografias. Estava ali a história da cidade como o vovô Pedro tinha contado e algumas coisas que ela havia imaginado e colocado em seu bloquinho. (Valle e Palmeira, 2017, p.8)

> Calu já ia começar a escrever uma nova história no seu bloquinho quando, de repente, lembrou-se que na ilha onde tinha nascido e morava não existia um museu para que todos pudessem entrar, percorrer, ver, ouvir, perceber, entender, sentir, ouvir e tocar. (Valle e Palmeira, 2017, p. 10)

As autoras descrevem várias sensações proporcionadas pelo museu, deixando destacado como um museu pode ser um lugar divertido para conhecer. Desta forma, ao se deparar com situações como essas é importante questionar às crianças se elas sabem o que é um museu, se já foram em algum. Será que na cidade onde moram existem museus? Se sim, planejar um passeio será uma atividade de muitas aprendizagens e diversão para as crianças. Há também a opção de visitar museus virtuais[30] gratuitos, tanto no Brasil quanto em outros países através do computador ou aparelho *smartphone*.

Após a sua visita ao museu, a menina Calu teve uma grande ideia para anotar em seu bloquinho. Criar um museu par a Ilha da Boca do Rio. Um museu inclusivo, grandioso, onde tivesse espaço para todos e todas. Toda a ilha seria um grande museu.

> A menina pensou na possibilidade de a prefeita transformá-la na criadora do museu da ilha chamada Boca do Rio. Ela imaginou logo que não ia prender a história numa única casa. Ela ia transformar vários cantos da ilha num pedaço de um grande museu. Algumas partes dele estariam na Casa de Pedra, outras nas embarcações, na Colônia dos Pescadores, e outras a céu aberto e todo o conjunto formaria o museu. (Valle e Palmeira, 2017, p. 11)

No grandioso museu criado por Calu, havia de tudo, alguém para contar a história da ilha da Boca do Rio, exposição de fotos de peixes de nomes engraçados, comidas típicas, música e muita alegria. Se as crianças criassem um museu como ele seria? O que estaria exposto? Quem sabe podem criar um? Conversar com as crianças sobre isso é rico e importante.

---

30 Tour em 360°pelos museus:
Igreja barroca de São Francisco de Assis em Salvador - Ba. Disponível em:<< https://www.estudioonzeonze.com.br/blog360/toursaofrancisco/index.html>>
Museu do Amanhã – Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: << https://artsandculture.google.com/partner/museu-do-amanh%C3%A3>>
Instituto Inhotim – Minas Gerais – MG. Disponível em: << https://artsandculture.google.com/partner/inhotim?hl=pt-br>>
Museu da casa de Portinari – São Paulo – SP. Disponível em: << https://www.museucasadeportinari.org.br/TOUR-VIRTUAL/>>
Museu Frida Kahlo – México. Disponível em:<< https://artsandculture.google.com/partner/museo-frida-kahlo>>

Figura 42: Artes/prints da história em vídeo “Calu”.

1: card de divulgação – Novas histórias – “Calu”
2: capa de apresentação do vídeo no Youtube – “Calu”
3 e 6: print da tela – história “Calu”
4: card de divulgação lembrete “Calu”
5: card sobre a autora Cássia Valle
7: card sobre o livro “Calu: uma menina cheia de histórias”

Fonte: acervo da autora.

A quinta história a ser publicada no canal foi a do livro “Caderno sem rimas de Maria” da autoria de Lázaro Ramos, ilustrações de Mauricio Negro e editora Pallas.

Lázaro Ramos é baiano de Salvador, ator, apresentador e cineasta muito conhecido por seus trabalhos no cinema, novelas e teatro. Também é escritor, tendo publicado as obras infanto-juvenis: “A velha sentada” (2010), “O caderno sem rimas do João” (2014), “O pulo do coelho” (2017), “Caderno sem rimas da Maria” (2018), “Sinto o que sinto” (2019) e as obras para o público adulto: “Na minha pele” (2017) e “Medida provisória: diário do diretor” (2022).

O livro “Caderno sem rimas da Maria”, assim como o “Caderno com rimas do João”, são obras inspiradas nos filhos do próprio autor, que retrata nos livros as invencionices e os diálogos realizadas por eles. Maria é a filha caçula e considerada “atrapalhante” pelo irmão. Ela criou um caderno com palavras que inventou e outras que ganharam novos significados. É uma obra linda, poética e divertida que consegue abordar temas relevantes como a sororidade, liberdade, sociabilidade, amizade e família. Maria deixa registrado em seu caderno a sua maneira especial de enxergar o mundo.

Para realização desse vídeo contei com a participação de algumas crianças. Meu objetivo era que a contação ficasse com bastante representatividade. A personagem protagonista é Maria, uma menina negra linda e com muitas ideias, por isso resolvi convidar crianças, para participarem da história junto comigo. Conversei primeiro com as mães delas, contei um pouco da história, falei do projeto e enviei para cada uma, duas palavras inventadas por Maria. Algumas meninas já conheciam o meu canal e meu trabalho, e por isso ficaram entusiasmadas em participar. Foram elas: Yohanna, Pérola, Maria Luisa, Isabela, Bete e Ana Laura. As mães registraram em vídeo as meninas falando as palavras e depois me enviaram através do aplicativo WhatsApp. Os registros foram editados e incluídos em minha contação. A adaptação da história “Caderno sem rimas da Maria” em vídeo[31] foi publicado no canal do Youtube em 07 de março, às 19:00. O retorno foi ótimo! Muitas pessoas compartilharam e elogiaram.

Na história, a primeira palavra inventada por Maria é “atrapalhante” que significa “incomodar”, “atrapalhar”. Ela explica que por ser a irmã caçula, tudo o que seu irmão João faz, quer fazer também. Se inspira ou o copia, comum acontecer entre

31 Recursos utilizados para a realização desse vídeo: aparelho smartphone, computador com programa de edição de vídeo, tripé com anel de luz led, mesa de apoio com cadeira, sino, kabuletê, livro físico da história para apresentar ao final.

crianças pequenas. Maria confessa que só faz isso porque quer brincar com ele e ficar junto dele.

> Eu sou a irmã mais nova que João. Tudo que ele faz, eu quero experimentar um pouco. Que mal tem isso? Ele brinca comigo, mas as vezes se irrita. Quando eu quero o copo que ele usa, a espada a laser, ou o uniforme dele da escola, ele grita:
> - Sai, Maria, você é atrapalhante!
> Mas só faço porque quero estar bem perto dele, grudadinha! João é legal e divertido, e fica engraçado quando implica comigo. Sempre quero brincar mais um pouquinho. Mas não conta para ele, tá bom? Porque, enquanto isso, eu posso continuar bem atrapalhante e dar boas risadas (Ramos, 2018, p.5).

No convívio entre crianças muito pequenas acontecem situações em que uma quer ficar perto da outra, quer copiar, quer brincar junto ou o mesmo brinquedo e às vezes a outra não quer. Nesses contextos se faz necessário a mediação de um(a) responsável para que conversem e ajude a resolver da melhor maneira.

Outra questão que a história aborda é a valorização dos cabelos crespos e cacheados, quando Maria cria a palavra "denguindacho" para se referir ao embaraço no cabelo, mas para ela é um carinho mais demorado na cabeça, como um cafuné.

> Meu cabelo é bem crespinho, uso black e uso cacho. Às vezes, meu pai faz carinho e a mão fica presa, parecendo um embaraço. Mas não é. É um convite pra fazer um denguidacho. Denguidacho é um carinho mais demorado na cabeça, nos meus cachos. E eu adoro! (Ramos, 2018, p.9).

Esse carinho demorado remete também à relevância do toque, aspecto fundamental para que as crianças se desenvolvam saudáveis, com autoestima elevada apoiada no amor-próprio.

O empoderamento feminino, o respeito às escolhas do(a) outro(a) e a liberdade de ser quem é, aparecem na narrativa com a palavra "liberdeito". Essa palavra segundo Maria, é difícil ser explicada por juntar liberdade com direito. Se refere ao respeito às escolhas das meninas e mulheres de ser e fazer o que querem.

> Liberdeito é difícil de explicar. Tem a ver com liberdade, mas só isso não vai bastar. Junte também com direito. De ir e vir, de ser e de estar. Sabe quando você faz uma coisa e alguém te diz: "Não se comporte assim, para os meninos não acharem que você é isso ou aquilo"? Pois é... Eu, cá com meus botões, acho que os meninos é que deviam aprender a respeitar o meu jeito de ser e viver (Ramos, 2018, p. 10)

O relacionamento entre irmãos surge na palavra “Jirmão”. Essa palavra Maria inventou em homenagem ao irmão João. Ela tem o irmão como companheiro de momentos felizes ou tristes e não há disputas entre eles.

> Jirmão. É... tem a ver com meu irmão João. Ele e eu convivemos de um jeito tão legal! Eu não quero ser melhor que ele, ele não quer ser melhor que eu. Ele é meu parceiro de sorrisos e de chorinho. Esse tipo de irmão merecia se chamar Jirmão em homenagem ao meu irmão João. (Ramos, 2018, p. 12)

“Sororidade” não foi uma palavra inventada por Maria, mas ela é abordada na história e Maria a conceitua do jeito dela “É saber que a outra não é uma inimiga pra te ter desconfiança, mas sim alguém pra entender e até fazer aliança” (Ramos, 2018).

> Sororidade. Sim, eu sei que essa palavra já existe. Minha mãe foi quem disse. Com voz séria, ela falou: “É a união entre mulheres, baseada na empatia e no companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum”. Fez assim minha cabeça! Por causa das palavras difíceis, botei a minha explicação aqui. Atenção, vou explicar do meu jeito.
> Sororidade é ser diferente de uma certa princesa que, com medo de que levem seu príncipe, não convida outras pra sua mesa. É saber que a outra não é uma inimiga pra ter desconfiança, mas sim alguém pra entender e até fazer aliança (Ramos, 2018, p.20)

É interessante como Lázaro Ramos consegue inserir de maneira sutil em sua obra literária, versos políticos e sociais ao universo infantil e infanto juvenil, que podem colaborar para a formação da criticidade e autonomia das crianças.

Figura 43: Artes/prints da história em vídeo “O caderno sem rimas da Maria”.

1: card de divulgação – Novas histórias – “O caderno sem rimas da Maria”
2: capa de apresentação do vídeo no Youtube – “O caderno sem rimas da Maria”
3 e 6: print da tela – história “O caderno sem rimas da Maria”
4: card de divulgação lembrete “O caderno sem rimas da Maria”
5: card sobre o autor Lázaro Ramos
7: card sobre o livro “Caderno sem rimas da Maria”

Fonte: acervo da autora.

A sexta história foi a do livro “Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras”, escrito por Cristino Wapichana, ilustrado por Mauricio Negro e

editora Paulinas. A adaptação em vídeo[32] dessa obra foi publicada no canal do Youtube em 08 de março 2018 as 19:00.

Cristino é indígena pertencente ao Povo Wapichana. Além de escritor, é músico, cineasta e coordenador do NEARIN – Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas. Suas obras são voltadas ao público infantojuvenil e já recebeu premiações nacionais e internacionais por seu trabalho.

A sua obra literária "Sapatos Trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras" é composta por muitos diálogos poéticos, harmônicos e divertidos. Com um enredo que valoriza os animais da fauna brasileira, conta a história de *Kapaxi*, um tatu que ganhou de presente um par de sapatos mágicos de *Tuminkery* (criador de todas as coisas) que o tornou o grande velocista e mensageiro oficial do reino animal. Além de correr muito, era um grande contador de histórias e encantava a todos da floresta. Certo dia ao encontrar Aro, um veado muito habilidoso em cavar buracos, o propôs a um grande desafio: quem corria mais e quem cavava mais rápido um buraco. Desafio que seria cumprido após a festa do jabuti. E foi durante essa festa que fizeram sem querer a troca: Aro calçou os sapatos de *Kapaxi* e esse, os de Aro. Com isso, Aro saiu em disparada e nunca mais foi visto e *Kapaxi* perdeu de vez o posto de mensageiro.

Durante o texto é possível encontrar algumas palavras na língua Wapichana, oportunizando ao leitor conhecer o idioma nativo do Povo Wapichana. Ao final do livro há um glossário com as traduções das palavras em língua portuguesa. Há também uma página sobre o Povo Wapichana. Importante para que os leitores conheçam sobre o povo pertencente ao autor.

A história se inicia contando como eram os costumes nos tempos em que os ancestrais eram vivos e conviviam com os animais amigavelmente, fazendo tudo juntos(as). Conta que fazia parte do costume visitar e cuidar dos(as) doentes e de como esses eram recebidos com alegria em suas festas quando estavam curados(as).

> No tempo em que nossos ancestrais eram vivos, os animais eram amigos e faziam tudo sempre juntos. Assim, procurar comida, tomar banho, brincar eram coisas que faziam parte da convivência diária.
> A paz reinava entre eles. E quando algum deles adoecia, todos ficavam preocupados e iam visitá-lo. Levavam comida e, também, remédios feitos

32 Recursos utilizados para a realização desse vídeo: aparelho smartphone, computador com programa de edição de vídeo, tripé com anel de luz led, mesa de apoio com cadeira, maracá, bichinhos de madeira (tatu, veado e jabuti), livro físico da história para apresentar ao final.

> de cascas, folhas e até de raízes de árvores. Além de trazerem muita alegria no seu *darywyn.*
> Todos desejavam que aquele amigo ou aquela amiga doente se recuperasse logo, para que pudessem se juntar a eles na execução das atividades e nas festas que faziam nas noites enluaradas.
> Nas festas, os tocadores compunham belas músicas para recepcionar aqueles que estiveram doentes. Eles eram aguardados com ansiedade, e todos queriam vê-los dançar, comer e se divertir. (Wapichana, 2014, p.6)

Uma boa oportunidade para conversar com as crianças sobre os seus sentimentos quando alguém que gostam fica doente. Relembrar o período pandêmico de covid-19 em que muitas pessoas adoeceram e precisavam ficar isoladas longe das famílias e amigos(as) para evitar o contágio.

O desafio entre Kapaxi e Aro (tatu e veado) me fez lembrar da fabula do "Coelho e o Jabuti", em que o coelho desafia o jabuti a apostar uma corrida, e no percurso o coelho se achando esperto resolve tirar um cochilo por pensar que venceria o jabuti de qualquer maneira. Porém o jabuti vence a corrida deixando o coelho para trás.

Na história de Cristino Wapichana o desafio é muito mais elaborado. Além de correr até a casa da Preguiça, antes teriam que nadar de um lado a outro do rio e ainda fazer um buraco que coubesse duas antas sem encostar uma na outra.

> O jabuti, como anfitrião, passou a ser também o juiz da competição. Chamou-os de lado e ditou as regras:
> - Primeiro devem atravessar o rio de um lado a outro, em seguida, façam um buraco onde caibam duas antas, sem que elas se toquem ou encostem nas paredes. Na última prova, vocês terão que correr até a casa da Preguiça, que fica lá naquela serra, e voltar para o ponto de partida! (Wapichana, 2014, P. 23)

Na festa do jabuti, ele começa a festa recepcionando aos convidados com um belo discurso que ressalta a importância do cuidado e da preservação da natureza, além de agradecer a *Tuminkery* (o criador de todas as coisas).

> O jabuti parou na frente dos convidados numa elegância só. Ergueu as patas e disse pausadamente:
> - Meus parentes, sejam bem-vindos! Tuminkery está alegre conosco, porque temos cuidado da nossa mãe terra, das nossas irmãs árvores! Por isso, não tem faltado nada! Nossos filhos crescem saudáveis e são fortes...Nossa comida é farta. Estamos celebrando a vida que ele nos deu e, por isso, vamos festejar com toda a gratidão e alegria. (Wapichana, 2014, p. 19)

A narrativa oportuniza aos(às) leitores(as) conhecer animais que fazem parte das florestas brasileiras, alguns citados na língua wapichana:

> Os convidados vinham de todos os lugares, acompanhados de suas famílias. Havia papagaios (*uaro*), araras vermelhas, amarelas, cotias, o velho jacaré-açú, coelhos, pacas, pássaros, passarinhos e até os peixes apareceram na margem do rio que banhava o local da festa. (Wapichana, 2014, p. 17)

> Foi com a mesma empolgação que a sinfonia animal, regida pelo uirapuru, alegrou a grande festa.
> Os pares formados eram os mais inusitados possíveis. Tinha o *Kauaru* dançando com *Suawan*, o *Puaty* com a *Wakara* e até a comadre *Saru*, que, de tão animada, fazia rodopios na companhia do compadre *Tamanuaa.* (Wapichana, 2014, p. 19)

Com as trocas dos sapatos, o tatu não corria mais com velocidade, só conseguia cavar buracos. Mas, só percebeu a troca ao perder a corrida. Ele ficou extremamente entristecido sem saber o que fazer.

> Cansado, Kapaxi parou e sentou-se sobre a pedra à beira do igarapé. Olhou para água e ficou vendo seu reflexo. Aí, percebeu o que acontecera: aqueles não eram seus sapatos! A tristeza tomou conta dele na mesma hora. Afinal, ele não seria mais tão veloz quanto antes. Já não faria mais tanto sucesso com os pequeninos, já não poderia mais contar suas histórias a eles.
> Agora, sem poder correr, precisava descobrir outras habilidades que lhe trouxessem alegria e que fizessem com que fosse aceito pelos outros.

Essa situação de *Kapaxi* me remete aos momentos em que as crianças muitas vezes não sabem lidar com perdas, ou não conseguem perceber que são hábeis em outras coisas quando não conseguem fazer algo que gostaria muito. As crianças nesses contextos devem ser acolhidas e com apoio e orientação incentivadas a descobrir e aperfeiçoar novas competências.

Kapaxi decide ir a procurava de Aro para reaver os sapatos, procuraria o tempo necessário até encontrá-lo, porém nunca o encontrou, mas se tornou um grande cavador de buracos, deixando abrigos para quem quisesse usá-los.

Figura 44: Artes/prints da história em vídeo “Sapatos trocados”.

1: card de divulgação – Novas histórias – “Sapatos trocados”
2: capa de apresentação do vídeo no Youtube – “Sapatos trocados”
3: print da tela – história “Sapatos trocados
4: card de divulgação lembrete “Sapatos trocados”
5: card sobre o autor Cristino Wapichana
6:Objetos utilizados durante a contação: maracá, bichinhos de madeira e livro da história
7: card sobre o livro “Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras”

3.2. CONVERSA COM OS AUTORES

Para fechar o projeto foi organizada uma *live* com os(as) autores(as) que aconteceu no perfil @1contoparavocê na rede social Instagram no dia 10 de março, às 19:00[33] com a escritora Noélia Miranda e o escritor Paulo de Tássio Borges da Silva, que juntos escreveram a obra “Zabelê: o pássaro encantado”. O livro retrata um pouco da história e trajetória de vida de Luciana Maria - a Dona Zabelê. Zabelê, um dos "troncos velhos" Pataxó, do território Kaí-Pequi, terra Indígena Comexatiba. Uma grande lembrante da língua Pataxó, que colaborou intensamente na retomada do *Patxohã.*

Sobre os autores: Noelia Miranda é baiana, afroindigena Pataxó, escritora de literatura infantojuvenil. Algumas de suas obras são: "Zabelê: o pássaro encantado", "Zacimba Gaba: a princesa guerreira", Zacimbinha: princesa, sapeca e guerreira" e "Natalino pretinho, pretinho". Paulo de Tássio é baiano, descendente do povo Maracá, dentre várias publicações, escreve também literatura infantojuvenil. É autor de "Zabelê: o pássaro encantado" e "Prata Preta".

Apesar da conexão da internet de Noélia estar um pouco ruim no dia, não impediu que ela participasse e conversasse com a gente. Paulo e Noelia contaram como foi o processo de realização do livro. As pesquisas que precisaram fazer, as conversas com os familiares e amigos de Zabelê. As ilustrações foram feitas por Gió, que possui uma grande trajetória no universo das ilustrações, além de ser também escritor. Foi falado um pouco da caminhada de cada um(a) como pesquisador(a) e escritor(a), dos seus trabalhos por uma Educação Antirracista e das lutas indígenas para conquistarem os seus direitos.

---

33 Acesso: https://www.instagram.com/1contoparavoce/

Figura 45: Print da *live* realizada com os autores Nóelia Miranda e Paulo de Tássio no Instagram.

Fonte: acervo da autora.

O desenvolvimento do projeto foi bastante satisfatório, e os resultados alcançados com a execução das propostas também. Ouvimos muitos relatos de pessoas, sobretudo, de professores(as) que apontavam para o total desconhecimento de possibilidades de atividades culturais (ou educacionais) atinentes a lei 11.645/2008, voltadas para o público infantil, no que pudemos prestar um vasto aporte em cinco dias de atividades. As trocas de saberes proporcionadas nas primeiras atividades foram gratificantes para todos (as), na medida em que pessoas de diversas microrregiões da Bahia (e de fora dela) se fizeram presentes e atuantes nas discussões. As novas histórias foram e estão sendo vistas não só por crianças, mas também adultos

professores (as), mães, pais, avós. Alguns escritores (a) contemplados (as) passaram a interagir e seguir o perfil do canal no Instagram, enviando mensagens de agradecimento pelas contações de suas obras. Dito isso, o projeto “Um Conto para Você” cumpriu com seus objetivos e tarefas, em todas as fases do projeto (formação de professores, vídeos no YouTube e Live), promovendo a produção e o fomento de conteúdo cultural de cunho antirracista.

4. LITERATURA E OUTRAS TEXTUALIDADES INDÍGENAS

O que é literatura? Seu conceito, segundo dicionários,[34] é o uso estético da linguagem escrita, arte literária, um conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero etc. Segundo Antônio Cândido,

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo 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 contacto com alguma espécie de fabulação. (Cândido, 2004, p. 174).

Se a literatura é arte, abrange muitas coisas, além da escrita alfabética, por exemplo: os cantos, os desenhos, as pinturas, a fala, a dança etc. Tudo isso faz parte da história e das culturas dos povos indígenas brasileiros que produzem literatura muito antes da escrita alfabética como conhecemos. Tem-se então, a literatura indígena? Uma escrita tão abrangente, talvez não comporte no termo "literatura" e sim em "textualidade". E por quê? A escrita dos povos indígenas esteve/está embasada na ancestralidade, em seus saberes orais, na arte da palavra. Seus conhecimentos passados de geração em geração através da oralidade sempre estiveram presentes nos mais diversos povos originários que aqui estão. Seus escritos registrados também por meio de grafismos, de desenhos rupestres, nas criações de cerâmicas, em rituais, com danças e cantos. Todo esse repertório é texto! Temos então, textualidades indígenas.

4.1. LITERATURA INDÍGENA: PASSOS QUE VEM DE LONGE

Antes de falar sobre a literatura indígena, vamos voltar um pouquinho na história de nosso país, que conhecemos como Brasil, e anteriormente a colonização era conhecido como Pindorama. De acordo Daniel Munduruku, no ano de 1500, quando

---

34 Concordam com essa definição dicionários dos últimos 40 anos como, por exemplo, o de Francisco Fernandes (1975) e o "Dicionário Online de Português". Cf.: FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1975, p. 794; **Dicionário Online de Português**, disponível em: <https://www.dicio.com.br/literatura/#:~:text=Significado%20de%20Literatura,bibliografia%3A%20literatura%20sobre%20o%20marketing>, acesso em 20/05/2023.

os portugueses invadiram, havia por aqui em torno de 1100 povos indígenas, falando 900 línguas diferentes. Um período marcado por muito sangue, com perseguições e expulsões dos indígenas de seus territórios, escravidão e mortes.

Ao longo dos séculos os povos indígenas criaram estratégias de sobrevivência e resistência, continuam sofrendo com genocídios, perseguições e lutam por seus territórios. Segundo o censo do IBGE de 2010, existem atualmente cerca de 305 povos indígenas no Brasil, falando 275 línguas diferentes, presentes em todos os Estados brasileiros.

Durante anos, todos os estudos e escritos a respeito desses povos eram realizados por pessoas não indígenas, o que ajudou a reforçar ideias equivocadas que permeiam o senso comum, estruturadas na sociedade até hoje. Em reflexões sobre a identidade nacional, História e Literatura, Sandra Pesavento afirma que:

> O Brasil não é a América Latina porque não se identifica com aqueles traços que lhes são peculiares e porque se vê como diferente [...]. Trata-se ainda de uma construção do imaginário coletivo que não pressupões a integração social. No contraponto identidade/alteridade e na identificação de um "modo de ser" próprio, o "outro" ora é Primeiro Mundo, como horizonte de chegada a ser atingido, ora são os subalternos e marginais, presença desagradável para as elites, a revelar tenazmente os problemas nacionais não resolvidos. (Pesavento, 2000, p. 12).

O movimento rotulado de "literatura indianista", escrita por não indígenas, refere-se mais especificamente à literatura do período romântico brasileiro, voltado para a construção de uma identidade nacional que muitas vezes correspondia a uma imagem romantizada ou estereotipada, que não condiz com a realidade. Esse movimento pós independência política no Brasil, ficou marcado por abordar frequentemente a celebração do nacionalismo e a transformação da imagem indígena em uma aparência fictícia e presa ao passado, ligada a conjuntura política e intelectual da época, em que retratava o indígena como um elemento em transição, que estava processando e assimilando os valores que a sociedade julgava civilizatórios naquele período.

No século XIX, os indígenas foram divididos em "bravos" (botocudos) e "domésticos" ou "mansos" (tupis e guaranis), termos que claramente retratam a ideia de primitivismo e desorientação. É nessa conjuntura que o Romantismo adiciona a sua literatura outros aspectos à representação do indígena heróico, principalmente com José de Alencar com as obras "Iracema" e "O Guarani". Leituras obrigatórias em

muitas escolas públicas, suas obras ressaltam de maneira padronizada as “origens” do Brasil mestiçado, nacionalizando discursos identitários e calando outros (Rosa, 2018).

“O Guarani” foi a primeira obra do movimento indianista, nele José de Alencar apresenta o indígena Peri como um guerreiro e disposto ao sacrifício pelo bem do colonizador, sendo retratado ao mesmo tempo como um “índio” manso e selvagem. Ele se apaixona por Ceci, uma mulher branca. Veja o que Francis Mary Soares Correia da Rosa (2018, p. 275) descreve sobre esse livro:

> [...] Alencar tematiza a imagem do indígena como guerreiro revestido de tom sacrificial. Não se limitando a reproduzir somente uma visão sobre os indígenas, as categorias essencializadas de “índio manso” e “índio bravo” são projetadas nos personagens de Perí (um guarani, e, portanto, domesticado) e os “Tapuia” (selvagens, belicosos). O projeto de miscigenação racial é tematizado no encontro com a elite colonizadora branca, esta última assumindo sempre um posto superior em relação às demais heranças formadoras. O tom conciliatório marca o romance, pois se configura como modelo arquetípico possível para a sociedade brasileira, operando nas figuras de Peri e Ceci, os pais fundadores da nação, notadamente com a exclusão da herança africana.

Como a intenção do movimento indianista era romantizar a colonização e o surgimento de uma nação multirracial, abordavam a figura primitiva do indígena sendo obediente aos colonizadores e excluíam os povos negros pelo fato de ser o período ainda de escravização. Citar a miscigenação com os povos indígenas, para os brancos no contexto de pós independência, era uma maneira de manipular o imaginário popular requerendo para si a qualidade de nativo, buscavam respaldar uma legitimidade (pela ideia de originalidade) à sua posição social privilegiada.

Na obra literária “Iracema”, José de Alencar também retrata um teor de sacrifício na personagem Iracema, a “virgem de lábios de mel” como se refere o autor, que sendo nativa se envolve amorosamente com Martins, que é branco e português, juntos têm um filho mestiço. Novamente abordando de maneira romantizada a temática da formação étnica da nação. Sobre as intenções dessas duas obras a autora Correia da Rosa (2018, p. 277) diz:

> Tal imagem resplandece em toda política indigenista do século XIX até nossos dias, a saber, em que passadas as agruras do “parto” colonial, há uma espécie de imperativo (i)moral para a nova nação que surge: seguir em frente para um futuro sem culpa por meio da negação de uma história genocida (e talvez, por isso mesmo, sem perdão) e que reserva aos indígenas (e de certa forma a todos os não-europeus) a celebração de um passado mítico, que foi lido por não-índios, e uma posição de exclusão no cenário nacional.

Esse tipo de literatura passava a ideia de que todos os indígenas eram iguais, além de tê-los como figuras folclóricas que pertenciam ao passado. Nesse contexto, Thiél (2013, p. 1185) diz que:

> [...] muitos estereótipos foram construídos pelo colonizador europeu ao longo dos séculos de dominação. As inúmeras comunidades indígenas, apesar de distintas, tiveram sua identidade étnica construída por discursos homogeneizantes que ficcionalizaram os nativos ora como bárbaros, selvagens, primitivos, carentes de lei, fé e rei, ora como bons selvagens, inocentes, desprovidos de ganância. Ademais, as culturas indígenas foram vistas como ágrafas, por não se expressarem utilizando alfabeto reconhecido ou escrita valorizada pelo colonizador.

Há também, a "literatura indigenista", que apesar de ser produzida por pessoas não indígenas, é feita por apoiadores(as) e pesquisadores(as), e se aproxima mais das realidades dos povos indígenas, pois, escrevem de experiências e vivências indígenas com propriedade.

Mas, e a "literatura indígena"? É a produzida pelos próprios indígenas. Importante lembrar sempre que a literatura esteve/está presente entre os povos indígenas durante todo tempo, e que essa ideia de que são povos ágrafos não passa de um mito. Afinal, existem muitas maneiras de se comunicar, não é mesmo?! Os desenhos de grafismos, as danças e cantos em seus rituais, a culinária, os remédios de cura, as pinturas, os artesanatos, as contações de histórias, a sabedoria oral. Cada etnia indígena possui suas características e culturas diferentes, polimorfas, mas todas elas têm em comum a sabedoria da oralidade. Isso existe muito antes da escrita alfabética em língua portuguesa. Sobre a literatura indígena, Ely Ribeiro de Souza (2018, p. 56-57) diz:

> [...] não podemos pensar a literatura indígena como única, falar de uma é falar de todas. Lembrando que os povos indígenas, ao seu modo e mundo, sempre escreveram e registraram suas histórias, presentes nos grafismos, desenhos, monumentos, instrumentos que remontam tempos imemoriais, presentes nas artes rupestres, nos vestígios arqueológicos, e que hoje são atualizadas em nossa cultura material e espiritual, ornamentos, nos rituais e danças.

Essa sabedoria da oralidade, ou seja, a literatura oral conhecida por "**oralitura"**, sempre se fez presente em rodas de conversa dos povos originários, de forma que ela também está presente na cultura dos povos afro-brasileiros e africanos.

O *griot*, por exemplo, o contador de histórias nos povos africanos, sempre teve um papel fundamental nessas culturas, semelhante aos povos indígenas presentes no território que hoje é conhecido como Brasil. Constituem-se em culturas tradicionalmente orais, em que os(as) mais velhos(as) reúnem amplos e variados conhecimentos e por isso são equiparados a verdadeiras bibliotecas.

A literatura oral é conhecida como oralitura, termo que surgiu inicialmente como um neologismo, apenas na década de 1970, utilizado pela primeira vez pelo haitiano, Ernst Mirville em 1974, e na década de 1980 ganha o *status* de conceito, sendo hoje um conceito abrangente que abarca as culturas cujas línguas não se prendem a forma de escrita alfabética (Santos, 2011).

Essa transmissão oral do conhecimento é chamada de "oralitura". Aquela literatura que não possui registro escrito e que é passada de geração em geração, pela forma mais antiga de disseminar o conhecimento que é a fala. Trata-se do conhecimento que é passado de geração em geração através da fala, é uma forma antiga de literatura sem registro escrito (Pinheiro-Mariz; Eulálio, 2016).

Trago uma recordação do curso que fiz em 2021, em contação de histórias: "Histórias Indígenas para a Primeira Infância" ministrado por Daniel Munduruku, em que ele disse algo sobre a importância da "palavra" para os povos indígenas, citando três figuras importantes para a manutenção da ancestralidade, e os três têm em comum a "palavra": o cacique, o pajé e o contador de histórias. O cacique como um líder político faz uso da palavra para coordenar e liderar; o pajé como liderança religiosa usa a palavra para a cura e o(a) contador(a) de histórias é aquele que ensina, têm papel fundamental para a sociedade indígena – o(a) professor(a) é o que através da palavra não os deixa esquecer. Essa lembrança é muito significativa para mim e sempre repasso quando discuto sobre a oralitura indígena. Para a escritora Marcia Kambeba a palavra é, para os povos indígenas, um objeto de arte, pois ela representa a imagem guardada na memória de saberes (Kambeba, 2018, p. 43).

Como é fundamental a "palavra" para as sociedades indígenas que são tradicionalmente orais, e da mesma forma que a literatura, a oralitura também tem gêneros perceptíveis em sua tradição oral, como: mitos, epopeias, contos, canções, provérbios, ditados e advinhas.

Cito como exemplo a recordação de uma conversa com a colega de mestrado Edjnara Pesca Pataxó. Fazíamos juntas o estágio residência no componente curricular "Línguas, oralituras e literatura indígena", ministrado pelo professor Dr. Paulo de

Tássio Borges da Silva, junto ao curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens, da UFSB, Campus Paulo Freire. Juntas planejávamos uma aula sobre "Oralituras e Literatura Indígena", quando ela compartilhou comigo a tradição das parteiras Pataxó, onde os saberes das mulheres parteiras mais velhas eram compartilhados com outras mulheres mais jovens somente na certeza de que iriam seguir os mesmos caminhos e que muitas coisas dessas sabedorias ficam eternamente como oralituras, pois nem tudo é compartilhado por elas (as parteiras) ou possível de ser registrado em escrita alfabética.

Outro exemplo de oralitura traduzida para a escrita alfabética é o livro "A mulher que virou Urutau" realizado por Olivio Jekupé (2020, p. 115) e sua esposa Maria Kerexu:

> [...] em minha casa, todos são escritores, tenho alguns livros publicados e tem uns juntos com minha esposa, ela não sabe ler nem escrever, mas um dia ela me disse que se soubesse escrever queria ser escritora também. Aí falei: então não é problema, vamos escrever juntos; ela foi contando uma história e fui escrevendo, e nisso saiu nosso livro junto, o qual é chamado A Mulher que Virou Urutau, que por sorte foi aprovado no MEC e hoje pode-se encontrar esse livro nas escolas em todo o Brasil.

E a literatura indígena escrita impressa? Esse movimento literário de escrita e edição indígena começa a dar os primeiros passos nos anos 80, tendo como grande percussora a escritora Eliane Potiguara. Sendo mais tarde fortalecido na década de 90, em que destaco a publicação do escritor Kaká Werá, conquistando visibilidade na mídia nacional ao ser objeto de matéria jornalística em programa de televisão de um importante canal brasileiro, como relata Cristino Wapichana (2018, p.75):

> [...] surgiu timidamente, não oficialmente, 1998, com a publicação *A terra de mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. Antes disso, na década de 1980, Eliane Potiguara escrevia um jornalzinho que tinha algo sobre texto, ou alguma coisa nesse sentido. A publicação de Kaká Werá rendeu matéria no Fantástico e foi tomada como um evento extraordinário, por ser um índio escrevendo. Esse foi o surgimento oficial, no sentido mais amplo, para a sociedade brasileira.

Ainda na década de 90, especificamente no ano de 1996, Daniel Munduruku lança a sua primeira obra literária intitulada "Histórias de Índio". Com esse livro participou de grandes eventos literários, dentre eles o "Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FUNLIJ", depois disso, organizou o concurso CURUMIM, voltado para professores(as) que trabalham com textos indígenas na sala de aula e para

novos(as) autores(as). Daniel foi o primeiro escritor indígena a entrar no mercado editorial com livros voltados para o público infantil e infantojuvenil, e já publicou mais de 50 obras literárias, em sua grande parte voltadas para crianças. Desde então, é responsável por incentivar os(as) indígenas a escreverem e através de concursos organizados por ele, muitos(as) escritores(as) e artistas indígenas tiveram oportunidades de mostrar seus trabalhos. É o que relata Cristino (2018, p. 75-76):

> Em 1996, Daniel começou oficialmente a promover eventos em que trazia indígenas, mesmo que não escrevessem, professores, educadores, lideranças, jovens, e criou-se então o encontro de escritores e artistas indígenas no contexto do Salão da FNLIJ, que é uma seção do IBI no Brasil.

Fazer parte do mercado editorial não é algo tão acessível, e alguns escritores e escritoras indígenas só conseguem estar inseridos em publicações voltadas ao público infantil e juvenil. Ressaltando que nas sociedades indígenas não há distinção de idade para se ouvir/saber de uma história. Essa é uma classificação editorial e não indígena, pois entre os povos indígenas as histórias e os conhecimentos orais são partilhados a todos(as) nas respectivas comunidades. Sobre as publicações editoriais por escritores(as) indígenas, Marcia Kambeba (2018, p. 42) diz:

> Muitos indígenas escrevem, mas poucos são os que conseguem fazer essa literatura circular, chegar nas grandes editoras e livrarias. A maioria desses escritos fica apenas no papel e os escritores na invisibilidade de sua obra.

É preciso refletir sobre as classificações editoriais, pondo em destaque a origem ocidental desses setores. Ao fazer isso, torna-se impossível não chegar em outras questões como, por exemplo, o que é "criança", e para quem é aplicado esse ou aquele conceito? Assim, Janice Thiél (2013), chega a seguinte reflexão:

> [...] a concepção de criança [...] é de um ser em desenvolvimento, [...] em construção de saberes a partir de suas vivências, com direitos a serem respeitados, com necessidades a serem satisfeitas, com liberdade de ser criança e de brincar (Thiél, 2013, p. 1179).

A referida autora destaca que obras como essas (indígenas), dentre outras, podem ser lidas como romances de aventuras ou de autodescoberta, ou como críticas sociais que apresentam interpretações em vários níveis. Os textos são adaptados para cada público-alvo e cada grupo interpreta o texto de acordo com suas experiências e

repertório. Ademais, as editoras optam por direcionar um determinado texto para um público específico (Thiél, 2013, p. 1179).

Além de publicações no mercado editorial, muitos autores e autoras indígenas buscam outros meios de publicarem suas obras literárias: dentro das comunidades, junto a ONGs, universidades, secretarias de Educação, concursos culturais, produções independentes, autorias coletivas etc. De acordo a Cristino Wapichana (2018, p.76) há cerca de 50 escritores e escritoras indígenas com publicações em editoras e mais de seiscentas obras publicadas desde os anos 80.

Com a atualização da lei 10.639/2003 para a lei 11.645/2008, em que estabelece incluir no currículo oficial da rede de ensino médio e fundamental a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena", as editoras passaram a investir mais em livros de autorias indígenas, porém, mesmo existindo essas obras literárias e a lei, ainda são pouco conhecidas, acessadas ou colocadas em práticas por grande parte de professores (as) e alunos (as). Veja o que o escritor indígena Ademário Ribeiro Payaya (2020, p. 86) fala sobre a lei 11.645/2008 no ano em que ela completou dez anos:

> Saber-se que algo existe não significa que o conheçamos. A Lei 11.645, em 10 de março de 2018, somará dez anos de regulamentada, e não a conhecemos como deveríamos. Analisar a importância dessa legislação e da Literatura Indígena ampliou-nos a percepção de horizontes para a educação brasileira e particularmente acerca das novas abordagens e para a perspectiva intercultural – capazes de contribuir para que a escola se instrumentalize para o ensino da temática indígena e, por conseguinte, educar para a diversidade, descolonizando e desconstruindo os velhos paradigmas da lógica da educação tradicionalista brasileira.

É necessário que a lei 11.645/2008 adentre as escolas e as práticas em salas de aula, para que a temática indígena não seja somente abordada eventualmente numa data comemorativa, como acontece no dia 19 de abril, extinto “Dia do Índio”, e venha deslegitimar as atividades que reforcem estereótipos e que nada dizem sobre as particularidades de cada povo indígena existente no Brasil.

Em 2022 o projeto de lei da então deputada Joênia Wapichana de mudança do “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas” foi aprovado no senado, uma vitória para o movimento indígena e para a sociedade como um todo. O termo “índio” é considerado preconceituoso para os povos originários e instituído pelos colonizadores ao chegarem em terras brasileiras, “equivocadamente”, acreditando que haviam chegado às Índias. Já a palavra “indígena” significa “originário” ou “nativo de um

lugar específico", portanto, "Dia dos Povos Indígenas" é muito mais coerente. Quem é indígena é pertencente de algum lugar, de algum povo. Sobre esse termo Thiél (2013, p. 1178) coloca:

> Vale aqui uma referência ao termo índio, aplicado aos nativos das Américas a partir de um equívoco geográfico e utilizado pelos colonizadores europeus como forma de depreciação do nativo. O termo índio não é removido totalmente do discurso indígena; o nativo dele se apropria e passa a reinventá-lo, possivelmente para construir uma unidade perante olhos ocidentais e para sinalizar o direito à diferença e uma vontade política de resistência à sujeição colonial.

A referida lei é direcionada ao Ensino Fundamental e Médio, porém não há obrigatoriedade para a Educação Infantil, isso não quer dizer que não possa ser aplicada nessa etapa tão importante da Educação. Para tanto, é preciso investir em formações de professores(as), para que tenham condições de planejar propostas em que proporcione as crianças conhecer outras culturas e histórias sobre os povos indígenas e assim romper com a folclorização e estereótipos.

Mesmo que o (a) professor (a) não tenha oportunidade de realizar uma formação complementar, há possibilidade de investir em pesquisas e buscar boas referências literárias sobre o assunto. A pesquisa deve estar sempre presente no trabalho de educadores(as). Sobre a temática indígena fazer parte do cotidiano escolar, Ribeiro (2020, p. 85) nos diz:

> A temática indígena e a Literatura Indígena devem tomar o corpo e o espírito nas escolas, respeitando as singularidades e pluralidades. Esta centralidade nos remete à noção da alteridade. Um ser é ele próprio e também o outro. A questão da inclusão no Ensino das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas não se fecha apenas em um desafio como se associa à garantia aos Direitos Humanos, ao respeito às suas sociodiversidades e à pluralidade cultural e contribui na construção do diálogo bilíngue, multilíngue e intercultural.

Uma boa alternativa para inserir a temática indígena no cotidiano da Educação Infantil é através de obras literárias de escritores(as) indígenas. Seja através de uma leitura mediada ou de uma contação de histórias, há ainda a possibilidade de apresentar outras textualidades como pinturas de artistas indígenas, músicas de cantores indígenas e brincadeiras de algum povo indígena específico.

Os livros de autorias indígenas proporcionam conhecimento rico em cultura e história de seus povos. Costumes, tradições, lutas, religiões, ritos, culinária,

brincadeiras, bichos, arte, uma língua diferente etc. Alguns costumam ser bilingues, sendo escritos na língua portuguesa e na língua originaria de povos indígenas específicos. A literatura indígena também possui gêneros textuais: histórias de origem ou ancestrais (cosmogonias) que para os ocidentais são mitos/folclore, poemas, ficção, cordel, fábulas, contos de assombração, relatos históricos, autobiografias, histórias em quadrinhos e grafismos.

> [...] por meio de um relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico dos oprimidos por si mesmos, das vítimas por si mesmas, das minorias por si mesmas, permite a politização direta, radical, inclusiva e participativa de nossa sociedade, de suas instituições, de seus sujeitos sociopolíticos, de suas relações, de suas práticas e de seus valores, refundando, reconstruindo a história de nossa sociedade a partir da participação dessas vítimas silenciadas, invisibilizadas e privatizadas por nossa história oficial. Aqui, a literatura indígena enquanto voz-práxis ativista, militante e engajada torna-se carnal, pungente e vinculada, política e politizante, assumindo exatamente esse engajamento e essa vinculação como seu núcleo mais basilar e como o mote para sua publicização, para seu enraizamento em termos de esfera pública, política e cultural. (Daner; Dorrico; Danner, 2018, p. 317).

É essencial ressaltar que o livro de autorias indígenas, assim como de outras autorias, deve ser lido e encarado como arte literária e não como ferramenta pedagógica com algum objetivo específico. Professores e professoras devem ter o livro como estímulo de aprendizagem, não para ensinar. São obras de arte que provocam o interesse das crianças ou de qualquer outro leitor por meio da narrativa visual e auxiliam a compreender temas pertinentes de maneira divertida e sensível. Consequentemente essa ação resultará no desenvolvimento de competências importantes do aprendizado da criança, de valores, criticidade, imaginação e de um letramento multicultural. Sobre isso Thiél (2013, p. 1180) destaca que:

> Crianças e jovens precisam conhecer e identificar valores, ideologias, padrões de comportamento e também padrões discursivos (de narração) das culturas nas quais estão inseridas, mas necessitam igualmente conhecer os componentes culturais e discursivos de grupos culturais diversificados, até mesmo para que possam compreender melhor sua própria comunidade. A formação de repertório por parte de crianças e jovens e o desenvolvimento de suas competências leitoras, objetivos tão almejados pelos educadores, podem, portanto, ser promovidos pela leitura de textos indígenas que provoquem curiosidade, sentido de descoberta, desfaçam pré-conceitos e façam pensar.

A escrita indígena registra os conhecimentos ancestrais existentes na oralidade, a sabedoria e ensinamentos dos mais velhos. É também uma literatura de resistência

política, na medida em que ocorre o domínio das estruturas textuais não indígenas para trazer as diversas textualidades dos povos indígenas à sociedade brasileira como um todo, transformada em veículo de divulgação, diversas representações culturais não ocidentalizadas. Importante não só para apresentar as histórias e culturas desses povos plurais, mas também para denunciar todas as injustiças cometidas contra eles durante séculos até os dias atuais.

4.2. LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA

As sociedades tradicionalmente orais sempre foram tidas como "inferiores" e excluídas socialmente pelos povos ocidentais por não dominarem a escrita alfabética. O letramento é continuamente usado para a negação de uma expressão estético-literária em sociedades orais. Como reflete Julie Dorrico (2017):

> Quando se quer fazer uma distinção entre sociedades ou períodos históricos diferentes, um dos critérios comumente usados é o do letramento. Em particular, quando se quer evitar conotações de "primitivo", "não-civilizado", "aborígene", tende-se a elaborar descrições em termos de "não-letrado" ou "pré-letrado". Certamente, outras características também são levadas em consideração (particularmente a tecnologia), mas a presença ou ausência da escrita é cada vez mais destacada (Dorrico, 2017, p.217).

Considerando que em sociedades tradicionais, onde não se utilizam a escrita alfabética ocidentalizada, há manifestações literárias, pensar a literatura somente nos suportes do livro, de forma impressa, desvaloriza outras formas de expressão, quando, na verdade, percebemos na oralidade distintas maneiras de expressões artísticas que podem ser denominadas como literatura.

Segundo Dorrico (2017), no que diz respeito à expectativa em relação ao termo literatura, duas características são consideradas como essenciais para a base da literatura ocidental: a expressão intelectual e o distanciamento artístico. Essas características realçam a distinção entre a cultura letrada e a cultura oral, principalmente ao atribuir a imagem do "primitivo" ao indígena:

> [...] como sendo essencialmente um ser emocional, próximo da natureza, incapaz de distanciar-se e de ver as coisas de forma intelectual. Dito de outro modo, ao atribuir estas noções herdadas da colonização, reforça-se uma estereotipia discriminadora que não reconhece as diferentes formas de literatura dos diferentes povos na contemporaneidade, literatura esta que inclui suas religiões, mitos, rituais sagrados, cânticos, pensamentos e

> mesmo a escrita alfabética sob a forma impressa e publicada (Dorrico, 2017, p. 218)

A crença cega no potencial de uma alfabetização tradicional (decodificar códigos), associada ao processo de escolarização, é onde mora o equívoco de responsabilizar a alfabetização como a principal maneira de desenvolvimento cognitivo, o que consequentemente gera preconceitos aos chamados "analfabetos", que são aqueles que na educação ocidental não dominam a leitura e a escrita alfabética. Assim, eles são comumente ilustrados como indivíduos incompetentes de pensar e agir, ou de ter senso de criticidade sobre alguma coisa.

> Entre os povos indígenas a expressão estético-artística já não se manifesta unicamente nas formas orais, uma vez que, na contemporaneidade, têm-se usado, cada vez mais, a escrita alfabética e a impressão para divulgar, em sua literatura, as especificidades ligadas à tradição ancestral enquanto ferramenta de autoafirmação, resistência e re-existência (Dorrico, 2017, p. 219)

Compreender que existem outras formas de interpretar o mundo e de adquirir conhecimentos é também constatar que essas outras maneiras podem e devem fazer parte de acervos literários variados. Reconhecer que existe a expressão indígena, em seu aspecto estético, estimula a desconstrução de preconceitos arraigados e desfavoráveis sobre os povos tradicionais (Dorrico, 2017, p. 219) e, ao mesmo tempo, pode impulsionar a (re)construção de acervos que se manifestam em diversas linguagens.

Considerando essa dupla tradição, oral e escrita, fundida na realidade indígena apresentada pelo mercado editorial como literatura indígena, é importante reconhecer as funções criativas, estéticas e literárias que são exercidas na tradição oral. Cada etnia expressa sua literatura de um modo, mas todas têm em comum a luta pelos povos indígenas a partir da tradição ancestral e oral transformada em literatura impressa que incluem contos, contações de histórias, cantos, depoimentos, autobiografias, romances, crônicas, ficções e outros.

Na contemporaneidade a expressão ancestral é a base para a expressão literária dentro de cada etnia. A estética é valorizada como uma importante ferramenta para a criação de expressões literárias contemporâneas. Com os Maxakali, como nos mostra Charles Bicalho, é clara a relação direta e necessária de um texto indígena com outros sentidos corporais. "A poesia yãmîy, com todo seu aparato performático, apelando

aos cinco sentidos do corpo, propicia um verdadeiro e visceral desregramento de todos os sentidos" (Bicalho, 2018, p. 178). E se não existe uma barreira clara entre as práticas teatrais, cantorias, espirituais, existenciais, etc., as transcrições são a busca de um "espírito poético" que aproxime seus significados aos da língua materna indígena (Idem, p. 177).

Por isso, para melhor ler as histórias indígenas, especialmente quando se trata de recebê-las em contato com os próprios membros das comunidades, é preciso dar atenção aos silêncios e as performances que fazem parte do momento e da ritualística em que podem ser apresentadas. A pesquisadora Marília Librandi levanta importantes questões sobre a (in)capacidade do Ocidente em ouvir as comunidades não ocidentalizadas, em que os principais pressupostos acadêmicos "eurocentrados" são os principais impeditivos de uma concepção de ciência que permita a escuta e o diálogo produtivo. Para os quais, como uma das alternativas, o exercício filosófico que seja capaz de nos fazer pensar "do lado de lá" é proposto como um caminho a se seguir (Librandini, 2018, p. 195-198).

> Ocupar o ponto de vista nativo significa, assim, a situação paradoxical de tornar-se estrangeiro em relação ao seu próprio pensamento, estranhando-o, e ao mesmo tempo tornar-se nativo de um pensamento estrangeiro, borrando os limites entre ambos. Para tornar esse exercício possível, começo a perceber que é preciso alterar o modo de escrita, o que significa incorporar na crítica literária uma certa dose de ficção [...]. Esse movimento é necessário não por querer emular a ficção, mas para poder avançar além ou aquém do que a razão nos permite pensar e conseguir, assim, de certo modo, descontrolar o controle do imaginário (Librandini, 2018, p. 199).

Essas permissões autorizam-nos pensar que as literaturas indígenas, após mais de meio século de dominação a que foram submetidos os povos originários, refletem registros etnográficos e históricos relevantes para a compreensão da realidade ampliada presente no conjunto de relações socioculturais que hoje se encontram estabelecidas no país, trazendo outras vozes. As "vozes indígenas" brasileiras, a que se refere a pesquisadora Julie Dorrico, "revela uma potência narrativa que protagoniza o sujeito indígena na literatura e em outros segmentos, como nas artes plásticas, na música, na crítica literária, na política etc." (Dorrico, 2018, p. 228). Dessa forma, a literatura indígena é vista como expressão vinculada ao lugar de fala [...] do sujeito indígena que reivindica, cada vez mais, protagonismo para articular em nome de suas ancestralidades, sem mediações alheias a eles. O lugar de fala indígena é a sua ancestralidade (Dorrico, 2018, p. 230).

A literatura indígena contemporânea alcança espaços não só de maneira impressa lançada pelo mercado editorial, mas, também a internet, através das redes/mídias sociais, permitindo que sejam acessadas também pelos não indígenas. A literatura de autoria indígena é um holofote a "voz-práxis" indígena reafirmando identidades, reivindicando direitos sociais, políticos e em defesa de valores indígenas. Assim:

> Neste processo do oral ao impresso, no qual transitam os povos indígenas, vemos uma conexão cultural que não se dissocia da tradição ancestral, mas inscreve outros sentidos que, adaptando-se dentro desse novo suporte (o livro, as mídias sociais) e nessa nova rede que atua (mercado editorial, academia, concursos literários) alcança leitores não indígenas e, por consequência, maior espaço para reivindicação de saberes e demandas, seja no campo epistemológico, seja no campo político (Dorrico, 2017, p. 222).

A escrita de autoria indígena está associada a "voz-práxis" em termos do "eu-nós lírico-político", do "eu" como sujeito histórico, e do "nós" no que se refere à memória coletiva/mítica da tradição ancestral comunitária. O "eu-nós" alude à percepção de que a história pessoal e o destino coletivo são as substâncias para a "voz-práxis" indígena através da literatura, enquanto o "Lírico-político" é a expressão da memória e da alteridade marcadas pela resistência. O conceito "eu-nós lírico-político" fundamenta, assim, a voz-práxis indígena: ativismo literário e político em defesa de sua condição de minoria, a partir de suas diversas manifestações e especificidades (Dorrico, 2017).

A literatura de autoria indígena sempre será uma escrita de resistência política, de autoafirmação identitária, cultural e histórica, independente do gênero literário em que ela seja abordada.

4.3. OUTRAS TEXTUALIDADES INDÍGENAS

A "textualidade" é o que antecede ao "texto", ou seja, um conjunto de características elementares que formam/reconheçam uma produção textual. É responsável por garantir que em uma situação comunicativa algo seja entendido como um texto. A comunicação verbal, oral ou escrita, é organizada e estruturada por quem escreve/fala, com o intuito de permitir a compreensão da intenção do sentido por quem ler/ouve, possibilitando a interação e reflexão sobre determinado assunto.

Bentes (2000, p. 251-252) para explicar o momento em que surgiu o termo "textualidade", afirma:

> Segundo Marcushi (1998a), no final da década de setenta, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, mas a noção de textualidade, compreendida por Beaugrande como um "modo múltiplo de conexão ativado toda vez que ocorrem eventos comunicativos".

A ideia de "textualidade" aponta para sete aspectos básicos: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (Bentes, 2000, p. 251-252).[35]

A "coerência" é o aspecto lógico, semântico e cognitivo do texto; a "coesão" é a materialização da coerência; a "intencionalidade**"** é o esforço linguístico de quem escreve ou fala ao expressar sua mensagem; a "aceitabilidade" é a expectativa de quem lê ou escuta em compreender a mensagem; a "situacionalidade" é o contexto no qual o texto está inserido, se está ou não, pertinente a situação comunicativa; a "informatividade" é o equilíbrio entre as novas informações e as informações já conhecidas; a "intertextualidade" é a presença de marcas (explicitas ou não) semânticas ou formais de textos produzidos anteriormente no novo texto.

Um exemplo simples é o da palavra "socorro" que pode ser encarada de forma aleatória, mas se eventualmente alguém grita por "socorro!" está transmitindo um texto, passará uma mensagem e será compreendida. Um texto é quando um interlocutor e um locutor se fazem compreendidos. A palavra recebe valor textual, já que informa uma situação de perigo, e pede por ajuda.

Ao se referir em textualidades, remete a literatura realizada pelos povos originários, que no mercado editorial se entende simplesmente como literatura indígena, essa referida literatura é muito abrangente e vai muito além da escrita alfabética, como vista anteriormente. Maria Inês de Almeida com a sua vasta experiência trabalhando com professores e professoras indígenas (no Acre e em Minas Gerais) em formação nos cursos de magistério na construção de material didático, desenvolveu algumas ideias situadas no campo literário brasileiro.

---

35 Texto retirado das notas de rodapé números 18 e 19 das referidas páginas, em que Bentes se refere ao texto clássico dos estudos em linguística dos autores Beaugrande e Dresseler publicado em 1981. Cf.: BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang U. *Introduction to text linguistics*. Londres, Longman, 1981.

Considerando pela autora a dificuldade em realizar com os indígenas um ensino convencional ocidentalizado de literatura ou língua portuguesa, ela organizou o ensino com base nas múltiplas linguagens, para que a abundância de suas tradições orais fosse contemplada e assim, compor o material didático que necessitavam na implantação da escola indígena nas aldeias de Minas Gerais (Almeida, 2014, p. 18).

Maria Inês de Almeida (2014, p. 19) relata que o "Atlas geográfico indígena do Acre" foi percursor em metodologias em que os professores e professoras indígenas fizessem a cartografia de seus territórios de maneira concreta através de signos pensados coletivamente em oficinas:

O Atlas Geográfico Indígena do Acre foi pioneiro na aplicação de uma metodologia em que os(as) professores(as) em formação fazem a cartografia de seus territórios de forma concreta, ou seja, por meio de signos pensados coletivamente em oficinas, nas quais a memória e os conhecimentos tradicionais são reativados e colocados em circulação numa espera mais ampla, passando do "mundo da aldeia" ao "mundo da cidade". Uma poética do espaço se configura em desenhos e versos, mapas e legendas que trazem aos leitores o universo indígena, especificamente, as bacias hidrográficas do Acre com seus habitantes – animais, vegetais e minerais. Textualidades: escrita alfabética, diagramação, desenho, cor – ícones, símbolos, índices, que fazem da leitura um ato de deslocamento para o mundo florestal e aquoso da Amazônia. O leitor sofre um deslocamento que subtrai suas bases ocidentais.

A utilização de diferentes textualidades na produção da obra impressa, permitiu expressar o mais próximo da realidade das múltiplas linguagens compostas na tradição oral dos povos indígenas do Acre. Criando um tipo de método para abordar as diversas linguagens e textualidades, a interdisciplinaridade permite criar mais, objetivando novas experiências partindo do princípio da alteridade. Além de proporcionar uma leitura mais completa, do ponto de vista da sensibilidade humana, o referido atlas traz uma proposta eficaz para a ação epistemológica por meio da produção realizada pelos próprios indígenas.

O mapa, sempre foi, historicamente, uma ferramenta útil ao colonizador. Assim, quando se cria mapas temáticos, quando se faz dele um composto de outras linguagens e de outras textualidades, inverte-se o seu papel tradicional de dominação. Ele passa a ter um papel de denúncia, anúncio e expansão do conhecimento. Dessa forma, a experiência citada anteriormente fez do mapa uma ferramenta de

reconhecimento identitário dos povos indígenas, inverteu-se a lógica de exclusão epistemologicamente racista e suas características eurocêntricas.

Baseada nos estudos da portuguesa Maria Gabriela Llansol que, por sua vez, baseia-se na ideia de paisagem presente na obra do poeta Fernando Pessoa, Maria Inês de Almeida (2014, p. 25) define textualidade como uma estética orgânica das experiências humanas, onde se percebe a grafia das sensações como parte dessas experiências vividas, algo que em mutação constante, pode ter movimentação infinita.

> É minha convicção que, se se puder deslocar o
> centro nevrálgico do romance, descentrá-lo do humano
> consumidor de social e de poder, operar uma mutação
> da narratividade e fazê-la deslizar para a textualidade
> um acesso ao novo, ao vivo, ao fulgor,
> nos é possível.
> Mas o que pode nos dar a textualidade que a
> narratividade já não nos dá (e, a bem dizer, nunca nos
> deu?).
> A textualidade pode dar-nos acesso ao dom
> poético, de que o exemplo longínquo foi a prática mística.
> Porque, hoje, o problema não é fundar a liberdade, mas
> alargar o seu âmbito, levá-la até ao vivo,
> fazer de nós vivos no meio do vivo.
> Sem o dom poético, a liberdade de consciência
> definhará. O dom poético é, para mim, a imaginação
> criadora própria do corpo de afectos, agindo sobre o
> território de forças virtuais, a que poderíamos chamar os
> existentes-não-reais.
> Eu afirmei que nós somos criados, longe, à
> distância de nós mesmos; a textualidade é a geografia
> dessa criação improvável e imprevisível; a textualidade
> tem por órgão a imaginação criadora, sustentada por uma
> função de pujança_____o vaivém da intensidade.
> Ela permite-nos,
> A cada um por sua conta, risco e alegria, abordar a força,
> real que há de-vir ao nosso corpo de afectos. [36]

As produções de autorias indígenas, baseadas na ancestralidade, nas tradições orais e suas múltiplas modalidades de expressões traduzidas em diversos estilos que, conjuntamente, resultam na denominada literatura indígena contemporânea ou, preferivelmente, nas textualidades indígenas, proporcionando uma análise (ou apreciação) ligada a ideia de alteridade, mas que não cabe fielmente ao que se entende por tradicional literatura de língua portuguesa mas é, e faz parte, dessa mesma literatura, a brasileira.

---

36 LLANSOL. **Lisboaleipzig**, o encontro inesperado do diverso. Lisboa: ed. Rolim, 1994, p. 121.

Além das obras literárias indígenas impressas publicadas no mercado editorial, há também a literatura indígena no mundo virtual das redes sociais, como o Instagram e o Youtube. Muitas personalidades indígenas utilizam essas ferramentas como maneira de divulgar seus pensamentos, reivindicações, arte, trabalhos etc. As diversas textualidades indígenas são vistas e "seguidas" por muitas pessoas de diversos lugares do Brasil e de outros países. É o que relata Marcia Kambeba (2018, p. 42):

> [...] hoje, temos indígenas que se utilizam das redes sociais, blogs e páginas de cunho literário que são visualizas todos os dias. Nasce outra ferramenta, se bem usada, de divulgação do pensamento indígena. Aos poucos vai-se ganhando um público leitor nas redes virtuais para uma literatura virtual, com o mesmo peso que a literatura publicada em papel.

A presença indígena de etnias variadas se apresenta em diversas profissões e são divulgadas nas redes sociais. Escritores(as), políticos(as), advogados(as), médicos(as), estilistas, modelos, músicos, professores(as), influenciadores(as) digitais, atores e atrizes, artesãos, artistas visuais etc. Textualidades ancestrais que circulam em áreas urbanas e não somente nas aldeias e florestas.

> Dessa forma, entende-se que a resistência indígena se faz presente em outras artes com influências vindas da cidade. Hoje, se percebe uma geração de jovens que utilizam formas de se expressar pela música, uma letra carregada de afirmação e informação. O rap dos jovens Guarani é um exemplo. Outros cantores e cantoras, poetas indígenas, têm apresentado, em seus trabalhos artísticos, mensagens de luta pela defesa da cultura, da terra, do sagrado, da valorização do ser mulher, entre outros temas emergentes. Temos ainda as artes plásticas, o cinema e a fotografia, outras linguagens ligadas ao imagético que transmitem informações e criam uma reflexão crítica da leitura visual de quem se propõe a conhecer uma obra. (Kambeba, 2018, p. 43)

Há ainda, as instituições, ONGs, entidades, grupos e centros de pesquisas indigenistas e indígenas que existem nas redes sociais com perfis de informação e divulgação de conhecimento/ notícias a respeito dos variados povos originários existentes no Brasil.

Alguns exemplos de perfis indígenas e indigenistas existentes na rede social Instagram para ter informações do que acontece com os povos indígenas é interessante que acessem e acompanhem páginas oficiais como: APIB – Articulação dos povos indígenas do Brasil através do perfil @apiboficial, FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas pelo perfil @funaioficial e o Ministério dos Povos Indígenas pelo perfil @minipovosindigenas.

São grandes conquistas para os povos originários e para a sociedade brasileira como um todo, pois historicamente não existia um ministério exclusivo para os povos indígenas. Em 2023 no governo Lula foi criado o Ministério dos Povos Indígenas presidido pela Ministra Sônia Guajajara @guajajarasonia, que havia sido eleita deputada federal pelo PSOL e agora é a primeira indígena na história a ocupar um ministério. A FUNAI sendo presidida por uma indígena (também inédito) – a ex-deputada Joenia Wapichana @joeniawapichana, que é advogada e considerada a primeira mulher indígena a exercer essa profissão, além de ter sido a primeira deputada indígena. Aqui na Bahia temos também um inédito indígena como governador, Jerônimo Rodrigues @jeronimorodriguesba, autodeclarado indígena Tupinambá.

Pelo país a fora há presença indígena em diversas profissões, setores e funções e que facilmente são encontradas/acompanhadas nas redes e mídias sociais, mostrando assim, que a tecnologia é também uma forma de propagação das textualidades indígenas.

5. OUTRAS PAISAGENS DE/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Fazer parte do Programa de Ensino e Relações Étnico- Raciais (PPGER-UFSB) e do grupo de pesquisa "Kijetxawê: Currículo, Diferença e Formação de Professores(as) – CNPq", possibilitou participar de discussões que contribuíram para o enriquecimento de ideias que me permitiram ministrar formações e oficinas, em diferentes espaços, voltadas para os usos da literatura indígena e da contação de histórias numa perspectiva antirracista de Educação Infantil. Estes encontros aconteceram no período dos anos 2021 a 2023, de maneira *online* e presencial, como se pode verificar nos relatos encontrados em Apêndice (A).

Ao discutir os usos das literaturas e das contações, trago os elementos delineadores de paisagens que vão além do projeto "Um Conto Para Você!", e ao mesmo tempo são seus norteadores, estão em suas bases, orientando reflexões críticas e colaborativas sobre a arte, o ato de narrar, e sobre as interações com as reações que crianças, jovens e professores hão de manifestar.

5.1. A ARTE DE NARRAR – CONTANDO HISTÓRIAS ABERTAS

Contar histórias é uma arte milenar, existente entre os povos tradicionalmente orais, dentre estes os variados povos indígenas presentes em todo o território brasileiro. O narrador ou contador de histórias, como um professor, carregava a missão de passar o seu conhecimento ancestral às novas gerações. Desde os tempos mais remotos, as histórias orais têm sido passadas de uma geração para outra, em um movimento contínuo de reinvenção. Como relata o escritor indígena Tiago Hakiy:

> O contador de histórias sempre ocupou um papel primordial dentro do povo, era centro das atenções, ele era o portador do conhecimento, e cabia a ele a missão de transmitir às novas gerações o legado cultural dos seus ancestrais. Foi dessa forma que parte do conhecimento dos nossos antepassados chegou até nós, mostrando-nos um caleidoscópio ímpar, fortalecendo em nós o sentido de ser indígena (HAKIY, 2018, p. 38).

O "sentido de ser" é elemento presente no dia a dia indígena, e o portador de conhecimentos o apresenta/desenvolve/articula fazendo ligações entre a ancestralidade e os que o cercam, usando, para isso, as experiências passadas. Assim como para os não indígenas, as histórias fazem parte de nossos cotidianos em todos os momentos, as experiências vividas são acontecimentos que compõem repertórios. Como a

primeira vez que se fez algo que gostaria muito, conversas com familiares, viagens com amigos, amores, constrangimentos, lembranças de avós, da infância, etc. De modo geral, todos têm algo a contar. Para Silva, Ferreira, Madeira e Dutra (2022):

> O ato de contar uma história, além de ser uma atividade lúdica, amplia a imaginação, incentiva o gosto da criança pela leitura, ajuda na oralidade, contribui na formação da personalidade envolvendo o social e o afetivo. Ver, sentir e ouvir são as primeiras sensações na memória da criança, por isso, contar histórias é uma experiência de interação, em que os atores criam uma conexão entre a pessoa que conta e as pessoas que ouvem." (Silva; Ferreira; Madeira; Dutra 2022, p.176)

Sobre o contar histórias na perspectiva Pataxó, Ariane Santos, pertencente ao povo Pataxó na comunidade da Jaqueira, relata que as contações de histórias não precisam especificamente de um momento para acontecerem. Elas surgem no dia a dia entre as pessoas na comunidade:

> [...] percebi que as pessoas não precisam se organizar em volta de fogueira para contar uma história, elas precisam ter apenas a chance de falar e ter ouvintes. Em vista disso, percebi que narrar a história de um povo será sempre dentro do exercício do cotidiano, assim vejo que está na renovação contínua da vida, da cultura, do território, do ato de ensinar e aprender, fortalecer os valores da comunidade. Igualmente, a contação de história pode ser entendida como um encontro de possibilidades de encontros, e nesses encontros, também são contadas as histórias no decorrer de uma conversa entre as pessoas. Ou seja, em muitas circunstâncias de conversas há, mesmo que de forma não consciente, um incentivo para contar as histórias, até mesmo que elas sirvam como exemplo ou conselho às pessoas. Incentiva também o imaginário das pessoas pelas histórias, e, com isso, o ouvinte pode construí-las a sua própria maneira (Santos, 2016, p. 26).

Nesse sentido, percebe-se que as histórias estão no cotidiano dos povos indígenas, assim como estão no cotidiano dos povos ocidentais, pois elas se materializam nas experiências. São, através dessas experiências, que compõem os repertórios para as contações de "histórias abertas". Este é um conceito desenvolvido pela escritora e contadora de histórias Kiara Terra na década de 1990. Também chamado de "histórias interativas", que envolve o público que assiste e escuta a narrativa. Um encontro entre as pessoas e suas histórias com a história trazida pelo (a) narrador (a).

Kiara Terra diz que, através deste método a história se torna mais permeável e que a escuta é tão importante quanto o ato de narrar. A história que será contada nasce da intersecção entre a história trazida e o que essa provocou nas histórias das pessoas.

Cada um tem as suas histórias (experiências) e o (a) narrador (a) tem outra história e juntos têm uma narrativa para partilhar.

A história aberta acontece no encontro de todas as histórias. É quando o (a) narrador (a) dispõe do que viveu, suas lembranças, memórias e suas perguntas, tudo isso são elementos para a construção de um caminho. E esse caminho é a narrativa.

O valor da narrativa interativa está no que ela propicia: a sensação de empatia e pertencimento. Pois as pessoas se identificam com a história narrada e percebem que as suas experiências são histórias possíveis de serem contadas. [37]

Diferente da mediação de leitura em que o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a organização linguística da narrativa, bem como as escolhas vocabulares do (a) autor (a), a contação de histórias envolve a recriação do conto junto ao seu público. O narrador cria uma adaptação da história conservando o seu sentido, mas modifica-o, de acordo com a interação que desenvolve com o público.

Assim, numa contação de uma história interativa, o narrador irá trazer a participação de quem o assiste, lançando perguntas que fazem sentido com a história que escolheu para contar, buscando as experiencias pessoais e as experiencias do público. A união de todas essas histórias abre o caminho para uma narrativa compartilhada. O que o público responde ou questiona é incluso na história.

É comum numa contação de história para crianças, situações em que elas fazem questionamentos e os seus responsáveis pedem silêncio para não interromper o narrador. Com o método interativo, essas falas das crianças durante a contação deixa de ser “interrupção” e passa a ser “participação”, isso vale para um público de todas as idades. Por isso que na contação de uma história aberta a escuta é sempre importante, pois é através dela que o contador terá mais elementos para compor seus repertórios.

Qualquer pessoa pode se tornar um contador ou contadora de histórias, para isso basta se interessar por narrativas e se dedicar ao assunto. Cada narrador possui uma maneira de contar uma história, com a prática vai descobrindo suas habilidades e criando formas de se sentir mais à vontade para se apresentar. Algumas recomendações

---

37 Informações obtidas através do vídeo da entrevista com a escritora e contadora de histórias Kiara Terra realizada em junho de 2013, na Casa de Livros, em São Paulo. No canal Fundação Bunge na plataforma Youtube. Disponível em:<< https://www.youtube.com/watch?v=Tq_NcR4NdMA&t=2s>> . Acessado em: 29/05/2023.

são importantes: é necessário fazer uma leitura prévia e atenta do conto, buscando alcançar o seu sentido, é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em partes principais, bem como uma organização textual específica para a narrativa; e conhecer as personagens e situações que elas vivenciam no decorrer da narrativa. Dar os créditos da autoria da história não deve ser esquecido jamais. Essas sugestões se aplicam também aos mediadores de leitura, e para as contações de histórias que são gravadas em vídeos (neste caso, não esquecer do autor, mas também da editora e do ilustrador).

Tive a oportunidade de fazer cursos de aperfeiçoamentos [38] na área de contação de histórias ministrados por Kiara Terra, foi por meio desses aprendizados que percebi o sentido real e a potência que a união do método das histórias abertas com a literatura indígena pode emprestar à uma perspectiva antirracista de produções artísticas e educacionais.

Acredito que através das histórias de autorias indígenas apresentadas para as crianças não indígenas, seja por contação de histórias ou mediação de leitura, promove-se a aproximação do saber ocidental com os saberes indígenas. Essa aproximação de "mundos" diferentes cria ambientes propícios às atitudes de respeito, de valorização a cultura do(a) outro(a), e do que é diferente, além de proporcionar o conhecimento de novos conceitos e novos conteúdos, permitindo a criação de repertórios linguísticos diversos.

Sobre o acesso a literaturas diversificadas Thiél afirma que:

> A leitura dos mais variados gêneros textuais e em especial da literatura proporciona, então, o conhecimento da pluralidade cultural do país, o que implica promover também a liberdade e igualdade de expressão, o exercício da cidadania e, consequentemente, o distanciamento de pré-julgamentos baseados em visões estereotipadas e pejorativas do outro e de sua cultura (Thiél, 2013, p. 1177).

Uma proposta de educação jamais pode negligenciar as culturas que compõem o Brasil como nação. Sem garantia de acesso irrestrito a estes conhecimentos à população, ela estará privada do exercício pleno de sua cidadania. Na medida que há ignorância sobre seus próprios elementos constituintes, ocorre a naturalização de

38 Cursos de aperfeiçoamentos ministrados por Kiara Terra: "Tempo de narrar: método narrativo – A história aberta" – 3 hs (2020); "A palavra na sala de aula: narrativa e escrita em processos pedagógicos" – 8hs (2020); "A paixão pela palavra: narrar para pertencer ao mundo – o narrador autoral" – 10 hs (2021).

racismos, intolerâncias e desigualdades sociais. Essa naturalização, que infelizmente acontece, é muitas vezes favorecida na fase da formação dos primeiros padrões de comportamento, de personalidade e consciência (na idade escolar), por encontrar na escola o terreno fértil das negligências e da restrição de acesso ao conhecimento das diversas culturas e dos diversos povos existentes no país. Tais conhecimentos são fundamentais para uma educação verdadeiramente cidadã, não fosse assim, não seria necessária a Lei 11.645/2008.

A autora Janice Thiél (2013) aponta, ainda, os subsídios que distinguem o pensamento e a expressão fundados na oralidade. Entre os elementos que os especialistas destacam como componentes da oralidade, eles são resumidos em cinco centrais: 1) "inserção de estruturas adicionais que conduzem o fluxo narrativo"; 2) "o uso de fórmulas linguísticas de repetição do já dito, a fim de garantir referência ao que já foi dito e continuidade narrativa'; 3) "interação com o público de forma a provocar sua reação"; 4) "construção de uma identificação empática entre narrador, audiência e personagem"; e 5) "vinculação com o presente e uso de conceitos dentro de quadros de referência situacionais" (Idem, 2013, p. 1180).

> Estas estratégias discursivas estão presentes no universo da contação de histórias compostas na tradição oral para um público heterogêneo, formado por crianças, jovens e adultos. Ao serem traduzidas para o texto escrito, as estratégias discursivas da oralidade podem ainda ser percebidas nos textos indígenas e podem promover a sensibilidade estético-linguística de seus leitores, neste caso, de crianças e jovens (Thiél, 2013, p. 1181).

Os apontamentos da autora demonstram o sentido em unir o método das histórias interativas com a literatura de autorias indígenas, ao apontar que as estratégias discursivas da oralidade são percebidas nos textos indígenas. Principalmente, pelo fato de que ao contar uma história neste método o narrador abre caminho para que muitas outras leituras do texto contado sejam feitas. Permitindo que, ao lançar perguntas ao público, histórias se intercruzem, mantendo os pontos de referência, e abrindo o caminho para uma vivência cultural/emocional ao participar dessas experiencias, emprestando sentido à participação de todos envolvidos.

O projeto "Um Conto Para Você" e minhas pesquisas na área das textualidades indígenas tiveram uma repercussão positiva nas escolas municipais no ano de 2022, surgindo mais convites para outras contações de histórias na perspectiva indígena, e dessa vez de forma presencial. Destaco alguns desses trabalhos, os realizados nas

instituições municipais: EMEF Professor Moabh Cristal Felix, CMEI Jardim Caraípe, CMEI Jardim Encantado, CMEI Jerusalém e EMEI Vinicius de Moraes (Teixeira de Freitas-Ba).[39]

Para as contações preparei um repertório com três histórias indígenas: "O surgimento da correnteza" – um conto da tradição oral da Amazônia, "A onça e o jabuti" – autoria de Daniel Munduruku do livro "As peripécias do Jabuti" (2007) e "O sumiço da noite" (do livro homônimo de Daniel Munduruku). Escolhi estes contos pois, além dessas fábulas fazerem parte das culturas indígenas, despertam nas crianças o interesse pelo protagonismo dos indígenas, dos bichos da fauna e das plantas da flora brasileira. O autor Daniel Munduruku descreve a relação dos animais, pessoas e seres da natureza nas histórias indígenas:

> Há histórias cujos personagens são pessoas e, outras, animais ou seres da floresta. Para a gente indígena não importa a forma do personagem, mas o conteúdo do que se pretende ensinar. Além disso, nossa gente respeita e procura viver em harmonia com cada ser da natureza – homens, animais e plantas. Para nós, todos fazem parte da teia da vida, ninguém é melhor ou pior. Todos são importantes para manter o equilíbrio do universo (Munduruku, 2007, p. 4).

Entre as muitas figuras trazidas nas histórias indígenas, destaco três figuras significativas dentro das culturas indígenas: a onça, o jabuti e a cobra. Esses animais estão presentes em diversos contos dos variados povos indígenas das Américas. Para cada povo representam um conceito, um significado e um sentido diferente. Sobre a onça e o jabuti o artista e escritor Jaider Esbell explica suas representatividades para o povo Macuxi:

> A onça é desafio, opressão e coloca a sociedade em alerta e vigilância. Ela é complementar à figura do jabuti: um é força e agressividade, o outro, parcimônia e paciência. E os povos tentam equilibrar-se nivelando essas duas forças. "Eles trabalham juntos para essa reflexão maior: a onça representando, por exemplo, o capitalismo, a globalização, a colonização; e o jabuti trazendo as respostas para aquilo que a gente não alcança por meio da força bruta. Essa dicotomia representa como lidar com os ímpetos, a raiva, o rancor, como utilizar a sabedoria para o nosso trabalho de contracolonização (2021).[40]

---

39 Todas as escolas são públicas pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Teixeira de Freitas-Ba.

40 Em entrevista na reportagem intitulada "A constelação da onça" publicada no site Select em junho de 2021. Disponível em: << https://select.art.br/a-constelacao-da-onca/>>. Acessado em 15/06/2023.

Em relação a cobra ou serpente, o escritor Yaguarê Yamã (2007) explica o que ela representa na cosmogonia do povo Sateré-Mawé. Segundo o autor, a serpente (Cobra – Grande) está na origem da humanidade como a figura da mulher sedutora que durante o dia se deitava com o sol e à noite com a lua, sem que os dois astros notassem que estavam sendo traídos, e dessas relações, a Cobra-Grande gerou um casal de gêmeos do qual não sabia quem era o pai. Tupana ou Yurupary? Tupana (sol) representa o dia e as coisas visíveis e Yurupary (lua) a noite, o mistério e as coisas invisíveis (Yamã, 2007, p. 20 - 31).

Ao escolher estes contos, precisei além de realizar uma leitura prévia, estudar e aprender as histórias, fazer as adaptações para serem narradas. Pensei na forma que contaria e nos recursos que utilizaria. Os principais recursos foram as expressões corporais e faciais, além dos objetos que providenciei para serem usados durante a contação: a "mochila mágica" (onde coloco objetos referentes a narrativa contada), tecidos, maracá Pataxó, apito Pataxó, bichinhos artesanais feitos por indígenas Kalapalos (onça e jabuti), fios de malha, cabaças de tamanhos variados, cobra de tecido (feita por mim),[41] microfone, caixa de som e os livros físicos para apresentar ao término da contação.

O figurino é algo importante de ser pensado criticamente, por isso procuro vestir roupas que me deixem a vontade e sem nenhuma caracterização do tipo "fantasia", pois é preciso cuidado ao escolher o que vestir para que a aparência não se destaque mais que a história que será contada. É preciso sempre lembrar que, quem deve se destacar é a narrativa e não o narrador.

Dito isso, trago aos leitores e leitoras os relatos de apresentações nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), Escola Municipal de Ensino Fundamental 1 (EMEF) e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Teixeira de Freitas – Bahia, no apêndice B.

5.2. AS INTERAÇÕES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS

As histórias que escolhi para apresentar as crianças foram fábulas muito divertidas e a expectativa era de que agradassem ao público. Relato neste texto as interações e reações das crianças nas cinco instituições em que contei as histórias.

41 Como sou artesã e bonequeira, confeccionei alguns dos recursos que utilizo nas apresentações.

Começava a me apresentar, com o ritual de chamar a história utilizando uma mochila personalizada que digo ser mágica. Convido as crianças a ajudarem repetindo as "palavras mágicas": - *"abra cadabra, sim salabim, mochila mágica traz uma história para mim!"*. Todas repetiam com muito entusiasmo. Ao abrir a mochila retirava um tecido de cor azul e perguntava se sabiam o que era aquilo. As respostas eram variadas: mar, céu, capa de super-herói, manto de Nossa Senhora, tecido e finalmente água. A sensação de ver a interação de todas é emocionante.

No conto "O surgimento da correnteza" permite lançar perguntas em que as crianças falem sobre sensações, sentimentos, emoções, dentre outras. Primeiro pedi para adivinharem o animal da fauna brasileira que vive no lugar onde toda a água é parada. Mesmo dando dicas percebi que muitos desconheciam os bichos existentes na fauna brasileira, pois se referiam a bichos de outros continentes como leão, tigre, urso, girafa e rinoceronte, demonstrando que suas referências eram outras.

Acredito que isso se dá pelo fato de serem animais protagonistas da maioria das histórias ocidentais e de forte influência europeia, presentes em literaturas, filmes e desenhos animados altamente difundidas no Brasil. Certamente, a história da "democracia racial" e os diversos projetos autoritários de educação que buscavam uma forçada homogeneização da sociedade brasileira, exercem um papel fundamental nesse protagonismo de bichos pertencentes a outras realidades presentes nos produtos culturais importados e difundidos, mesmo sendo os bichos africanos e indianos, que se tornaram conhecidos por histórias como a de Tarzan e Mogli (entre outras).

Interessante notar que, muitas vezes, as crianças pedem histórias como os "três porquinhos" ou "chapeuzinho vermelho", que são histórias europeias e populares entre elas, e hoje se sabe que tais histórias tinham também o papel de disfarçar aspectos da vida difícil que a maioria das famílias europeias enfrentavam no período em que foram construídas e difundidas (Lopes, 2008).

Contudo, histórias de autorias indígenas, qualquer delas, de origem brasileira, permitem maior interlocução com a fauna da localidade, trazem animais como a onça, jabuti, cobra, preguiça, tatu, tamanduá, outras diversidades de pássaros e outros animais, para tratarem de sabedoria, cosmogonias, civilidade etc., abordando animais comuns aos seus cotidianos.

Não são histórias que buscam disfarçar a dor ou a dificuldade, elas buscam apontar soluções onde a astúcia vence a força, a civilidade vence a estupidez fazendo uso da sabedoria encontrada na ancestralidade ou em contato harmônico com a

natureza. Como Bessa Freire (2000) se referiu em seu texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, quando um presidente letrado de uma província do Brasil Império se debruçou sobre a “literatura oral” dos indígenas e constatou que elas nada deviam à literatura grega, das mais ricas do mundo, justamente por entender que “um povo que ensina que a inteligência vence a força, é um povo altamente civilizado e um povo altamente sofisticado” (2000, p. 27).

Outro aspecto interessante ocorreu durante as contações quando as crianças se surpreenderam ao ouvir que a onça, mesmo sendo um bicho corajoso e feroz, tinha medo de água e de tomar banho, já que tomar banho é natural e comum entre as pessoas. Muitos podem não saber, mas, banho é um costume herdado dos povos indígenas. E a onça, além de correr, subir em árvores e saltar delas, ela é uma excelente nadadora. Ela vive experiencias no ar (mesmo sem voar), na terra e na água.

Nesse momento eu lançava perguntas pedindo para que levantassem as mãos: “Levanta a mão quem já foi dormiu sem tomar banho”, “Levanta a mão quem já dormiu com o uniforme para acordar pronto para a escola e não tomar banho”, “Levanta a mão quem gosta de tomar banho e tomou banho hoje”. Todos riam muito com essas abordagens e alguns falavam coisas do tipo: *“Eu tomei banho”, “Cheira aqui pra ver que tô limpinho”.*

Na história, a onça acreditava que ao entrar na água ela poderia deixar de ser onça, e ela tinha orgulho de ser onça. E ao perguntar as crianças “quem tinha orgulho de ser o que é?”, todas responderam positivamente. Isso me chamou atenção, pois percebi que estavam muito à vontade para serem quem são, na medida em que os(as) adultos(as) têm uma tendência a subestimar as crianças e suas escolhas.

Desde muito pequenas elas sabem, e querem, se sentir à vontade de ser quem são, e todo mundo quer ter orgulho de ser quem é. Assim, ouvir essas crianças foi um grande aprendizado pois, se elas podem e se afirmam, elas também sugerem valores de respeito a diversidade e ao diferente. Quando declaram seu protagonismo estão mostrando que são negociadoras e construtoras de culturas, sujeitos de suas realidades (Lopes, 2008).

Tratar dos medos foi uma experiência também rica. Ao dizer que a onça tinha medo de água elas foram perguntadas de que elas têm medo. As respostas foram diversas e surpreendentes. Algumas delas foram iguais em todas as escolas, e mais comum de se ouvir entre elas, como medo de barata, de “bicho papão”, de escuro, de cobras e de morcegos.

Entretanto, outras respostas me surpreenderam mais, tais como medo de ficar só, medo de ficar sem a mãe, medo de morrer, de sentir fome e de me baterem. Uma criança na faixa de quatro anos disse ter medo de violência sexual. Em todas as escolas, tinham aquelas corajosas que disseram não temerem nada. Além das questões relativas a interseccionalidade, não pude deixar de refletir sobre os fatores sociais que levariam aquelas crianças a indicarem possibilidades de insegurança alimentar, social ou mesmo de abusos, como ocorreu. Especialmente os anos 2021 e 2022 foram drásticos para as estruturas familiares e educacionais brasileiras e, felizmente, em tais escolas elas ainda encontravam a segurança e as condições básicas de que necessitavam. Profissionais qualificados(as) e engajados(as), que entendem o papel social da escola.

Muitas coisas acontecem nesse conto, a onça protagonista se apaixona, a onça é rejeitada e busca maneiras de se limpar sem tomar banho, até finalmente tomar banho no rio e o rio fugir para outro rio por conta do fedor da onça. Durante todo o enredo foram lançadas perguntas para as crianças, que respondiam, riam e se surpreendiam com a história.

Após essa narrativa, perguntava se queriam ouvir outra história, sempre respondiam que sim. E então eu contava a história da "Onça e o Jabuti". Nessa história acontecia da mesma maneira, lançando perguntas para que respondessem.

Em uma parte do conto, a onça está faminta procurando por comida na floresta e ela sente o cheiro de uma comida muito gostosa. Pergunto às crianças quais comidas que elas gostam e que são muito cheirosas. Me surpreendi pôr a maioria responder comidas básicas do dia a dia como feijão, feijão com arroz, macarrão, carninha e pão. Poucos diziam coisas diferentes como lasanha, chocolate, sorvete, churrasco, bolo e biscoito recheado. Ao dizer que a onça desejava comer uma capivara assada, cozida ou frita, uma criança na faixa de cinco anos de idade questionou como ela queria comer a capivara assim se na floresta não existe fogão.

Perguntei para as crianças como elas se sentem quando estão com muita fome e responderam: triste, brava, fraca, com a barriga doendo, cansada, com dor de cabeça, quase desmaiando. Fiquei pensando se muitas daquelas crianças já passaram ou passam por situações de não ter o que comer nas refeições. No período da suspensão de aulas por causa da pandemia de covid-19, as escolas entregavam o kit merenda que era uma cesta básica para as famílias das crianças matriculadas, o que poderia ter sido insuficiente para algumas famílias diante das situações de riscos geradas no período.

Mas foi importante, pois é comum crianças fazerem refeições somente nas escolas por não terem o que se alimentar em casa.

No momento em que o jabuti canta a música com a flauta todas as crianças cantaram juntas repetindo comigo: *"Do osso da onça eu fiz minha flauta".* E ao pedi-las para fazerem o rugido da onça brava, todos fizeram bem alto. Algumas crianças quiseram ir até o microfone fazer.

No decorrer de toda a narrativa lancei perguntas e todas as crianças e os seus professores interagiram. A história termina com a morte da onça, quando li esse conto pela primeira vez cheguei a pensar que as crianças ao ouvir a narrativa poderiam se sentir incomodadas com o fato de a onça morrer. Porém, ao narrar a história nas escolas nenhuma delas se incomodaram com isso.

Em quatro escolas contei essas duas narrativas e percebi que, para crianças menores a melhor opção é contar somente um conto. Mesmo que todos interajam, chega um momento da narrativa que as crianças muito pequenas perdem o interesse e não ficam atentas a história. Em uma escola algumas crianças depois de perder a atenção na narrativa, ficaram pegando nos objetos como os tecidos e bichinhos, etc. Em outra, ao terminar o conto uma criança me falou que não queria mais ouvir histórias, porque ela queria ir ao parquinho.

De maneira geral, os dois contos agradaram as crianças das quatro escolas. Porém, ter esse tipo de percepção ajuda no planejamento e preparo de contação em outras escolas.

Na quinta e última escola (uma creche) que fui, levei o conto "O sumiço da noite", depois das outras experiências quis contar uma única história e levei uma novidade para o repertório. As crianças eram da faixa etária de 1 a 3 anos de idade. Muito pequenas.

Comecei com o ritual da mochila mágica e conforme ia contando a história mostrava um objeto diferente. Lancei também perguntas e todas as crianças mesmo muito pequenas interagiram. No momento em que mostrei a cobra de tecido todas gritaram. Essa cobra foi confeccionada em feltro e na cor verde. As expressões das crianças não eram de medo, era de admiração, entusiasmo, surpresa e arrebatamento. Elas realmente estavam fazendo parte da história, foi uma das melhores experiências.

Quando iniciei a história falando que a noite havia sumido, perguntei as crianças para que servia a noite. Elas responderam: para dormir, para descansar, para jantar e para ficar com a mãe e o pai. Essas crianças provavelmente estão acostumadas

com as suas rotinas e responderam de acordo o que fazem durante a noite quando já estão em casa.

Sobre o início da história do livro “O sumiço da noite” de Daniel Munduruku a autora Janice Thiél (2013) destaca:

> [...] leva o ouvinte/leitor para um universo imaginário localizado no início dos tempos, ou seja, apresenta um relato de criação. Ao fazê-lo, desperta a curiosidade da audiência ao propor um enigma, outro componente da narrativa de tradição oral. Ainda, o texto traz perguntas lançadas ao público-alvo que, sendo composto por crianças ou jovens, tem sua atenção voltada para a solução de um mistério. Ao propor este *whoddunit* indígena, o narrador provoca a imaginação do leitor e a busca por uma explicação culturalmente localizada para a gênese do universo e do homem, por meio do aspecto lúdico (Thiél, 2013, P. 1182).

As crianças realmente ficaram curiosas para saber o restante da história, e mesmo tão pequeninas ficaram apaixonadamente atentas a narrativa.

Ao perguntar qual presente o indígena Karu Karu (protagonista) daria a cobra, eles disseram: Barbie, chocolate, o cordão da professora, um carro, boneca, bola, um anel etc. Quando eu disse que a cobra não tinha mãos e braços para usar o arco e flecha, comecei a cantar a música “A cobra não tem pé” e todas as crianças cantaram e dançaram juntas.

> “A cobra não tem pé, a cobra não tem mão
> Como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
> Como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
> A cobra não tem pé, a cobra não tem mão
> Como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
> Como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
> Estica, encolhe, seu corpo é todo mole!” (cantiga de roda popular)

A cada vez que a cobra recebia um presente do indígena Karu Karu, elas tentavam adivinhar o que era e em seguida cantávamos essa cantiga. As crianças conseguiram interagir participando durante toda a narrativa. Riram, gritaram, cantaram, dançaram e responderam às perguntas quando solicitadas.

Em todas as cinco escolas, as crianças foram me abraçar e agradecer ao final do conto. Me fizeram muitas perguntas sobre onde ouvir mais histórias e quando eu voltaria de novo. Também quiseram ver e pegar os objetos utilizados nas contações.

Os vídeos na Plataforma *YouTube* estão à disposição da sociedade e das comunidades educacionais, podendo ser exibidos em salas de aula, ou em qualquer espaço. As notícias de utilização deles, que me chegam via redes sociais, são sempre

muito positivas. Pais, mães, professoras(es), responsáveis e familiares, encontram neles um bom referencial para um entretenimento ligado a literatura, mas, sobretudo, a perspectiva antirracista. O poder de sua mobilidade lhe confere a capacidade de chegar em distintas cidades e regiões do país, potencializando a divulgação das autorias indígenas, o que me satisfaz enquanto pesquisadora, produtora e educadora. Já as histórias narradas presencialmente, de maneira interativa, me proporcionam saber das reações do público instantaneamente por estarmos interagindo em tempo real.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante o percurso deste trabalho, nas intervenções, ou a partir das formações de professores(as) e contações de histórias para crianças, percebi que a temática indígena ainda é algo desconhecido ou "estranho" para muitas pessoas que atuam no meio educacional de Teixeira de Freitas (Ba). Mas também que muitos(as) se interessam e querem conhecer e aprender mais sobre esses povos, sobre formas coerentes de tratar a temática.

Neste sentido, afirmo que é necessário um movimento contínuo de promoção e difusão de conhecimentos e ideias para que a troca de aprendizagens e de saberes (na perspectiva indígena) seja uma constante nos meios educacionais de uma terra que originalmente se chamou Pindorama. Seja por meio de formações de professores(as), ou por meio de eventos culturais como as contações de histórias, é preciso que a presença da temática indígena se torne parte da estrutura curricular e educacional brasileira, trazendo as especificidades de seus múltiplos territórios e, dessa forma, construindo as bases para a formação de pensamentos mais autônomos, mais sensíveis, mais críticos, mais próximos das nossas realidades sociais e assim, portanto, mais completos e consequentemente mais inclusivos nas escolas de Teixeira de Freitas e região.

Muitas professoras da rede municipal de Teixeira de Freitas (Ba) utilizam as minhas histórias em sala de aula para as crianças assistirem, também pais e mães que os filhos e filhas já assistiram todos os vídeos disponíveis no canal. Trata-se de um apoio que sinaliza a necessidade de outras propostas que promovam e divulguem a temática indígena, no fortalecimento das redes educacionais antirracistas, mas, sobretudo, de uma pesquisa que aponta para outras possibilidades e continuidades.

Este trabalho não se encerra por aqui, mesmo com a conclusão do mestrado o canal "Um Conto Para Você!" continuará com novas histórias de autorias indígenas em vídeos futuramente discutidos e construídos em redes, de novas conexões, sejam com pesquisadores(as) e professores(as) do grupo de pesquisa do qual esta pesquisa é filha, sejam com novos contatos com indígenas e professoras(es) indígenas que tive a oportunidade de conhecer durante a realização dessa caminhada.

Há uma diversidade de povos com culturas e histórias que precisam ser conhecidas, reconhecidas, respeitadas e partilhadas e, obviamente, essa pesquisa deu conta de contribuir para a difusão dessas diversidades de saberes e de conhecimentos

literários impressos e não impressos. Promovê-los foi pretensão deste trabalho desde seu início como projeto.

Com os cursos de formações, a pesquisa atingiu o país por meio da cibercultura no momento histórico mais caro para a sociedade (pandemia covid-19), incluindo os povos indígenas brasileiros, quando a extrema direita brasileira dirigia o país, incentivando o racismo e promovendo o caos às minorias sociais. Ela interagiu com os centros educacionais voltados a Educação Infantil da cidade e dialogou com indígenas da região (Pataxó) e com parcela de sua comunidade acadêmica na UNEB (Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá), de forma que garantiu o princípio da pesquisa crítico-colaborativa durante todo o andamento de suas fases. Algo que me orgulha, pois aprendi muito enquanto promovemos aquilo que é mais precioso para a sociedade brasileira: tratar os conteúdos e saberes da temática indígena respeitosamente.

Se ao iniciar a pesquisa os(as) indígenas viviam seus piores dias desde a promulgação da Constituição Brasileira (1988), hoje, ao concluir, eles continuam a nos ensinar em suas lutas de retomadas, na construção de um novo e histórico Ministério dos Povos Indígenas liderados por uma mulher indígena, Sônia Guajajara, questionando a BNCC, o Novo Ensino Médio e estruturas ocidentalizantes que não colaboram para uma visão libertadora e inclusiva de mundo. É reconfortante chegar ao fim dessa caminhada de aprendizados com este novo cenário. Não à toa eles(as) disseram em alto e bom som para o mundo inteiro ouvir no Abril Indígena de 2023: “Nunca mais um Brasil sem nós!”

Há ainda, muito a caminhar, a desvendar, a experienciar, a escutar, a partilhar, a contar. As histórias estão por toda parte, às vezes são doloridas de serem vividas ou ouvidas, outras vezes um drama sem fim, tem as histórias de arrancar sorrisos espontâneos e há aquelas histórias de lutas e resistências. É como dizem, “só não faz história quem já morreu!” Enquanto houver vida, muita coisa haverá para se contar. O caminho é longo e as vezes os passos são curtos, mas o importante é caminhar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês. O caminho de um pensamento vivo e a estética orgânica – a escola indígena, a partir da experiência literária. São Paulo: Unesp, v. 10, n. 2, p17-34, jul-dez 2014.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa da criança em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020 (ePub).

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 209-226, ago/2010.

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos deformação, aprendizagem e escolarização. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 8, volume 15(1): 49-78 (2004).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAGNOLI, Andrea. **Literatura e Resistência:** a palavra escrita nas reivindicações territoriais dos povos indígenas. (Dissertação de Mestrado) Lisboa: Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Programa de Pós-graduação em Literaturas e Culturas Modernas, área de especialização Estudos Ibero-Americanos, 2019.

BATISTA, Maria Geovanda. **Nos rizomas da alegria vamos todos hãmiyá:** as múltiplas relações entre o corpo e o território no imaginário sociocultural Pataxó. Dissertação (Mestrado). Universidade de Quebec, 2000.

BENTES, Ana Cristina; MUSSALIM, Fernanda. Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, 2000.

BICALHO, Charles. Yãmîy Maxacali: um gênero nativo de poesia. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 173-193.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Maria Soares de. Pesquisa Formação, abordagem (auto) biográfica e acompanhamento; (re) constituindo pontes entre universidade e a escola. In.: **Anais do X Congresso Nacional de Educação / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação**. Curitiba: PUC- PR, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. O direito a literatura. In: CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

CANCELA, Francisco Eduardo Torres. "**De projeto a processo colonial:** índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808)" Tese (doutorado) PPGH-UFBA Salvador, 2012.

CARVALHO, Maria do Rosário. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. **Cadernos CRH**. Salvador, V. 22, n. 57, p. 507-521, set/dez 2009.

CHICAGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo "Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: o declínio da imagem renascentista do índio". **Varia História** [online]. 2008, v. 24, n. 40 [Acessado 22 janeiro 2022], pp. 591-612. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-87752008000200016>. Epub 23 Mar 2009. ISSN 1982-4343. <<https://doi.org/10.1590/S0104-87752008000200016>>

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

_____. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 27, n. 60, p. 31-59, maio/ago. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo Moderna, 2000.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p.227-253.

_____. A Oralidade no Impresso: O 'Eu-Nós Lírico-Político' da Literatura Indígena Contemporânea. **BOITATÁ**, Londrina, n. 24, ago-dez 2017.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A Sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas-SP: Autores Associados, 2011. p 55-80.

FINCO, Daniela. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 219 - 226. jan./jun. 2013.

FREIRE, J.R. Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Manaus-Amazonas, Nº 01 – Setembro 2000, p.17-33.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2020.

HALL, S. **Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JEKUPÉ, Olívio. A literatura nativa, seu valor, sua cultura. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 112-118.

KAMBEBA, Marcia Wayna. Literatura Indígena: da oralidade à memória escrita. In.: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44).

KOHAN, Walter O.; FERNANDES, Rosana **A. Tempos da infância:** entre um poeta, um filósofo, um educador. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 46, p. 1-16, 2020.

KOHAN, Walter O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 83-100.

LIBRANDINI, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 195-198.

LITTLE, Paul. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Anuário Antropológico/2002-2003. Rio de Janeiro: **Tempo Brasileiro**, 2004, p. 251-290. Disponível em: < https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871/7327>. Acesso em: 05 mai. 2023.

LOPES, J. J. M. (2013). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. *Revista Contexto & Educação*, *23*(79), 65–82. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82

MACUXI, Ely Ribeiro de Souza. Literatura Indígena e Direitos Autorais. In.: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 51-74.

MOREIRA, Maria Losada. Kruk, Kuruk, Kuruca: genocídio e tráfico de crianças no Brasil imperial. **História Unisinos**, vol. 24, núm. 3, pp. 390-404, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Foi vovó que disse**. Porto Alegre: Edelba, 2014.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Indígenas crianças, crianças indígenas**. Curitiba: Juará Editora, 2014.

OLIVEIRA, Cornelio Vieira de. **Barra Velha:** o último refúgio. Londrina: [s.n.], 1985.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. "Amixori, Pataxó, Monoxó, Kumanaxó, Kutató, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni: Povos indígenas diferenciados ou subgrupos de uma mesma nação? Uma proposta de reflexão." Trabalho apresentado na **XVI Reunião Anual da ANPOCS**, GT sob a coordenação do Dr. John Monteiro, Caxambu, 20 a 23/10/1993

_____. **Maxakalí.** Texto apostilado. Universidade Federal da Bahia, fevereiro de 1999.

_____. As crianças indígenas e a formação de agentes transculturais: o comércio de kurukas na Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, p.41-105, jul./dez. 2006.

_____. **"O tempo da dor e do trabalho:** A Conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste". Salvador: Edufba, 2014.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro. Oralitura em aula de língua portuguesa como espaço para diálogos interculturais. In.: **Mulemba-Revista Científica**, v.8, n.15, 2016.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro. Oralitura em aula de língua portuguesa como espaço para diálogos interculturais. **Revista Mulemba / Revista do Setor de Letras Africanas de Língua Portuguesa** - Departamento de Letras Vernáculas. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 14, número 2, jul-dez 2016, p.76-90.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Literatura, História e Identidade Nacional. UFN -**Vydia Revista Eletrônica**, v. 19, n. 33 (2000).

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. **Por detras dos seus olhos:** a afetividade na organização do raciocínio humano. 2004. 130p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252439>. Acesso em: 3 ago. 2018.

POTIGUARA, Eliane. **O Pássaro Encantado**. São Paulo: Jujuba Editora, 2014.

RAMOS, Lázaro. **Caderno sem rimas de Maria**. Rio de Janeiro – RJ: Pallas, 2018.

RIBEIRO, Ademário. Literatura indígena, ancestralidade e contemporaneidade: Vozes empoderadas. DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco

(Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 77-88.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, S. Carmem Lúcia. **A Convenção Internacional sobre os direitos da criança:** debates e tensões. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n.141, p.693-728, set. /dez. 2010.

ROSA, Francis Mary Soares Correia da. Representações do indígena na literatura brasileira. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 257-293.

SANTOS, Margaret Nascimento dos. Entre o oral e o escrito: a criação de uma oralitura. **BABEL**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, n.01, dezembro de 2011.

SAMPAIO, J. A. L. Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território pataxó do Monte Pascoal. **Cadernos de História**, v. 5, n. 6, p. 31-46, 19 nov. 2000.

SANTIAGO, Flávio. "Não é nenê, ela é Preta: Educação Infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, vol. 36, 2020.

SANTOS, Ana Fátima Cruz dos. **As tranças da minha mãe**. Salvador: Ereginga Educação, 2021.

SANTOS, Margarete Nascimento dos. Entre o Oral e o Escrito: a criação de uma oralitura. BABEL: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n.01, dezembro de 2011.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOUZA, Eli Ribeiro. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 51-73.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**. (Sociologia da Infância: pesquisas com crianças). v. 26, 2005.

SILVA, Gerson Santos e. Encantados da Amazônia: os espíritos da natureza. In: **XVI Encontro Regional de História da Anpuh: Saberes e Práticas Científicas**. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Fiocruz, 28 de agosto a 1º de julho de 2014. Disponível:<file:///C:/Users/andre/Downloads/1400206941_ARQUIVO_ArtigoparaaANPUH,EncantadosdaAmazonia.pdf>. Acesso em: 07/06/2023.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Hãmyá Kitoko Pataxó:** Trabalho, Sociabilidades e agenciamentos entre crianças Pataxó do Território Kaí-Pequi. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil), Universidade do Sudoeste da Bahia, Itapetinga-Ba, 2013.

SILVA, Raylina Maila Coelho; FERREIRA, Hellen Silva Carneiro; MADEIRA, Layna Kariny Freire; DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. Infâncias e Saberes Quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá – MA. In.: **Desidades**, v. 32, ano 10, Jan./Abril, 2022.

SILVA, Hellen Mabel. M. Santana; SANTANA, Marise. "Ewé Ó!": crianças de terreiro e seus etnosaberes. **ODEERE**, 6(2), 96-115, 2021.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância. In.: **Textura**, n. 32, Set./Dez., 2014.

SOUSA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 51-73.

THIÉL, Janici. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out/dez 2013.

VALLE, Cássia; PALMEIRA, Luciana. **Calu: uma menina cheia de histórias**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Org's.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 75-80.

_____. **Sapatos Trocados**: como o tatu ganhou suas grandes garras. São Paulo: Paulinas, 2014.

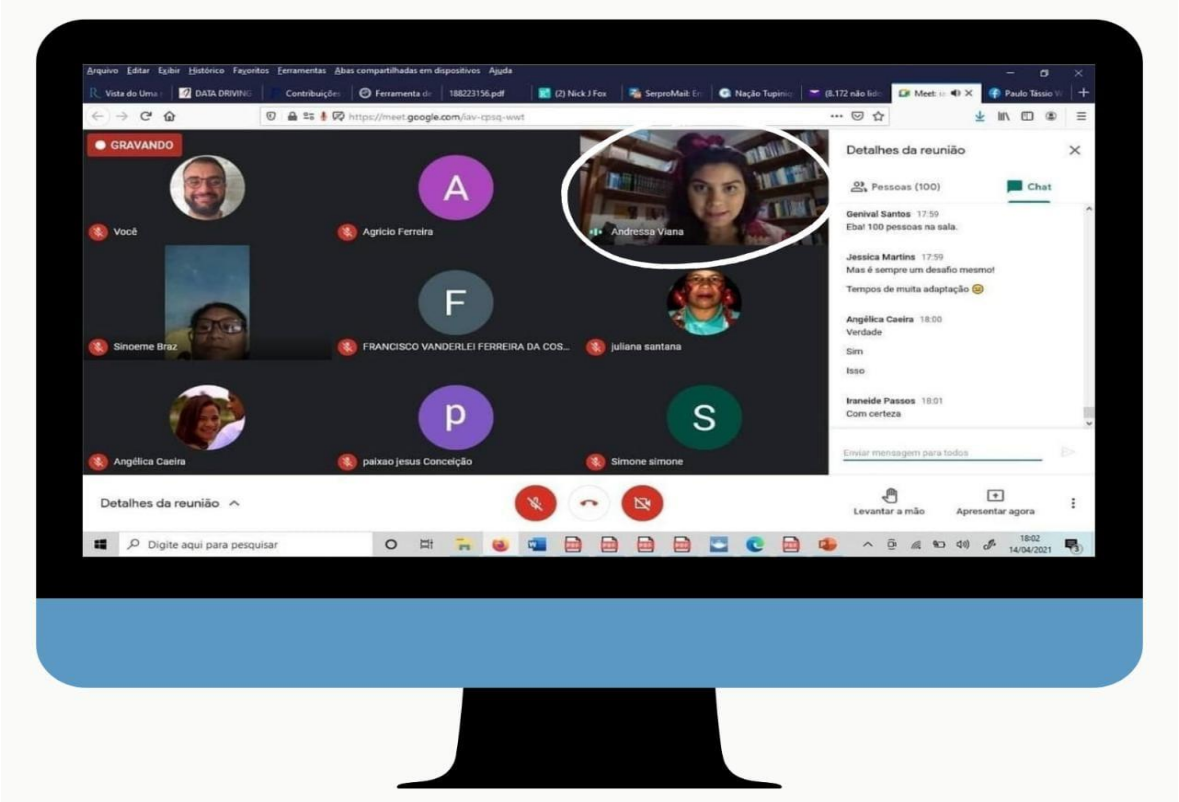
YAMÃ, Yaguarê. **Sehaypóri**: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé. São Paulo: Peirópolis, 2007.

_____. **O povo das histórias de assombração**. Disponível em: << http://yaguareh.blogspot.com/2011/11/o-povo-das-historias-de-assombracao.html>>. Acesso em: 30/05/2023. Publicado em 17 de novembro de 2011.

APÊNDICE A

1. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA ALFABETIZAÇÃO

Figura 46: Print da tela tirado durante a formação "A contação de histórias na Educação Infantil e na Alfabetização".



Fonte: acervo da autora.

No dia 14 de abril de 2021 participei a convite do professor Francisco (IFBA) e do "Programa Saberes Indígenas" (IFBA), ministrando a oficina "A contação de histórias na Educação Infantil e na Alfabetização", que aconteceu através da plataforma virtual *Google Meet*. Participaram cem pessoas, entre professores (as), coordenadores(as) indígenas das etnias Pataxó, Pataxó Hã hã hãe, Tupinambá e não indígenas de vários lugares do país.

O programa Saberes Indígenas – IFBA[42], é uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer a professores(as) indígenas formação bilíngue ou multilíngue

42 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36134#:~:text=A%20a%C3%A7%C3%A3o%20Sabere

em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas. O curso é ministrado por instituições públicas de educação superior em parceria com estados e municípios, e visa também apoiar publicações de materiais de aporte ao ensino escolar indígena.

O programa foi instituído em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1.061. Em 6 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares. Em 12 de dezembro de 2013, a Resolução nº 54 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu orientações e procedimentos para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa.

Explanei sobre abordagens, recursos, diferenças específicas entre a mediação de leitura e a contação de histórias, discutimos sobre a proposta de contação de histórias no conceito aberto, escolha de livros, repertórios, histórias on-line e direitos autorais. Encerrei contando a história "O surgimento da correnteza", um conto de tradição indígena dos povos da Amazonia.

Não era surpresa, sabia que muitas trocas e partilhas aconteceriam, mesmo sendo virtual, mas surpreendeu os(as) participantes se mostrarem bastante interessados(as) na modalidade online e se divertirem muito com a narrativa contada. Outro momento surpreendente foi protagonizado pelos pequenos, pois muitas crianças se aproximaram dos(as) seus(suas) responsáveis para escutar junto com eles(as) a história contada, manifestando opiniões, percebi que puderam se divertir e rir com a história.

Foi uma experiência muito gratificante! Pois na primeira vez que tive contato direto com professores e professoras indígenas na condição de ministrante de uma oficina, as crianças ocuparam espaço, e assim pudemos desfrutar do privilégio de tratarmos do assunto "contação de histórias" com todos juntos!

Entre falas sobre técnicas de contação, aspectos culturais, identitários, lúdicos e antirracistas, muitas observações importantes foram feitas, situando o aspecto "entretenimento" no plano antirracista para uma proposta de contação aberta de histórias (indo na contramão do programático "racismo recreativo" brasileiro). Fiquei um pouco apreensiva, é verdade, mas quando começou o encontro vi que não havia

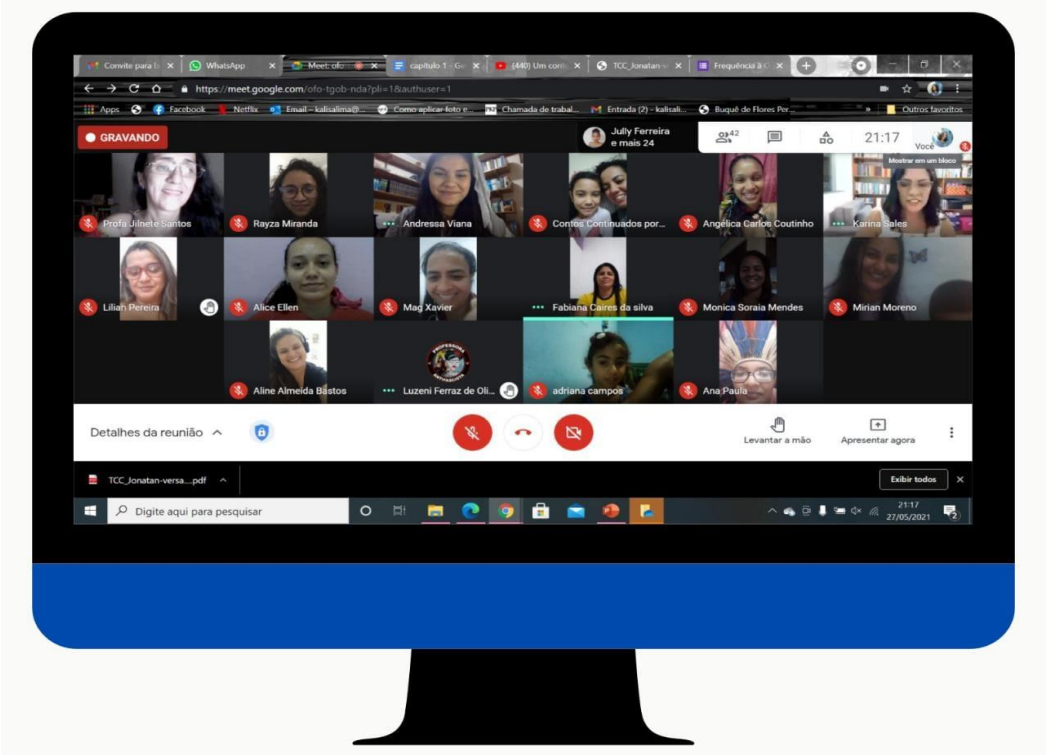
---

s%20Ind%C3%ADgenas%20na,conhecimentos%20e%20artes%20verbais%20ind%C3%ADgenas.> . Acessado em 27/05/2023.

motivos pois, fui muito bem acolhida por todos (as), e demonstraram muito interesse em aprender sobre a contação de histórias e a mediação de leitura. Foi uma troca de saberes muito bonita.

2. NARRATIVAS INDÍGENAS – CONTANDO HISTÓRIAS, FORMANDO OUVINTES E LEITORES(AS) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 47: Print da tela tirado durante a formação “Narrativas Indígenas – contando histórias, formando ouvintes e leitores na Educação Infantil” .



Fonte: acervo da autora.

No dia 27 de maio de 2021 ministrei a oficina "Narrativas Indígenas - Contando histórias, formando ouvintes e leitores na Educação Infantil", a convite da professora Karina Lima Sales (UNEB) para os(as) estudantes do curso de Pedagogia, professores(as) e demais interessados(as). Aconteceu por meio da plataforma virtual *Google Meet*, com público composto por estudantes, professores e professoras indígenas Tupinikim, Guarani do ES, Pataxó, Tupinambá e do município de Teixeira de Freitas – Ba. Além de pessoas de outros estados como: Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco.

De início os (as) participantes falaram o que conheciam sobre os povos indígenas, depois debatemos sobre as práticas estereotipadas que costumam ocorrer

nas instituições escolares por parte dos(as) educadores(as), principalmente na data comemorativa de 19 de abril (dia do índio), a pluralidade dos povos indígenas, a importância da "palavra", oralitura, gêneros literários de autorias indígenas, escritores e escritoras indígenas e suas obras, a presença indígena nas artes e na música, contação de histórias, mediação de leitura e encerrei contando a história "A onça e o jabuti", uma fábula do livro "As peripécias do Jabuti" escrito por Daniel Munduruku. Foi um momento muito especial realizar essa oficina com a UNEB e para o curso de Pedagogia, onde me formei. Houve bastante interação entre os participantes, com depoimentos emocionantes e muitas risadas com a contação de história.

3. LINGUAS, ORALITURAS E LITERATURAS INDIGENAS

Figura 48: print da tela tirado durante a formação "Linguas, oralituras e literatura indígenas".

Fonte: acervo da autora.

No dia 29 de outubro de 2021, fui convidada pelo professor Paulo de Tássio Borges da Silva a estar junto a ele e a colega professora e pesquisadora Dilzeni Tupinikim, ministrando uma conversa sobre "Línguas, oralitura e literaturas indígenas" no evento de extensão "Conversas com quem gosta de ensinar" (FE/FL-UFRJ), que aconteceu pela plataforma virtual *Google Meet* e exibido simultaneamente no canal (de mesmo nome do evento) do *Youtube* e na rede social *Facebook*. A proposta foi bastante inclusiva, contando com recursos de legendas e com a presença de um tradutor em Libras. A mediação ficou por conta de Marcela Melo (SEEDUC-RJ).

Paulo de Tássio começou desconstruindo alguns mitos, o primeiro de que o Brasil é um país monolíngue. Foi pontuado que há no Brasil mais de 300 etnias, com culturas, línguas e literaturas distintas. Não são povos homogêneos. Há mais de 274 línguas indígenas diferentes e que na perspectiva indígena algumas línguas não estão mortas, estão silenciadas ou adormecidas, e a qualquer momento poderão acordar pela literatura/oralitura, existindo movimentos de retomada linguísticas espalhados pelo Brasil todo. Portanto, o Brasil é um país plurilíngue: além do português brasileiro, há as línguas indígenas, as ciganas, as afros e as dos estrangeiros que circulam ou vivem por aqui. O segundo mito é que os povos indígenas são ágrafos. Não são. A literatura

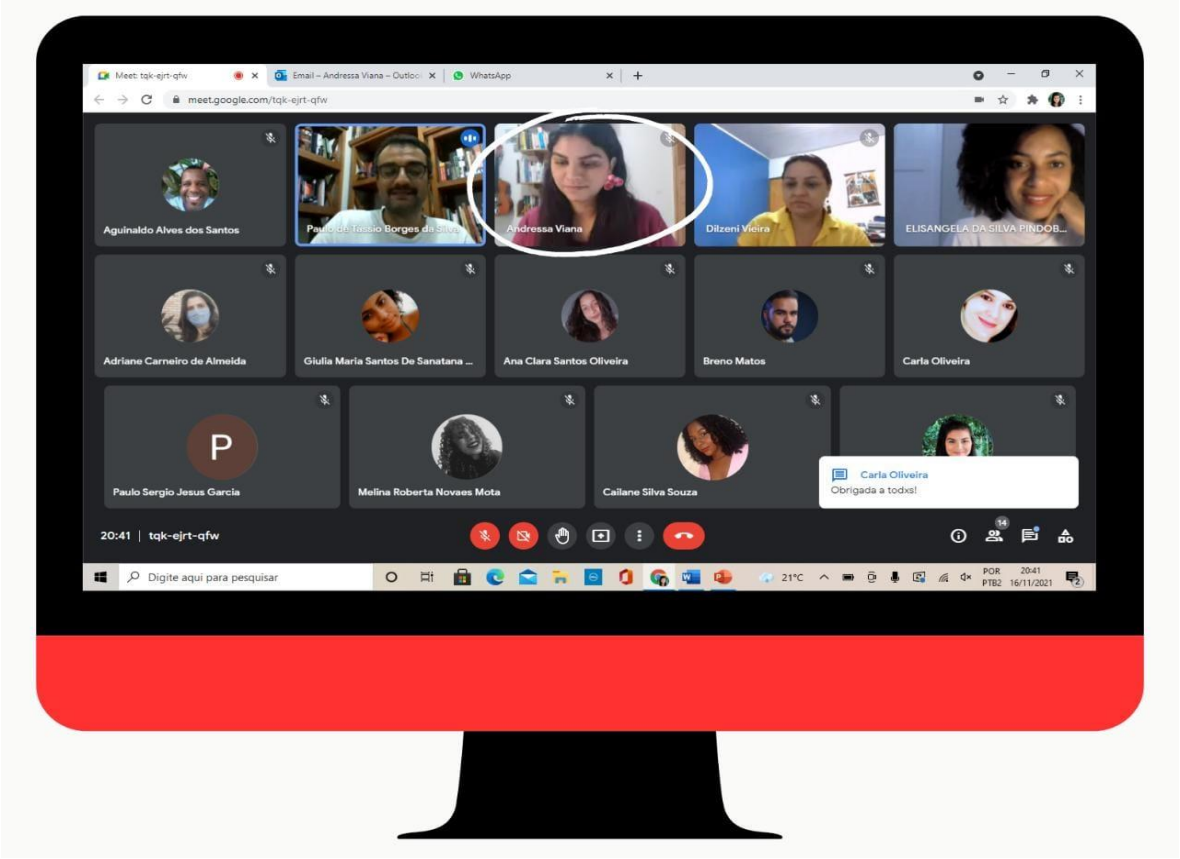
e a escrita se apresentam nas pinturas, nos artefatos, nas cerâmicas e alguns povos possuem as suas línguas em escritas alfabéticas.

Dilzeni Tupinikin trouxe as oralituras Tupinikim, explicou que através da oralidade dos(as) anciãos(ãs), considerados(as) sábios, tem as oralituras compostas pelos cantos-poemas, as palavras cantadas, as narrativas, os contos, as danças, o som do tambor e da casaca. Falou também sobre o cotidiano na comunidade, as práticas e atividades realizadas na escola indígena, sempre influenciadas pela sabedoria dos mais velhos.

Eu abordei sobre a literatura indígena e os gêneros literários de autoria indígena: cosmogonias, poemas, ficções, cordéis, fábulas, contos de assombração, relatos históricos, autobiografias, histórias em quadrinhos e grafismos. Apresentei alguns escritores e escritoras indígenas com sugestões de suas obras e sobre a importância da contação de histórias indígenas. Foi um encontro muito satisfatório, houve bastante interação e percebemos que muitos(as) que participaram desconheciam o que apresentamos e puderam tirar muitas dúvidas.

4. LÍNGUAS, PEDAGOGIAS E ORA(LITERA)TURAS INDÍGENAS

Figura 49: Print da tela tirado durante a formação “Línguas, pedagogias e ora(litera)turas indígenas”.



Fonte: acervo da autora.

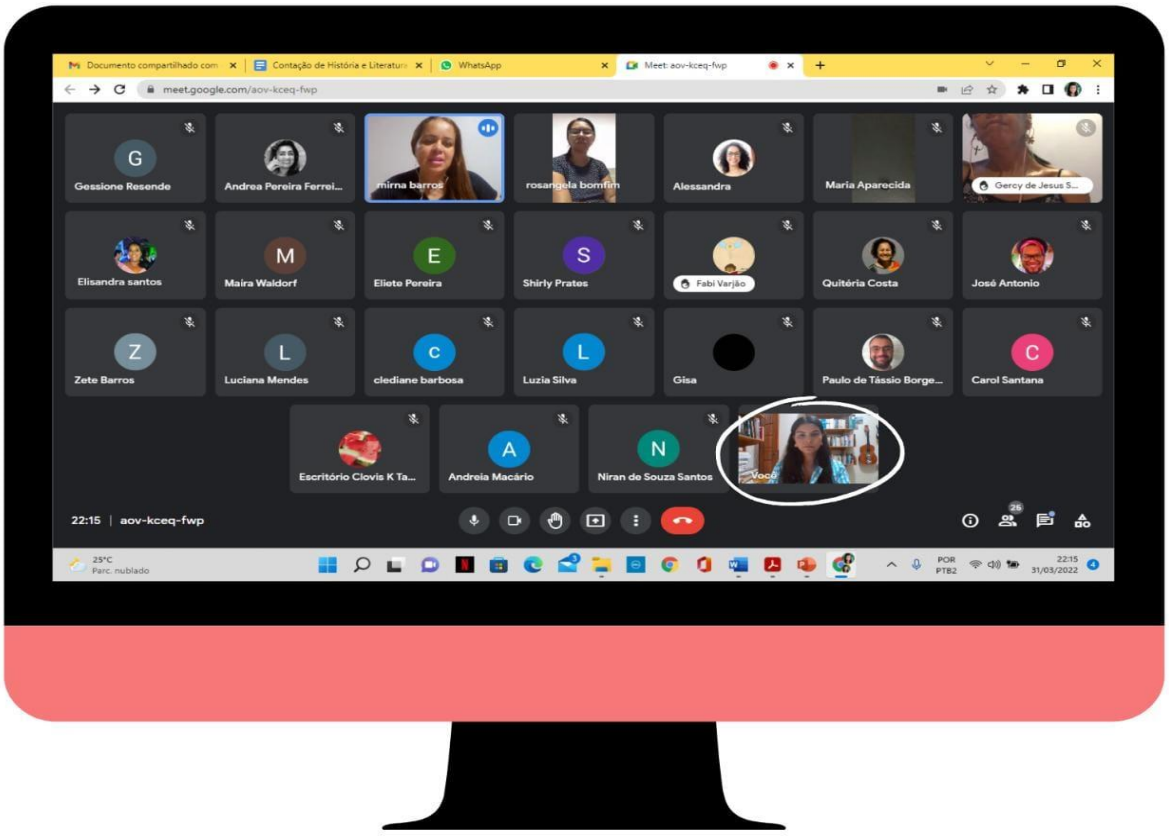
A convite do “Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE)”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié, ministrei junto ao professor Paulo de Tássio Borges da Silva e a colega professora e pesquisadora Dilzeni Tupinikim, a oficina “Línguas, Pedagogias e Ora(litera)turas Indígenas” durante a XVII Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira, IV Fórum de Educação: Leis 10.639/03 e 11.645/08 Gênero e Diversidade, III Colóquio Internacional de Educação das Relações Étnicas e IV Encontro de Religiões de Matriz Africana, que teve como tema: “Etnicidades, Educação e Decolonialidades”. A oficina aconteceu em 16 de novembro de 2021 pela plataforma digital *Google Meet*.

Paulo de Tássio falou sobre as línguas e desmistificou alguns mitos sobre as línguas no Brasil e a literatura dos povos indígenas. Dilzeni abordou a oralitura no contexto da sua comunidade, as vivências na escola indígena e a valorização do conhecimento dos(as) mais velhos(as). Eu falei sobre a literatura indígena, os gêneros

literários de autoria indígena, apresentando alguns escritores e escritoras indígenas e sugestões de obras. Depois foi aberto um espaço para perguntas e dúvidas. Apesar de ter tido pouca interação, todos(as) os(as) participantes se mantiveram presentes do início ao fim.

5. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 50: Print da tela tirado durante a formação "Contação de histórias e literatura na Educação Infantil".



Fonte: acervo da autora.

Em 31 de março de 2022 ministrei a oficina "Contação de histórias e literatura na Educação Infantil", a convite da professora e coordenadora da creche municipal Jerusalém, Mirna Lucila, esse encontro teve o público de professoras e professores de quatro instituições de Educação Infantil da rede municipal de Teixeira de Freitas – Ba: Creche Jerusalém, Creche Colina Verde, EMEI Jardim Caraípe e CMEI Tarsila do Amaral.

Aconteceu on-line através da plataforma digital *Google Meet* e a pedido dos(as) participantes, o foco maior foi em textualidades indígenas e em práticas que pudessem aplicar a lei 11645/2008 na Educação Infantil. Dividi a oficina em 4 partes: 1) Memória – a história que me contava; 2) Literatura indígena e oralitura; 3) Mediação de leitura; 4) Contação de histórias.

Foram três horas, onde pudemos debater muitos assuntos dentro dessas temáticas. Todos (as) interagiram, fizeram relatos, perguntas e ainda conseguimos fazer algumas dinâmicas e exercícios sobre a contação de histórias.

Durante as discussões sobre a literatura indígena e a lei 11645/08 me impressionou algumas falas de professoras, uma delas disse não concordar em não poder fazer pinturas e cocás de papel crepom para caracterizar crianças nas escolas. Até poderia sugerir a ela preparar tintas de jenipapo, urucum e carvão, e depois fazer uma oficina de pintura com as crianças, mas, ainda assim, essas pinturas precisariam ser contextualizadas. Cada povo tem uma pintura, que tem significados próprios. E sem uma contextualização a situação continuaria na mesma, inadequada.

Segundo ela, não vê essa prática como desrespeito e sim como brincadeira, pois as crianças gostam de brincar de se fantasiar. Sugeri a ela que buscasse brincadeiras indígenas para brincar com as crianças na escola e que há outras maneiras de abordar a temática, respeitando a cultura e a história dos povos. Mesmo com as discussões situando o problema no plano da discriminação e desrespeito com povos existentes em nossa sociedade, mostrando um pouco da história e pluralidades dos povos indígenas e de outras professoras argumentarem em contrário, essa professora se manteve firme e disse ser questão de opinião e que hoje tudo é preconceito.

Abro aqui um parêntese para trazer o óbvio, pois não é certo considerar opinião ideias que defendem uma realidade que prescinde da existência e da dignidade do outro, seja ele quem for. Trata-se de ideias que trazem consigo um conjunto de teses ocidentais ultrapassadas de supremacia racial de forma velada, com altos custos sociais e culturais, ideias responsáveis pela destruição e aniquilação de culturas, povos, saberes e grupos humanos. Dessa forma, foi preciso situar (e ganhar o apoio da maioria das professoras), o prejuízo que a ideia de "fantasia" carregada de preconceito traz para o exercício docente no trato com o lúdico, com o desenvolvimento de atividades ligadas à diversão, preparando terreno para o terrível "racismo recreativo", dos quais os povos indígenas também são vítimas, dos quais somos vítimas todos(as) nós.

Penso que essa fala de resistência a aprender ou colocar em prática novos conhecimentos, principalmente em relação a cultura e história de povos diferentes, como as dos povos indígenas interfere de maneira drástica na construção de uma educação antirracista e reafirma preconceitos enraizados na sociedade. Pois, impedindo que crianças tenham acesso a essas culturas e histórias de maneira adequada, não colaborando para um letramento multicultural e sem racismo, colaborará para a prática tradicional de orientação racista. Sobre esse contexto a escritora indígena Julie Dorrico[43] diz que:

> [...] essas atividades aparentemente inocentes, forjam códigos racistas contra os sujeitos indígenas. Uma criança que aprende desde cedo que é normal fazer dobradura do índio, o índio no palito, aprende que ele pode manusear a identidade indígena, desrespeitar a identidade indígena, pois ela já não possui valor a ponto de ser respeitada em sua humanidade e direitos humanos.

Esse encontro me trouxe muita satisfação, não só pela oportunidade de estar junto a esse público, fazendo trocas e partilhas de conhecimento, mas também pela interação e interesse pela temática. Todos(as) se mostraram agradecidos(as) e ansiosos(as) por outros(as) momentos como este.

6. LITERATURAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Figura 51: Arte de divulgação do encontro "Literaturas Indígenas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental".

Fonte: acervo da autora.

43 Trecho retirado de publicação da autora Jolie Dorrico, em abril de 2021 em sua rede social Instagram. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNtKNXXn-Ri/ Acesso em: 15/05/2021.

Em 10 de outubro de 2022, a convite do professor Paulo de Tássio Borges da Silva, ministrei o encontro “Literaturas Indígenas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, essa atividade foi oriunda de reflexões e estudos no grupo de pesquisa “Kijetxawê: currículo, diferença e formação de professores – CNPq”, no projeto de pesquisa “Ressignificações da BNCC nos múltiplos espaços-tempos de implementação na Costa Verde Fluminense” em diálogos com o estágio supervisionado do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), fazendo parte da Agenda Acadêmica do IEAR/UFF.

A formação aconteceu através da plataforma digital *Google Meet* e contou com estudantes do curso de Pedagogia e de estágio supervisionado, entre outros(as). Debatemos sobre a literatura indígena e seus usos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como a lei 11.645/2008 pode ser aplicada. Foi bastante satisfatório, pois todos os(as) participantes demostraram interessados(as) e interagiram durante o encontro.

7. CONTANDO A SABEDORIA DOS(AS) NOSSOS(AS) ANCESTRAIS: UMA OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O curso de Pedagogia da Universidade do Estado Da Bahia – UNEB, campus X, completou trinta anos de existência em 2023 e, em comemoração, foram realizados os eventos: “III Encontro de Pedagogia: Docências, Memórias e Formações – 30 Anos do Curso de Pedagogia do DEDC-X” e o “V Encontro de Egressos do Curso de Pedagogia UNEB/Campus X”.

A convite da coordenação do curso, através da Prof.ª Dra. Luzeni Carvalho, ministrei no dia 27 de abril/2023 o minicurso “Contando a sabedoria dos nossos ancestrais: uma oficina de contação de histórias” que aconteceu no próprio campus de maneira presencial.

Compareceram 16 participantes inscritos, eram estudantes dos cursos de Pedagogia, História e Educação Física. Fiquei surpresa, pois imaginava que os interessados seriam exclusivamente do curso de Pedagogia, pelo fato do curso se referir ao tema contação de histórias. Porém, todos(as) os(as) participantes disseram que, além da contação, estavam instigados a saber mais sobre a literatura indígena em si, o que me deixou extremamente satisfeita com a proposição que levei.

Para alimentar o entusiasmo, trouxe a argumentação de Ademário Payayá (Ribeiro, 2021) em que, ao se referir ao seu próprio poema, intitulado “As coisas como elas são”, apontou as possibilidades de estudos que um educador pode dispor ao estar em contato com a literatura indígena.

> Como sugestão metodológica, há várias consignas. Em História: pesquisar sobre cada etnia/povo presente no texto poético. Em Geografia: trabalhar os lugares, latitudes, longitudes, rios, relevos, inclusive levantar se os significados dos nomes dos acidentes escritos em línguas indígenas correspondem ao que eles são em realidade. Em Matemática/Geometria: trabalhar quantidades de indivíduos, de povos, de línguas, de casas e seus desenhos e formatos. Em Português: traduzir palavras e frases das línguas indígenas e elaborar glossários com a respectiva tradução de cada língua indígena para a língua portuguesa. Em Artes/Educação Artística: trabalhar os grafismos, pinturas e confeccionar maquetes. Etc (Ribeiro, 2021, p. 84).

Dessa forma, deixei-os bastante à vontade e pude iniciar a oficina com a contação da história “O surgimento da correnteza”. A seguir abordei sobre a literatura indígena, na sequência a contação de histórias, sem descuidar da mediação de leituras. Os(as) estudantes participaram com muito entusiasmo dos temas debatidos e das dinâmicas, além de terem interagido e se divertido com o momento da narrativa. Os(as) estudantes de História e de Educação Física trouxeram outros olhares, que se somaram aos debates alimentados pelos(as) estudantes de Pedagogia, especialmente no que tange a proposta de uma educação cidadã e antirracista.

Foi importante para nós todos percebermos, por meio dos exercícios, dinâmicas e discussão, que as Contações de Histórias, e elas em si, não fazem parte exclusivamente do universo infantil. Que toda a sociedade se alimenta de histórias, em todas as faixas etárias, e que do ponto de vista educacional elas contribuem à perspectiva inclusiva e antirracista.

Dessa forma, me senti feliz com a oportunidade de ministrar essa oficina presencialmente. Depois de um período considerável realizando trabalhos on-line, por conta da pandemia, pude me reconectar com as discussões presenciais sobre a temática de meu interesse. Principalmente por ter sido na Universidade do Estado da Bahia, onde me graduei, esse foi um momento especial.

Figura 52: Fotos da oficina “Contando a sabedoria dos nossos ancestrais: uma oficina de contação de histórias".

Fonte: acervo da autora.

8. SABEDORIA ANCESTRAL: UMA OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Nos dias 24 e 25 de maio/2023 ministrei a oficina: “Sabedoria Ancestral: uma oficina de contação de histórias” de maneira presencial para as turmas da Pedagogia e Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (PIEEI e LICEEI, respectivamente) no campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Tanto o coordenador dos cursos, Dr. Halysson Fonseca, como a coordenadora do Centro de Intercultural de Pesquisas na Temática Indígena (CEPITI/UNEB), Dr.ª Maria Geovanda Batista, falaram que o corpo discente estava ansioso pela oficina, uma vez que parte deles(as) conhecia meu trabalho pelas redes sociais, do canal do *Youtube* “Um Conto Para Você” (o que foi gratificante de saber!). As turmas são compostas por estudantes indígenas dos territórios Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá, que na Bahia envolvem as regiões Sul e Extremo Sul. Ao chegar lá descobri que alguns já me conheciam da oficina que realizei pelo programa Saberes Indígenas – IFBA (destacada anteriormente).

Iniciei a formação contando a história que faz parte de meu repertório “O surgimento da correnteza”. Ficaram atentos(as), riram e interagiram com a narrativa de maneira espontânea. Em seguida, após a experiência de contação aberta, fizemos um “parêntese” para falarmos do método e das potencialidades educacionais dele com a literatura indígena.

Nesse contexto, apresentei algumas obras de autorias indígenas e me surpreendi, pois, a maioria não conhecia muitos(as) dos(as) escritores(as) indígenas que falei, e entre eles(as) estavam também aqueles(as) considerados(as) mais conhecidos(as) no mercado editorial. Antes de começar, cheguei a pensar na possibilidade de ter um aproveitamento raso para eles(as), pois indígenas já dominariam o assunto. O que eu faria lá? Mas... não foi bem assim.

Apesar de sentir a importância de divulgar o trabalho de pesquisa na prática, percebi também a importância acadêmica (social e cultural) do(a) pesquisador(a) vivenciar experiências com eles(as), não apenas para eles(as). Foi um momento em que construímos (com os exercícios e dinâmicas de contação e mediação de leituras), aprendemos (com as discussões temáticas que levantamos) e deixamos perguntas

norteadoras para a prática docente. Todos se interessaram, debateram e demonstraram ter gostado bastante da experiência, e do que foi apresentado para eles(as).

Ficaram muito animados com perspectivas de trocas de experiências futuras. Ao participarem das dinâmicas que propus, tanto me convidaram para realizar essa oficina em escolas de suas comunidades, como estabelecemos troca de contatos para outras conversas sobre a temática. Fiquei imensamente feliz por essa rica experiência e pela troca frutífera de saberes. Certamente, num futuro próximo, terei a oportunidade de realmente ir às aldeias, e, uma vez lá, continuar aprendendo e desenvolvendo (coletivamente) caminhos de contação de histórias numa perspectiva antirracista.

Figura 53: Fotos da oficina “Sabedoria ancestral: uma oficina de contação de histórias”.

Fonte: acervo da autora.

APÊNDICE B

Em 19 de abril de 2022, a convite da **EMEF Professor Moabh Cristal Felix**, por meio da diretora Elizete Santos, realizei a contação de duas histórias: "O surgimento da correnteza" e "A onça e o jabuti". O evento fazia parte da comemoração do (ainda) "Dia do Índio", e as narrativas ocorreram nos turnos matutino e vespertino.

A escola de Ensino Fundamental I possui 360 crianças de 7 a 11 anos de idade matriculadas em 16 turmas, divididas em (08) matutino e (08) vespertino. Trabalham nela 16 professoras, entre elas duas ocupam o cargo de direção e coordenação pedagógica.

A contação estava marcada para as 8:30h da manhã, fui muito bem recebida pela diretora Elizete C. Santos e pela coordenadora do turno da manhã, Greyce Bonjardim. Todas as crianças das oito turmas já estavam aguardando sentadas no pátio da escola. Fui apresentada pela diretora e em seguida falei sobre a importância e a representação da data 19 de abril, na qual me referi "Dia dos Povos Indígenas".

Eu estava empolgada naquele momento, afinal foi a primeira vez contando histórias presencialmente depois de dois anos de trabalhos virtuais por causa da pandemia. Alegrou-me ainda estar com um público tão grande.

Sempre começo "chamando" a história e faço isso através da "mochila mágica", que é uma mochila personalizada onde coloco os objetos que serão utilizados durante a contação. Nesse momento todas as crianças, em coro comigo, repetiram em voz alta as palavras: *"abra cadabra, sim salabim, mochila mágica traz uma história para mim!".*

Sacudi o maracá e iniciei a narrativa. Todos, incluindo os(as) professores(as) e funcionários(as), assistiam atentos(as) a minha contação. Ficaram surpresos(as) quando lancei perguntas e os(as) convidei a responder. Interagimos, rimos, nos divertimos e aprendemos! Foi uma manhã incrível! Ao término me dei conta que foi um evento esperado e bem aproveitado por toda a comunidade escolar.

Várias crianças vieram me agradecer, abraçar e beijar. Ficaram entusiasmadas com os recursos que levei, principalmente o maracá, o apto e os bichinhos de madeira (onça e jabuti). As educadoras comentaram comigo que se preocuparam, pois não tinham planejado outra atividade caso eu não aparecesse e, nesse momento, partilharam que nenhuma delas "levava jeito" para contar histórias. Além de se demonstrarem interessadas por formações nessa área, sinalizaram a carência de

referências sobre a temática indígena e contação de histórias. Elas ficaram surpreendidas com a possibilidade de uma contação de maneira interativa.

À tarde deste mesmo dia retornei à escola às 13h, e fui recepcionada pela diretora que me apresentou a coordenadora Adriana Serapião e outras professoras do turno vespertino. Dessa vez ajudei a organizar as cadeiras no pátio e todo espaço para as crianças assistirem.

Quando o pátio estava repleto, a diretora me apresentou ao público e novamente falei sobre "O dia dos Povos Indígenas". Repeti o ritual introdutório, de "chamar" a história com a "mochila mágica", todos fizeram junto comigo as "palavras mágicas" e ainda aplaudiram. Sacudi o maracá e iniciei a narrativa. Mesmo sendo as mesmas histórias, as reações serão sempre diferentes, afinal são outras crianças, outro grupo da comunidade e outros olhares.

Figura 54: Fotos da contação de histórias na EMEF Professor Moabh Cristal Felix.

Fonte: acervo da autora.

Em 28 de julho de 2022 fui convidada a contar histórias na **EMEI Jardim Caraípe**, pela coordenadora, prof. Me. Alessandra Teixeira. Essa escola de Educação Infantil possui 118 crianças matriculadas em idades de 4 e 5 anos. São 10 turmas divididas em 56 crianças no turno matutino e 62 no turno vespertino. Trabalham lá 14 professoras.

O evento estava marcado para as 8h30 da manhã, chegando à escola fui muito bem recebida pela própria Alessandra Teixeira, conheci todo o ambiente escolar, docentes e os(as) funcionários(as) da escola. Aguardei arrumar o pátio onde as crianças assistiriam a contação. Colocaram tapetes embaixo das árvores e quando todas as crianças das turmas estavam presentes a diretora, prof.ª Luciana, me anunciou e iniciei a apresentação.

A atividade fez parte das propostas de acolhimento às crianças na volta do recesso escolar, os contos foram "O surgimento da correnteza" e a "Onça e o jabuti", como de costume "chamei" a história com a "mochila mágica" e foi encantador escutar novamente as vozes das crianças e dos(as) adultos(as) que assistiam repetindo comigo*: "abra cadabra, sim salabim, mochila mágica traz uma história para mim!",* e com o maracá iniciei a contação.

Não eram muitas crianças, no dia algumas faltaram por conta da pandemia ou porque ainda era a primeira semana após o recesso. Isso permitiu que ficassem mais próximas a mim, escutando e observando tudo o que eu dizia e fazia. Os recursos indígenas sempre causam encantamento, ficavam pedindo para ver ou pegar. Durante a contação todas interagiram, respondendo ou perguntando, e cantaram nos momentos musicais.

Ao término as crianças vieram para o abraço e conversar um pouco. As professoras também compartilharam que já conheciam o meu trabalho através do canal do *Youtube*, algumas costumavam incluir vídeos dele em seus planejamentos.

Retornei à escola neste mesmo dia às 13h para mais uma contação. Fui recebida pela diretora e conheci os(as) funcionários(as) do turno vespertino. Aguardei prepararem o ambiente para a apresentação, quando todas as crianças das turmas estavam presentes repeti os rituais para iniciar as narrativas. Os contos foram os mesmos do turno anterior. A tarde tive a impressão de haver mais crianças. Todos e todas escutaram atentos (as) e participaram com bastante empolgação.

Figura 55: Fotos da contação de histórias na EMEI Jardim Caraípe.

Fonte: acervo da autora.

Em 11 de agosto de 2022 fui convidada pela professora Patrícia Sales e pela coordenadora Pouliana Nascimento a fazer uma contação de histórias para as crianças

da **CMEI Jardim Encantado** na praça Ceará. A atividade foi em comemoração ao Dia do Estudante e a escola levou as crianças ao local para um piquenique e ouvir histórias. Essa escola de Educação Infantil possui 51 crianças matriculadas pela manhã e 46 à tarde. E atende crianças de 1 a 4 anos.

Foi uma manhã muito divertida e diferente para as crianças, pois estavam fora do ambiente escolar. As professoras colocaram tecidos no chão para as crianças se sentarem. Primeiro a contação foi para as crianças menores (1 e 2 anos). Contei a história "O surgimento da correnteza", mesmo tão pequeninas conseguiram prestar atenção e interagir. Ao final quiseram pegar nos tecidos e nos bichinhos de madeira.

Logo após esse momento, contei a história "A onça e o jabuti" para as crianças maiores (3 e 4 anos). Por ser maiores, conseguiram interagir com mais autonomia. Além de responder, também fizeram perguntas. Havia a presença de uma criança autista que queria estar sempre interagindo durante a contação. Ela se sentiu muito à vontade e parecia se divertir muito com a narrativa.

É preciso destacar que o encaminhamento da atividade com a divisão etária foi uma ação da escola, que se justificou essa necessidade com o fato de ter sido uma atividade realizada fora da escola, levando uma turma por vez à praça.

Ao término as crianças agradeceram com abraços e as professoras disseram ter gostado da utilização de tecidos como recurso para a contação, o que permitiu estimulá-las ao uso de recursos alternativos. Foi uma manhã muito proveitosa e divertida.

Figura 56: Fotos da contação de histórias na CMEI Jardim Encantado.

Fonte: acervo da autora.

Ainda no dia 11 de agosto de 2022, no turno vespertino estive na **EMEI Vinicius de Moraes.** Essa creche atende 150 crianças de um a três anos de idade, doze turmas em tempo integral com 24 professoras.

Fui convidada e recebida pela diretora prof.ª Janine Mendes, que me apresentou aos funcionários (algumas professoras foram contemporâneas da graduação) e a creche. Tive a oportunidade de conhecer todo o ambiente escolar, as salas, o refeitório, banheiros, e a área livre que é bastante aconchegante, assim como um quintal de casa. Com terra, horta, brinquedos onde as crianças se sentem à vontade para explorar e brincar por todo o espaço.

Fui bem acolhida. Ao chegar, deparei com o quintal completamente decorado para me receber. Esteiras no chão, uma faixa no alto com a escrita: "Contação de histórias", bambolês pendurados e as cadeiras organizadas em círculo. As crianças e professoras já estavam sentadas aguardando a contação.

Fui apresentada às crianças pela diretora prof.ª Janine e em seguida comecei a contação "chamando" a história através da "mochila mágica". Contei as histórias "O surgimento da correnteza" e "A onça e o jabuti" e apesar da pouca idade, conseguiram interagir respondendo às perguntas e fazendo outras. Ficaram entusiasmadas para falar ao microfone, de pegar na mochila e nos bichinhos. Até mesmo as professoras se surpreenderam com a desenvoltura das pequeninas. Foi uma tarde de muitas risadas e diversão!

Figura 57: Fotos da contação de histórias na EMEI Vinicius de Moraes .

Fonte: acervo da autora.

Em 8 de setembro de 2022 estive na **CMEI Jerusalém**, a convite da coordenadora Mirna Lucila no turno vespertino. Essa creche atende 112 crianças de 1 a 3 anos. São nove turmas, com 16 professoras, 9 auxiliares e duas ajudantes de ensino para crianças com deficiências.

Fui muito bem recebida pela prof.ª Mirna, que ainda me proporcionou o meio de transporte, me buscando em casa e me levando de volta ao término da atividade. Ela me apresentou a creche e ao corpo docente. Tive ótimo acolhimento! Prepararam um cenário no pátio da escola com tapete, mesa de apoio e uma caixa decorada escrito "Era uma vez" e organizaram as cadeiras em círculo.

Contei a história "O sumiço da noite" de autoria Daniel Munduruku (2006) e as crianças interagiram respondendo às perguntas feitas durante a narrativa, riram, gritavam, cantavam. Adoraram a cobra de tecido que levei, as cabaças e as fitas. Todas se divertiram muito. As professoras também gostaram bastante da contação e dos recursos que usei durante a história. Foi uma tarde muito divertida.

Algo que foi surpreendente para mim foi a presença de uma criança autista que ficou encantada com a cobra de tecido. Percebi como ela ficou à vontade durante a contação, e bastante calma ao ouvir sobre os bichos e plantas presente nas histórias. Ela, assim como as outras, interagiu durante a contação. Mas, ao término, chorou por querer abraçar a cobra. Obviamente, permiti que ela a pegasse e abraçasse. No mesmo instante a criança parou de chorar e correu pela escola arrastando uma cobra de tecido que possui dois metros de comprimento. A cuidadora dele correu atrás, para que não se machucasse, ele correu feliz durante um tempo e depois sumiu. Se escondeu. Ela o encontrou escondido debaixo da mesa da sala abraçado a cobra.

Figura 58: Fotos da contação de histórias na CMEI Jerusalém .

Fonte: acervo da autora.